

Organizadores

Aléxia Teles Duchowny

Lúcia Fulgêncio

Márcia Arbex

Rômulo Monte Alto

CALIGRAMA

REVISTA DE ESTUDOS ROMÂNICOS

V. 21 - N. 2

Jul.-Dez. 2016

ISSN 0103-2178

CALIGRAMA	Belo Horizonte	v. 21	n. 2	p. 1-130	jul.-dez. 2016
-----------	----------------	-------	------	----------	----------------

COMISSÃO EDITORIAL

Aléxia Teles Duchowny

Lúcia Fulgêncio

Márcia Arbex

Rômulo Monte Alto

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria Chiarini (UFMG)

Célia Marques Telles (UFBA/CNPq)

César Nardelli Cambraia (UFMG/CNPq)

Elisa Maria Amorim Vieira (UFMG)

Graciela Ravetti (UFMG/CNPq)

Haydée Ribeiro Coelho (UFMG/CNPq)

Ida Lucia Machado (UFMG/CNPq)

João Bosco Cabral dos Santos (UFU)

Leda Maria Martins (UFMG/CNPq)

Leila de Aguiar Costa (UNIFESP)

Leonardo Francisco Soares (UFU)

Lilián Guerrero (UNAM)

Lineide do Lago S. Mosca (USP)

Lúcia Castello Branco (UFMG/CNPq)

Lúcia Fulgêncio (UFMG)

Magnólia Brasil (UFF)

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP/CNPq)

Márcia Arbex (UFMG/CNPq)

Márcia Paraquett (UFBA)

Marcos Antônio Alexandre (UFMG)

Maria Antonieta A. de M.Cohen (UFMG/CNPq)

Maria Célia Lima-Hernandes (USP/CNPq)

Maria del Carmen Daher (UFF/CNPq)

Maria Eugênia Olímpio de Oliveira (UFBA)

Maria Juliana Gambogi Teixeira (UFMG)

Maria Maura Cezario (UFF/CNPq)

Mariangela Rios de Oliveira (UFF/CNPq)

Martine Kunz (UFC)

Mirta Groppi (USP)

Pedro Ramos Dolabela Chagas (UESB)

Raquel Meister Ko. Freitag (UFS/CNPq)

Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz (UEFS)

Roberto Mulinacci (U. degli Studi di Bologna)

Roberto Vecchi (Univ. degli Studi di Bologna)

Sara Rojo (UFMG/CNPq)

Saulo Neiva (Université Clermon Ferrand II)

Sebastião C. Leite Gonçalves (UNESP-SJRP/CNPq)

Sérgio Romanelli (UFSC)

Silvia Inês Cárcamo de Arcuri (UFRJ)

Vera Lúcia de C. Casa Nova (UFMG/CNPq)

Walter Carlos Costa (UFSC/CNPq)

Secretaria: Úrsula Massula

Revisão de Português: Stéphanie Paes Rodrigues

Projeto de capa: Philippe Enrico

Formatação: Alda Lopes

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias da FALE/UFMG

Caligrama: revista de estudos românicos, v. 1, dez. 1988 - . Belo Horizonte, MG :

Faculdade de Letras da UFMG

il. ; 22cm

Título anterior: Estudos românicos, 1981-1985, n. 1-3.

Periodicidade semestral, a partir do v. 15, n. 1, jan/jun. 2010

ISSN: 0103-2178

1. Línguas românicas – Estudo e ensino – Periódicos. 2. Literatura românica – História e crítica – Periódicos. I. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras.

CDD: 440.05

Faculdade de Letras da UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 Pampulha
31270-901 Belo Horizonte Minas Gerais Brasil
fone: (31) 3409-6009 / fax: (31) 3409-5120
e-mail: periodicosfaleufmg@gmail.com

SUMÁRIO

A prática lexicográfica e a equivalência no dicionário bilíngue <i>The lexicographical practice and the equivalence on bilingual dictionary</i> Rosana Budny	5
Gramaticalização do verbo <i>danar</i> como marcador aspectual: um legado latino <i>Grammaticalization of the verb danar as an aspectual marker: a Latin legacy</i> Sueli Maria Coelho Thaís Franco de Paula	21
Cartografar variedades de língua: código de linguagem e posicionamento <i>Cartography and linguistic varieties: linguistic code and positioning</i> Bruno Deusdará Décio Rocha Poliana Coeli Costa Arantes	49
Sobre a definição terminológica <i>On terminological definitions</i> Bruna Elisa da Costa Moreira	69
Langue, culture et didactique du FLE <i>Language, culture and FFL didactics</i> Christianne Benatti Rochebois	95
Variação no uso de conectores sequenciadores temporais em gêneros textuais narrativos produzidos em entrevistas sociolinguísticas <i>Variation in the usage of temporal sequencing connectors in textual narrative genres produced in sociolinguistic interviews</i> Maria Alice Tavares	113

A prática lexicográfica e a equivalência no dicionário bilíngue

The lexicographical practice and the equivalence on bilingual dictionary

Rosana Budny

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados / Brasil
ro.budny@uol.com.br

Resumo: O artigo reflete sobre a prática lexicográfica e a problemática da equivalência em dicionários bilíngues, buscando, nos pressupostos teóricos da Lexicografia Bi/Interlíngue, embasamento para melhor entendimento da questão. O estudo objetiva dar a conhecer os vários tipos de correspondência que se podem almejar na tradução de unidades léxicas de uma língua A para uma língua B (WELKER, 2004; HARTMANN, 2007; WERNER; DURÃO, 2012) e apresentar algumas características vistas pelos olhares de disciplinas da Linguística Aplicada. Acredita-se que o artigo pode ajudar a esclarecer o assunto que, entre os estudiosos da área, está longe de um consenso. As reflexões conduzem a questão para o entendimento de que não se pode afirmar que haja uma correspondência total na Lexicografia Interlíngue, mas sim tipos diferenciados, quais sejam, equivalência estilística, pragmática, terminológica, metafórica, etimológica, entre outras.

Palavras-chave: prática lexicográfica; equivalência; dicionário bilíngue.

Abstract: This paper reflects on the lexicographical practice and the issue of equivalence in bilingual dictionaries. It searches in the theoretical assumptions of Bi/Interlingual Lexicography foundations for further understanding of equivalence in the lexicographical bilingual practice. It aims at informing the various types of equivalence that one can aspire

to in the translation of lexical units from one language A to a language B (WELKER, 2004; HARTMANN, 2007; WERNER; DURÃO, 2012) and at presenting aspects of equivalence under the various looks of some subjects of Applied Linguistics. We believe that the paper can help to clarify the equivalence, one of the translation aspects that, among scholars in the field, is far from a consensus. The reflections lead the issue to the understanding that one cannot say there is total equivalence in the Interlingual Lexicography, but rather, types of different equivalences, namely, stylistic equivalence, pragmatic, terminological, metaphoric, etymological, among others.

Keywords: lexicographical practice; equivalence; bilingual dictionaries.

Recebido em: 3 de março de 2016.

Aprovado em: 6 de dezembro de 2016.

As constantes transformações por que passa a sociedade afetam diretamente a língua de uma nação e, em consequência, novos termos são formados e ganham vida na boca do povo ao mesmo tempo em que suscitam dúvidas sobre seus sentidos. O uso frequente faz com que essas novas unidades léxicas sejam incluídas no dicionário e recebam tradução em língua estrangeira. Em nossa pesquisa estamos tendo a oportunidade de investigar, de modo aprofundado, a prática lexicográfica, os traços característicos que marcam os dicionários bilíngues, assim como questões em torno da sempre discutida equivalência. Trata-se de uma tese de doutorado em que se objetiva verificar a (possível) presença de unidades fraseológicas com zoônimos em dicionários bilíngues escolares. O presente artigo faz recorte de um dos aspectos contemplados no estudo em questão – a discussão sobre a prática lexicográfica e os vários tipos de equivalência na subárea da Lexicografia Bilíngue. Segundo Welker (2004, p. 193), há literatura vasta sobre a Lexicografia Bilíngue, embora seja menos volumosa do que a relativa aos dicionários monolíngues. No entanto, a história da pesquisa em Lexicografia Bilíngue é relativamente breve, se considerarmos a longa data de atuação dos dicionários na vida do homem em sociedade.

Durão (2010, p. 15), ao efetuar uma breve retrospectiva sobre a origem dos dicionários (os protodicionários), relata que eles surgiram a partir da escola suméria, em que monges copistas, ao dar explicações

sobre as palavras e seus significados nas laterais desses livros, iniciaram os rudimentos do dicionário. Desde a Idade Média até os dias de hoje, com os dicionários eletrônicos e *on-line*, muitas mudanças ocorreram nesses materiais, mas eles continuam indispensáveis. Sua utilidade é inegável, sobretudo para as pessoas que precisam falar uma língua estrangeira em tempos de globalização e de intercâmbio cultural.

Para a elaboração dos dicionários, os lexicógrafos se valem, na maioria das vezes, dos resultados de pesquisas e procuram adequar esses materiais às diversas funções que eles têm que desempenhar, uma vez que não é possível um dicionário atender a tantas necessidades de utilização, quais sejam, as de recepção e as de produção, que explicitamos na sequência.

Werner e Durão (2012), ao falarem sobre esse fato, afirmam que as dicotomias na bibliografia sobre teoria do dicionário bilíngue se arrastam há muito tempo. Uma das dicotomias está relacionada a duas possíveis funções do dicionário bilíngue – uma ativa e outra passiva. E, de acordo com essas funções, há dois tipos de dicionário – um destinado à recepção e outro à produção de textos. Outra dicotomia refere-se ao fato de que o dicionário bilíngue, caracterizado como dicionário de equivalentes, opõe-se ao dicionário monolíngue, que costuma ser qualificado como dicionário explicativo ou de definições.

Diante da dicotomia mencionada em relação às funções do dicionário, Werner e Durão (2012) entendem que é necessário levar em consideração as distinções existentes entre: (1) os dicionários de consulta como ferramentas para a solução de problemas de recepção ou de produção; (2) os dicionários bilíngues didáticos, concebidos para a aquisição de uma língua que não é a língua materna do usuário, ou para a aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira.

É comum se pensar que os dicionários monolíngues são melhores para a aprendizagem de uma língua estrangeira do que os bilíngues, mas, segundo Werner e Durão (2012), “há fortíssimos argumentos em defesa da elaboração e do uso de dicionários bilíngues destinados a falantes de línguas maternas específicas”. Aliás, para o produtivo lexicógrafo Welker (2004, p. 194), “há vários aspectos em que os bilíngues diferem muito pouco dos monolíngues” e o que os diferencia, entre outras coisas, é o fato de que “no lugar da definição, são fornecidos equivalentes”.

Para a prática lexicográfica no que se refere aos dicionários bilíngues, Werner e Durão (2012) defendem que

[...] os dicionários bilíngues, muito especialmente os que têm função didática, não devem ser concebidos, em primeiro lugar, como dicionários de equivalências, mas devem ser planejados como dicionários contrastivos, ou seja, devem destacar não a equivalência entre as expressões da língua de partida e as da língua de destino que compartilhem traços formais, semânticos e pragmáticos com aquelas, mas proporcionar ampla informação diferenciadora. Dicionários deste tipo seriam sumamente úteis no caso de línguas genética e estruturalmente próximas, especialmente quando se trata de dicionários de aprendizagem.

Os dicionários do tipo contrastivo, especialmente os dicionários de aprendizagem, podem proporcionar a instrução lexicográfica e aproveitar as afinidades interlinguais, ou seja, em dicionários contrastivos pode-se dar atenção maior à transferência positiva ou negativa dos elementos linguísticos de uma língua a outra, seja da língua materna para a estrangeira ou, ainda, para uma segunda ou terceira língua adquirida que tenha estruturas parecidas. Nesse sentido, esses dicionários são muito úteis e necessários para a aprendizagem de línguas e/ou para o processo de tradução.

1 A Lexicografia Interlíngue e o processo de tradução

Na Linguística, pode-se considerar o processo de tradução uma operação interlinguística fascinante. Para Hartmann (2007, p. 12), a Linguística, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, assim como o aluno de literatura, o professor de língua, o engenheiro de comunicação têm contribuição a dar no sentido de ajudar a perceber como a língua funciona, mas só o linguista pode trazer para o estudo da língua o devido entendimento acerca da complexidade das muitas facetas que envolvem os processos tradutórios.

Há que se acrescentar que se tem desenvolvido a compreensão de processos elementares da tradução em virtude de uma maior interação entre tradutores, linguistas, engenheiros de computação, missionários, especialistas de documentação, professores de línguas, filósofos e outros. Pode-se pensar em vários tipos de tradução (a simultânea, a escrita, a automática) para a área das línguas estrangeiras e em vários estágios para

o processo de traduzir (leitura do texto original, escolha do vocabulário, preparação de um primeiro rascunho, conferência, revisão). Nesse processo procura-se reproduzir, ao máximo, características e marcas da língua de partida. Como diz Hartmann (2007, p. 13, tradução nossa),

[...] o objetivo é reproduzir tão corretamente quanto possível todas as características lexicais e gramaticais da língua fonte original encontrando equivalentes apropriados na língua de chegada, e que, às vezes é mais importante reter a informação factual, e às vezes a ênfase é sobre a forma.¹

A tradução na Lexicografia Interlíngue tem se mostrado produtiva. Tem-se categorizado e classificado alguns tipos de textos, utilizando-se a teoria da informação e incorporando-se os chamados fatores extralinguísticos como “o assunto, o tempo e o lugar a que o texto se refere, alguma conexão pessoal do autor e leitor etc.”² (HARTMANN, 2007, p. 13, tradução nossa). Apesar de um texto poder ser descrito por meio da análise de seus componentes gramaticais, lexicais e grafêmicos, ainda assim há que se levar em consideração os fatores extralinguísticos a fim de poder harmonizar tais componentes e o conteúdo da passagem. Para a análise lexicológica do vocabulário de algumas línguas, a Lexicografia se mostra útil e, com isso, uma grande quantidade de dicionários tem atendido aos usuários especializados. Análises feitas no campo da Lexicografia Bi/Interlíngue têm igualmente se servido dos princípios da Linguística Contrastiva, que tem contribuído para os avanços da área na resolução de problemas de tradução. O processo de tradução obedece a algumas etapas que podem ser reconhecidas no trabalho do dia a dia do tradutor, do lexicógrafo. Hartmann (2007, p. 14) sintetiza as operações sucessivas pelas quais passa o processo de tradução:

¹ “We know that the aim is to reproduce as accurately as possible all grammatical and lexical features of the source language original by finding suitable equivalents in the target language, and that sometimes it is more important to retain the factual information, sometimes the emphasis is on form [...]”.

² “Namely the subject matter, the time and place to which the text refers any personal attachments of author and reader [...]”.

- (i) ler o texto original;
- (ii) organizar vocabulário desconhecido e conseguir informação através de *corpus* paralelos;
- (iii) esboçar a primeira versão;
- (iv) conferir a versão comparando-a ao original e buscar referência nos especialistas;
- (v) escrever a versão final com atenção especial ao estilo e à língua alvo dos leitores.

Alguns tradutores profissionais podem estabelecer categorias diferentes de tradução, quando se trata de tradução literária ou pragmática, porém as etapas sugeridas por Hartmann (2007) podem demonstrar alguns dos procedimentos seguidos para se chegar à equivalência no processo de tradução. A busca pela equivalência pode fazer com que o tradutor, o pesquisador ou o aprendiz de língua estrangeira incorram, muitas vezes, em uma verdadeira problemática com relação à decisão a ser tomada nesse processo.

2 A problemática da equivalência na prática lexicográfica

Quando buscamos a equivalência nos dicionários bilíngues, geralmente estamos motivados pela tentativa de entendermos melhor o que lemos. No entanto, quando nosso objetivo é o de escrever um texto ou o de verter porções de nossa língua materna para a língua estrangeira, isso se torna bem mais difícil. Encontrar o modo como devemos expressar certas sequências escritas na língua estrangeira requer um material de consulta que ofereça bem mais do que um sinônimo ou uma forma correspondente. Aliás, a questão é discutida por vários linguistas e lexicógrafos, mesmo porque qualquer equivalência fornecida, sem contextualização, acaba por deixar o aprendiz inseguro para utilizá-la em sua produção ou o tradutor incerto se fez a melhor escolha para o texto vertido.

Para o lexicógrafo Hartmann (2007, p. 15), o problema da equivalência na Lexicografia Bilíngue precisa ser analisado pelas lentes de pelo menos quatro disciplinas da Linguística Aplicada (LA): a Linguística Contrastiva, a Teoria da Tradução, a Análise de Erro e a Aprendizagem de Vocabulário. A seguir, especificamos a problemática da equivalência segundo as vertentes citadas.

2.1 Pelo olhar da Linguística Contrastiva

Com vistas a explicitar o problema da equivalência conforme a Linguística Contrastiva, Hartmann (2007, p. 15) cita Zgusta (1971, p. 294), que desenvolveu a noção conhecida como “aisomorfismo” semântico e cultural, o que levou a estudos mais sistemáticos da Lexicologia Contrastiva. Para entendermos melhor o conceito, o dicionário nos informa que *isomorfismo* é a “semelhança entre formas que permitem uma relação de correspondência” (ISOMORFISMO, 2003-2017), e, nesse sentido, o que Zgusta (1971 *apud* HARTMANN, 2007) quer dizer com o termo *aisomorfismo* é que é impossível uma correspondência semântico-cultural total.

Snell-Hornby (1983, p. 247 *apud* HARTMANN, 2007, p. 15), por sua vez, desenvolve o conceito de equivalência mostrando-se cética com relação a uma equivalência única e afirmando que não se deve confiar “na ilusão de equivalência entre lexemas, mas na percepção de que a cobertura parcial e a não equivalência são uma realidade da comparação interlinguística”³ (SNELL-HORNBY, 1983, p. 247 *apud* HARTMANN, 2007, p. 15, tradução nossa). A autora sugere uma subdivisão em várias classes que vão dos dois extremos entre a ‘equivalência total’ até ‘nenhuma correspondência’ para explicar a equivalência. Essa gradação é também chamada de “*continuum* entre dois extremos” pelo lexicógrafo e tradutor Nida (1964 *apud* HARTMANN, 2007, p. 14) (cf. Fig. 1).

Figura 1. A equivalência vista em um *continuum* da comparação interlingual



Muitas são as discussões em torno da metodologia que envolve a análise contrastiva e o estudo da equivalência. Apesar de criticar a validade dessa metodologia aplicada à prática lexicográfica bilíngue, ainda assim, Hartmann (2007, p. 15, tradução nossa, grifos nossos) ressalta que:

³ “Not on the illusion of equivalence among lexemes, but on the awareness that partial coverage and non-equivalence are a reality of interlingual comparison”.

Não há metodologia consistente, o trabalho é frequentemente desigual, parcial, intuitivo, arbitrário e experimental, e dessa forma de potencial gerador limitado (que é particularmente verdadeiro para alguns argumentos acerca do ‘campo semântico’). Raramente há critério confiável para testar a validade das anotações usadas, e quase nunca os achados podem ser aplicados para prever ou resolver problemas. Por exemplo, longe de afetar o trabalho do lexicógrafo, *tais estudos comparativos seriam bem difíceis sem a ajuda dos dicionários bilíngues!* Frequentemente tais estudos carregam um sentimento de irrealidade e artificialidade. Palavras são simplificadas, vistas isoladamente, desvestidas de todos os seus contextos colocacionais, inflexionais e derivacionais, tomadas de seus ambientes da vida real. A equivalência lexical permanece correspondência estática de palavras em níveis ou graus estruturais estipulados.⁴

A crítica de Hartmann (2007, p. 15) é procedente; no entanto, o autor admite otimismo nos estudos com textos paralelos que vêm sendo desenvolvidos na Linguística de Texto, com a combinação de abordagens comparativo-contrastivas que recomendam o confronto das estratégias textuais para os pares de línguas como um meio de ampliar o escopo da Linguística Contrastiva. Em meio a esses estudos pode-se contar com outra área da Linguística Aplicada em que se desenvolvem pesquisas sobre a atividade tradutória – a Teoria da Tradução.

⁴ “There is no consistent methodology, the work is often patchy, partial, intuitive, arbitrary and tentative, and thus of limited generalizability (which is particularly true of some claims about the ‘semantic field’). There are rarely reliable criteria for testing the validity of notations used, and hardly ever can the findings be applied to predict or solve problems. For example, far from affecting the work of the lexicographer, such comparative studies would be very difficult without the help of bilingual dictionaries! Frequently such studies convey a feeling of unreality and artificiality. Words are abstracted, seen in isolation, shorn of all their derivational, inflectional and collocational context, taken out of their real-life discourse settings. Lexical equivalence remains static correspondence of words at stipulated structural levels or ranks”.

2.2 Pelo olhar da Teoria da Tradução

A tradução, segundo Hartmann (2007, p. 16, tradução nossa), “não é mais vista como palavras que se combinam em compartimentos particulares dentro das hierarquias gramaticais correspondentes, mas como um processo dinâmico de aproximação, relacionando textos inteiros a seus contextos comunicativos”.⁵ Por conseguinte, os teóricos na atualidade não estão preocupados em classificar as correspondências, mas, ao invés disso, preocupam-se em identificar as condições presentes para poder chegar à equivalência. O lexicógrafo avalia que a análise lexical pode explicar alguns fenômenos divergentes e convergentes entre os itens, mas ela não pode resolver outras dificuldades que o tradutor venha a ter.

Na tentativa de conhecermos um pouco mais o dicionário bilíngue, a prática lexicográfica e os equivalentes, podemos perguntar: “O que fazer, então, quando não encontramos um equivalente literal”? Hartmann (2007, p. 16) responde que se pode seguir certo número de procedimentos de tradução para se fazer uma “substituição aceitável, tal como empréstimo, paráfrase explicativa, ou outras formas de adaptação”⁶ (HARTMANN, 2007, p. 16, tradução nossa). O autor enfatiza que a tradução não é um código morto e que o tradutor (como um mediador bilíngue) lida com a mudança de código ativa, compelido pela natureza do texto e por seus próprios “níveis individuais de proficiência linguística e conhecimento enciclopédico”⁷ (HARTMANN, 2007, p. 16, tradução nossa).

Isso posto, qual é a relevância da Teoria da Tradução para a elaboração das equivalências tradutórias no dicionário bilíngue e no contexto de ensino da língua estrangeira? A relevância repousa no fato de que equivalentes empregados rotineiramente na prática de tradução profissional e pedagógica acabam por ser inseridos nos manuais de ensino e no dicionário bilíngue. Dessa forma, a importância do dicionário bilíngue é a de que ele é um “repositório das equações coletivas

⁵ “Translation is no longer seen as matching words at particular slots within corresponding grammatical hierarchies, but as a dynamic process of approximation, relating whole texts to their communicative contexts”.

⁶ “a suitable substitution, such as borrowing, explanatory paraphrase, or other forms of adaptation”.

⁷ “[...] but also by their individual levels of linguistic proficiency and encyclopedic knowledge”.

estabelecidas por gerações de ‘lexicógrafos tradutores’”⁸ (HARTMANN, 2007, p. 16, tradução nossa). Ainda que se encontrem muitas falhas nesse material, especialmente no aspecto da equivalência, são inegáveis os benefícios que sua utilização pode trazer para a prática lexicográfica, para o ensino e para a aprendizagem de línguas. Na aprendizagem é comum a ocorrência de erros pelo aprendiz e essa tendência pode ser estudada por meio da análise de erro.

2.3 Pelo olhar da Análise de Erro

A disciplina da LA que se preocupa em detectar e estudar expressões incorretas na aprendizagem de língua estrangeira é a Análise de Erro. Por meio dela, procura-se descobrir as motivações que desencadeiam as divergências entre as línguas, entre as equivalências, das palavras da língua fonte com as palavras da língua alvo. Hartmann (2007, p. 18, tradução nossa) questiona se no momento da tradução “a troca para frente e para trás leva a interferência [...]”.⁹ Conforme o aprendiz vai construindo as frases na língua estrangeira à medida que vai pensando em sua própria língua, acaba por incorrer em um processo de tradução literal palavra por palavra. Dessa forma, o aprendiz, muitas vezes, tem a propensão de elaborar construções estranhas do tipo “a água está cozinhando”, quando pretenderia dizer “a água está fervendo”. Assim ele incorre no fenômeno da interferência que não pode ser prevista, conforme comprovam os estudos de Nemser e Vincenz (1972 *apud* HARTMANN, 2007, p. 18). Para eles, “o processo de aquisição dos equivalentes lexicais é, de fato, muito complexo. Até mesmo aprendizes avançados e bilíngues cometerão erros inevitáveis desse tipo”¹⁰ (NEMSER; VINCENZ, 1972 *apud* HARTMANN, 2007, p. 18, tradução nossa).

Hartmann (2007, p. 18) aconselha que se criem contextos de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento de estratégias de aproximação, pois os erros lexicais acontecem porque “os equivalentes não ocorrem em pares fixos, estáticos, mas têm que ser aproximados e

⁸ “[...] repository of the collective equations established by generations of ‘translating lexicographers’”.

⁹ “Does switching back and forth lead to interference [...]?”

¹⁰ “The process of acquiring lexical equivalents is very, complex indeed. Even advanced learners and proficient bilinguals will commit unavoidable errors of this kind.”

exercitados novamente para quase todo novo contexto”¹¹ (HARTMANN, 2007, p. 18, tradução nossa). Sabemos que é comum os aprendizes fazerem frases “estranhas” quando tentam juntar unidades léxicas pelo seu significado denotativo, posto que, na maioria das vezes, desconhecem as colocações que acompanham essas palavras. E a construção ao acaso vai provocar frases não usuais na língua alvo. O estudo das unidades lexicais e a tentativa de se entender melhor a ampliação e aprendizagem de vocabulário têm recebido impulsos significantes na área dos estudos do léxico e da busca pelas equivalências.

2.4 Pelo olhar da Aprendizagem de Vocabulário

Na aprendizagem do vocabulário importa desenvolver estratégias linguísticas que auxiliem o aprendiz em sua busca por equivalentes. No processo de busca de equivalentes para concretizar a conversação ou a tradução é comum se procurar simplificar ou preencher o vazio semântico com estratégias de tradução. Para os pesquisadores Blum-Kulka e Levenston (1983 *apud* HARTMANN, 2007, p. 19), algumas das estratégias de tradução são: (a) o uso de termos superordenados; (b) a aproximação; (c) o uso de sinônimos; (d) a transferência; (e) a circunlocução e a paráfrase.

O uso de termos superordenados é comum no processo de construção de definição do dicionário e se trata de substituir uma palavra que falta por outra que está acima na hierarquia semântica – se não se sabe, por exemplo, a palavra *ferver*, usa-se seu hiperônimo *cozinhar* –, ou por uma que está abaixo (hipônimo) – como substituir *apurar* por *ferver lentamente* (HARTMANN, 2007, p. 19).

A estratégia de aproximação é a da substituição da expressão desconhecida por outra do contexto, nem sempre tão próxima da palavra que se quer. Hartmann (2007, p. 19) exemplifica essa estratégia com o caso da aproximação da palavra *mesa* (desconhecida do aprendiz) a *jantar self-service*. Apesar de parecer distante, é uma estratégia possível para o aprendiz, pois o *jantar* se coloca em uma *mesa*; por isso dizer-se que é uma estratégia de aproximação. Já o uso de sinônimos é uma estratégia comum em que se utiliza uma palavra conhecida no lugar

¹¹ “Equivalents do not occur in fixed, static pairs, but must be approximated and practiced afresh for almost every new context”.

daquela que se desconhece, como, por exemplo, usar homem *bonito* em vez de homem *lindo*.

Para Hartmann (2007, p. 19), a transferência é o processo em que se utilizam palavras da língua materna para substituírem uma palavra da língua estrangeira que não se conhece. É usual o aprendiz utilizar um (falso) cognato, que ele pensa ter o mesmo significado na outra língua, ou ainda “forçar” uma palavra de sua própria língua com traços da língua alvo (principalmente a pronúncia), ou mesmo usar a palavra da língua fonte sem modificações. É uma estratégia bastante empregada pelos iniciantes e teve seu momento de glória durante a fala do técnico de futebol da África do Sul, Joel Santana, que ficou eternizada em uma entrevista concedida durante a Copa das Confederações de 2009, por seu inglês “embromation”, pela característica peculiar de aporuguesar o inglês falado (cf. JOEL..., 2013). Apesar de ser algo explorado pela mídia, pela comicidade, é estratégia natural e corrente de aprendizes iniciantes.

Há, ainda, segundo Hartmann (2007, p. 19), a estratégia conhecida por circunlocução, quando o aprendiz rodeia um assunto sem ir direto ao ponto, às vezes até usando frases repetidas sem conseguir encontrar a palavra que precisa na língua alvo; e, por fim, a paráfrase, em que se toma um caminho indireto na comunicação para se tentar chegar ao equivalente. O aprendiz, por não saber a unidade lexical que quer empregar na língua alvo, busca dar explicações sobre a utilidade do objeto ao qual precisa se referir, na tentativa de encontrar seu equivalente. Além dessas, a criação de palavras e a mudança de assunto são também estratégias que podem ser usadas pelo aprendiz de línguas estrangeiras na tentativa de preencher o vazio semântico existente.

Dessa forma, no que diz respeito ao estabelecimento de equivalência nos dicionários bilíngues, várias abordagens são possíveis: a Linguística Contrastiva para identificar o vocabulário nos pares de línguas, a Teoria da Tradução para classificar tipos de equivalência, a Análise de Erros para verificar a variabilidade do processo, e o Ensino de Vocabulário para prover contexto para as estratégias de aproximação. As reflexões de Hartmann (2007, p. 19) levam-no a dizer que está convicto de que a Análise Contrastiva, combinada com estratégias bilíngues de comunicação, pode se tornar ferramenta útil para o refino da prática lexicográfica. Na sequência, listamos alguns exemplos que demonstram tipos ou graus de equivalência no processo de tradução.

3 Os vários graus de equivalência

Nesta sessão objetivamos dar a conhecer alguns tipos de equivalência que podem ser almejados na tradução de unidades léxicas de uma língua A para uma língua B (WELKER, 2004; HARTMANN, 2007; WERNER; DURÃO, 2012) e apresentar aspectos dos vários graus de equivalência, pois que são abundantes. Sublinhamos, contudo, que foge ao escopo deste artigo pormenorizar todos eles. Citamos os resumos que Welker (2004, p. 195) e Carvalho (2001, p. 113 *et seq.*) fazem de um dos graus de equivalência, que seria a *ausência de equivalência*. Welker (2004, p. 195) e Carvalho (2001, p. 117), baseando-se em Schnorr (1986, p. 56-60), explicam que a *ausência de equivalência* pode ocorrer principalmente nas seguintes áreas: atividades e festividades, vestuário, utensílios, fatos históricos, comidas e bebidas, religião, educação e outras áreas especializadas. A seguir, exemplificamos com base em Carvalho (2001, p. 118) algumas das estratégias (com o par de línguas alemão-português e inglês-português) para solucionar problemas da *ausência de equivalência*, como, por exemplo:

- empréstimo: interventor (alemão) – *Interventor* + explicação (português);
- decalque: tradução literal, “tradução-cópia”; Bundesrat (alemão) – Conselho Federal (português);
- item lexical análogo: um item lexical da L2 designa um objeto ou fato análogo ao objeto ou fato designado pelo item lexical da L1; Welfare Department (inglês) – INSS (português);
- paráfrase: Bastler (alemão) – pessoa que gosta de executar tarefas manuais (paráfrase).

Os exemplos citados são possíveis soluções que podem ser apresentadas para o problema da ausência de equivalentes. Nesse sentido, para uma equivalência “total”, muitos aspectos precisam ser revistos, pois não basta a correspondência simples dos sememas de A (L1) com os de B (L2). Concordamos com Welker (2004, p. 196), que afirma que, para se alcançar a equivalência total, há que se buscarem outros graus de equivalência ou combinação. Exemplificamos:

- estilística (mesmo registro) – se usada uma expressão coloquial, com nuances informais, precisa-se manter o mesmo registro;
- pragmática – o equivalente deve poder ser usado nas mesmas situações de comunicação. Espera-se que a equivalente de uma expressão idiomática na língua de origem seja também uma expressão idiomática que expresse o sentido que se quer na língua alvo;
- terminológica – um termo técnico deve ser traduzido por um termo técnico na L2;
- diacrônica – um lexema antiquado deve ser traduzido por um lexema antiquado na L2;
- contextual – o equivalente deve poder ser usado em co(n)textos semelhantes;
- sintático-gramatical – o equivalente deve poder ser usado nas mesmas estruturas sintáticas, por exemplo, na voz passiva;
- metafórica – uma metáfora deve ser traduzida por uma metáfora;
- etimológica – devem-se preferir equivalentes que têm a mesma origem do lexema da L1;
- formadora de palavras – política, político (*politics, politician* – inglês);
- frequente – os equivalentes devem ter, nas duas línguas, o mesmo nível de frequência de uso;
- fonética-prosódica – importante em textos literários;
- diatópica – praticamente impossível de ser alcançada, pois não faz sentido traduzir um regionalismo da L1 por um regionalismo (com conotações bem diferentes) da L2.

Depreendemos, pelos exemplos mencionados, que dificilmente as traduções vão poder cumprir todos os tipos de equivalência, e esse é um dos motivos de termos colocado a expressão *total* entre aspas, uma vez que, na prática lexicográfica, os vários fatores que urgenciam o trabalho do lexicógrafo (prazos apertados, espaço limitado de páginas, necessidade de fazer algo rentável, várias funções a que o dicionário está sujeito, ativa ou passiva, e muitas outras exigências) acabam por pressioná-lo e não

vão a ele as condições ideais para que busque a equivalência “total” das unidades léxicas e persiga os vários tipos de equivalência. Ainda assim, deve-se insistir para que um bom dicionário bilíngue apresente o maior número possível dos tipos de equivalência, posto que essa é a verdadeira natureza da prática lexicográfica.

Considerações finais

No início do artigo nos propusemos a refletir sobre a prática lexicográfica e a problemática da equivalência em dicionários bilíngues. Baseando-nos pressupostos teóricos da Lexicografia Bi/Interlíngue, expusemos alguns fundamentos que pretenderam ampliar o entendimento da equivalência na prática lexicográfica bilíngue. Apresentamos os vários tipos de equivalência que podem ser buscados na tradução de uma língua A para uma língua B com base em Welker (2004), Hartmann (2007) e Werner e Durão (2012), entre outros, e comentamos aspectos da equivalência sob os olhares de algumas disciplinas da Linguística Aplicada. Buscamos esclarecer a equivalência, um dos aspectos da tradução que, segundo os estudiosos da área, está longe de ser um consenso. As reflexões feitas à luz das teorias explicitadas nos levam a afirmar que não há uma equivalência “total” na Lexicografia Interlíngue, mas sim tipos diferenciados, quais sejam, a estilística, a pragmática, a terminológica, a metafórica, a etimológica, entre outras.

A prática lexicográfica referente aos materiais bilíngues, os tão valiosos dicionários, carece de estudos constantes e observância frequente de resultados de pesquisas atualizados, uma vez que tratam de um objeto que é dinâmico e mutável por natureza: a língua que falamos, a língua que traduzimos.

Referências

BLUM-KULKA, S.; LEVENSTON, E. Universals of lexical simplification. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). *Strategies in interlanguage communication*. London; New York: Longman, 1983. p. 119-140 *apud* HARTMANN, R. R. K. *Interlingual Lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007.

CARVALHO, O. L. de S. *Lexicografia bilíngue português-alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições*. Brasília: Thesaurus, 2001.

DURÃO, A. B. A. B. Seguindo os rastros do dicionário. In: _____ (Org.). *Vendo o dicionário com outros olhos*. Londrina: UEL, 2010. p. 15-28.

HARTMANN, R. R. K. *Interlingual Lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007.

ISOMORFISMO. In: DICIONÁRIO Infopédia da língua portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/isomorfismo>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

JOEL Santana e seu inglês brilham em comercial de xampu. *UOL Esporte*, 16 jul. 2013. Blog da Redação. Disponível em: <<http://uolesporte.blogosfera.uol.com.br/2013/07/16/joel-santana-e-seu-ingles-brilham-em-comercial-de-xampu/>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

NEMSER, W.; VINCENZ, I. The indeterminacy of semantic interference. *Revue Roumaine de Linguistique*, Bucuresti, Editura Academiei, v. 17, n. 2, p. 99-120, 1972 *apud* HARTMANN, R. R. K. *Interlingual Lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007.

NIDA, E. A. *Towards a science of translating*. Leiden: E. J. Brill, 1964 *apud* HARTMANN, R. R. K. *Interlingual Lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007.

SNELL-HORNBY, M. *Verb-descriptivity in German and English*. A contrastive study in semantics fields. Heidelberg: Winter, 1983 *apud* HARTMANN, R. R. K. *Interlingual Lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007.

WELKER, H. A. *Dicionários – uma pequena introdução à Lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

WERNER, R; DURÃO, A. B. A. B. Dicionários bilíngues de línguas afins. Conferência de Abertura do I Simpósio Internacional de Lexicografia e Linguística Contrastiva (SILLIC), Florianópolis, 3 dez. 2012. Florianópolis: UFSC, 2012. Vídeo (84 min. 33 seg.), 499,8 Mb, formato FLV. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104816>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

ZGUSTA, L. *Manual of Lexicography*. Paris: Mounton, 1971 *apud* HARTMANN, R. R. K. *Interlingual Lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2007.

Gramaticalização do verbo *danar* como marcador aspectual: um legado latino

Grammaticalization of the verb danar as an aspectual marker: a Latin legacy

Sueli Maria Coelho

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte / Brasil
su.coelho@uol.com.br

Thaís Franco de Paula

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte / Brasil
thaisfrancodepaula@yahoo.com.br

Resumo: Apoiado teoricamente nos pressupostos da Linguística Cognitiva e da Gramática de Construções, este texto se propõe a discutir a hipótese de que a construção aspectual formada de $V1_{danar} + (prep) + V2_{infinitivo}$ tem raízes latinas, dado que construções sintáticas semelhantes já eram identificadas no século I da Era Cristã. Os resultados alcançados demonstraram que tal construção emergiu com a função aspectual no século XX, mas que ela resulta de um processo de mesclagem das duas construções latinas que a precederam historicamente, das quais herdou traços sintáticos e semânticos.

Palavras-chave: construção aspectual inceptiva; relação de herança; mesclagem conceitual.

Abstract: Based on the theoretical assumptions of Cognitive Linguistics and of Construction Grammar, this paper proposes to discuss the hypothesis that the aspectual construction formed by $V1_{danar} + (prep) + V2_{infinitive}$ has Latin roots because similar syntactic constructions

had been already identified in the first century of the Christian Era. The results achieved had shown that the aspectual construction emerged in the twentieth century, but it is the result of a merging process of the two Latin constructions that preceded it historically, which inherited syntactic and semantic features.

Keywords: inceptive aspectual construction; inheritance relationship; conceptual blending.

Recebido em: 4 de novembro de 2016.

Aprovado em: 18 de novembro de 2016.

1 Considerações iniciais

A dinamicidade é não só uma característica das línguas naturais, como também um dos princípios da mudança linguística, já que, ao longo do tempo, algumas formas podem desaparecer, emergir ou mesmo adquirir novas funções na língua. Tais processos atingem indistintamente todos os níveis linguísticos, embora alguns deles sejam mais sensíveis às incorporações e, portanto, mais passíveis de mudança, como é o caso do léxico ou do estrato fonológico, por exemplo. Além disso, o percurso de uma mudança linguística não é totalmente previsível, tampouco é possível determinar com precisão um intervalo de tempo máximo para a sua implementação. Assim, alguns processos de recategorização ou de reanálise linguística podem compreender uma cronologia tão extensa que, por vezes, seu percurso nem pode ser recuperado. Mesmo nos casos em que tal recuperação é viável, algumas formas, especialmente aquelas cuja história é bastante pregressa, podem passar despercebidas, não só ao falante, como também ao próprio linguista, dependendo, principalmente, do recorte temporal imposto ao *corpus* utilizado para compor a amostra de língua analisada. Em face dessa limitação, corremos o risco de categorizar algumas construções como formas emergentes, quando, na verdade, elas já estão na língua há bastante tempo, embora em estado de latência. Semelhante fato pode estar ocorrendo com o verbo *danar* empregado na função de marcador aspectual, em construções como as ilustradas de (1) a (4):

- (1) “Finda a exibição, João *danou a falar* de religião” (MEU..., 2007, grifos nossos);
- (2) “Mas o Coritiba mostrou garra, *danou a correr* e encostou de vez, com Bill aos 29 e aos 41” (GRECO, 2011, grifos nossos);
- (3) “Mãe *danou de ficar* triste, falando pelos cantos” (ESTEVES, [entre 2000 e 2008], grifos nossos);
- (4) “Agora Abras *danou pra falar* mal do galo... lamentável” (grifos nossos).¹

A despeito de as construções aspectuais formadas por V1_{danar} + (prep) + V2_{infinitivo} serem mais prototípicas da modalidade oral, especialmente em contextos menos formais, elas são bastante produtivas na língua, inclusive em alguns gêneros da modalidade escrita, conforme registrou Paula (2014), ao descrever o processo de gramaticalização desse verbo para marcação de aspecto inceptivo com prolongamento da ação no português brasileiro. Paula e Coelho (2015) demonstraram que essa recategorização do verbo *danar* como marcador de aspecto inceptivo com prolongamento da ação resulta de um processo metafórico que envolve os esquemas imagéticos *movimento* e *força*, os quais já se encontravam subjacentes em *danar* concreto. Essa persistência de traços lexicais explica, assim, a possibilidade de esse verbo, não prototípico lexicalmente para a marcação de aspecto, assumir tal função na língua, em construções nas quais se junta a uma preposição e a um V2_{infinitivo}.

Considerando-se que, segundo estudo de Coelho (2014), as construções formadas por V1_{danar} + (prep) + V2_{infinitivo} concorrem com outras formalmente semelhantes encabeçadas, respectivamente, pelos verbos (*a*)*garrar*, *desandar* e *desatar* para expressar cumulativamente os aspectos incoativo, cursivo e iterativo, há de se pensar que tais construções são relativamente recentes na língua, concorrendo com construções aspectuais inceptivas prototípicas, como aquelas encabeçadas pelos verbos *começar* e *principiar*, por exemplo, tal como cogitou Travaglia (2010). Essa conjectura encontra respaldo no trabalho de Paula (2014), que, num estudo diacrônico em *corpus* compreendendo dados dos séculos XVIII ao XX, identificou as primeiras ocorrências da construção aspectual V1_{danar} + (prep) + V2_{infinitivo} apenas no séc. XX. Entretanto, uma busca mais meticulosa em estágios bem anteriores da língua revela que,

¹ Comentário publicado na rede social Orkut. Acesso em: 6 jun. 2009.

já no século I da Era Cristã, há registros do verbo *danar* figurando em contextos sintáticos semelhantes àqueles ilustrados de (1) a (4), conforme se demonstra em (5) e em (6):

(5) *Damnare ad bestias* (condenar às feras)

[Damna-	-re	ad	besti-	-as]
[Condenar	infinitivo presente	preposição <i>a</i>	fera	acusativo plural]

(6) *Damnare vesci* (condenar a alimentar/comer)

[Damna-	-re	vesc-	-i]
[Condenar	infinitivo presente	alimentar	infinitivo presente depoente]

As construções latinas glosadas acima são formadas, respectivamente, de $V1_{\text{danar}} + \text{prep}_a + N$ e de $V1_{\text{danar}} + V2_{\text{infinitivo}}$. A estrutura descrita em (6) revela um uso já gramatical do verbo *danar*, o que evoca a hipótese de que as construções em que o $V1_{\text{danar}}$ denota aspecto inceptivo com prolongamento de ação na língua portuguesa possam não ser, como se cogitou nos estudos anteriormente mencionados, construções emergentes na língua; há a possibilidade de serem, contrariamente, um legado da língua latina cujos contextos sintáticos que permitiram a gramaticalização de $V1_{\text{danar}}$ lexical em forma gramatical sejam aqueles supracitados. Constitui, pois, objetivo geral deste ensaio explorar essa conjectura, buscando evidências empíricas e teóricas que nos permitam julgar sua adequação, com vistas a contribuir para uma melhor descrição do aspecto verbal da língua portuguesa, especialmente no tocante à expressão cumulativa dessa categoria. Tal contribuição é relevante para os estudos linguísticos não só por ajudar a elucidar o processo de gramaticalização do verbo *danar* como marcador aspectual na língua, mas também porque, conforme observa Travaglia (1985,² p. 21), “no estudo do verbo no Português pouca atenção tem sido dada à categoria de aspecto”. Nosso objetivo específico é delineado pelo quadro teórico da Linguística Cognitiva, mais estritamente relacionado à Gramática de Construções, e consiste em estabelecer a relação de herança por extensão metafórica

² Originalmente publicado em 1981.

entre as construções do século I e a do século XX e, com base nessa relação, elucidar o fenômeno de herança de padrão sintático do processo de gramaticalização do verbo *danar* como marcador de aspecto inceptivo com prolongamento da ação na língua portuguesa. Para tentarmos alcançar tal propósito, adotaremos como ponto de partida a etimologia do verbo de que nos ocupamos, a qual será resenhada na segunda seção. Na terceira seção, buscaremos estabelecer a relação de herança entre as construções latinas e a construção aspectual do português contemporâneo, visando a julgar a adequação de nossa hipótese, passando, em seguida, às nossas considerações finais.

2 *In principio erat damnum*: a etimologia de *danar*

Uma incursão pelas searas da etimologia é um recurso metodológico não só desejável como também inevitável, quando se busca recompor a evolução de determinada forma linguística com vistas a entender seu percurso de mudança. Em se tratando especificamente do estudo de um processo de gramaticalização, tal recurso é bastante adequado, já que, desde as primeiras abordagens sobre o tema, há referência àquilo que entendemos ser o étimo de uma forma gramatical. Ao traçarem o percurso histórico dos estudos sobre a gramaticalização de formas linguísticas, Heine, Claudi e Hünemeyer (1991) atribuem a estudiosos orientais o mérito por promoverem os primeiros esboços da gramaticalização, concebida como o processo segundo o qual, a partir de um *continuum* de abstração semântica, uma forma lexical se transforma em uma forma gramatical, ou como um processo pelo qual uma forma já gramatical intensifica seu grau de gramaticalidade na língua.

Harbsmeier (1979) acrescenta que Zhou Bo-qi, representante da dinastia Yuan (1271-1368), já defendia o postulado de que todos os símbolos vazios eram historicamente oriundos dos símbolos plenos. Heine, Claudi e Hünemeyer (1991) registram que o interesse pela gramaticalização, tal como definida no parágrafo precedente, só surgiu no século XVIII, quando eruditos como os filósofos franceses Etienne Bonnot de Condillac e Jean Jacques Rousseau argumentaram que tanto a complexidade gramatical quanto a abstração vocabular são diacronicamente derivadas de lexemas concretos. A paternidade científica da investigação desse processo linguístico é atribuída a um contemporâneo de Condillac, J. Horne Tooke, para quem “o ‘segredo’

das palavras encontra-se em sua etimologia” (HEINE; CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991, p. 5, tradução nossa).³ Sabe-se que, no percurso da língua, os semas etimológicos vão passando por um processo de abstração e, conseqüentemente, novos semas vão surgindo, o que implica uma diversidade de novos sentidos para uma mesma forma.

Objeto de ampla especulação entre os grandes pensadores clássicos, a distinção entre formas concretas e abstratas é tão antiga quanto controversa. Em face disso e de sua crucial importância para o estudo de processos de gramaticalização, especialmente para aqueles que, valendo-se de uma perspectiva diacrônica, buscam reconstituir o percurso da mudança linguística, Coelho (2006) propôs a adoção de um critério etimológico para precisar o grau de abstração de uma forma linguística. Segundo a autora, seu mérito reside em dois pontos principais: “(a) constitui uma forma de delimitação baseada em critérios científicos e não apenas intuitivos e (b) atende ao processo metafórico da abstração, que permite a difusão do processo” (COELHO, 2006, p. 115). Nessa concepção, consideram-se como acepções concretas apenas o(s) sentido(s) etimológico(s) da forma e, como acepções abstratas, todos os demais sentidos adquiridos ao longo do curso de sua história linguística.

Além dos méritos apontados por Coelho (2006), a proposta de adoção de um critério etimológico faz eco com o *princípio da persistência*, proposto por Hopper (1991) para identificar processos de gramaticalização. Esse princípio prevê a possibilidade de, a despeito da abstração semântica que viabiliza a gramaticalização, alguns traços semânticos da forma-fonte serem preservados na forma-alvo, gerando, em alguns casos, determinadas restrições sintáticas na construção. Assim, seguindo o conselho de Tooke (1857 *apud* HEINE; CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991) e também buscando identificar a persistência de algum traço semântico/sintático que nos permita estabelecer uma relação de herança entre as construções do século I e aquela do século XX, vamos tentar desvendar o “segredo” do verbo *danar* aspectual partindo, pois, de sua etimologia.

Diferentemente do que ocorre com alguns verbetes, que apresentam etimologia duvidosa, não há dissidência de informação entre os autores compulsados no que diz respeito ao verbo *danar*. Todos atribuem a etimologia desse *verbo* ao latim *damnare*, remetendo à palavra

³ “[...] the ‘secret’ of words lies in their etymology.”

dano cuja etimologia é também latina: *damnum* (cf. NASCENTES, 1933; CUNHA, 1997;⁴ MACHADO, 1987). Assim, de acordo com informações extraídas de Cunha (1997, p. 239), que estima o século XIII como a data provável da primeira ocorrência do verbete *danar* na língua portuguesa, etimologicamente esse verbo significa “prejudicar, irritar, comunicar a hidrofobia, encolerizar.”⁵

Um ponto que evoca atenção no tocante ao conjunto dos sentidos apresentados pelos lexicógrafos consultados é que o argumento interno de todos os verbos arrolados como sinônimos de *danar* é paciente de uma ação sobre a qual não exerce controle algum, mas é por ela afetado.⁶ Trata-se, portanto, de um movimento causado por outro, ou seja, pela ação de uma “força” contra a qual o paciente nada pode. Esse traço semântico da falta de domínio do paciente sobre o estado em que se encontra parece estar metaforicamente preservado na estrutura argumental das construções aspectuais por nós analisadas, já que aquele que “*dana* a falar”, por exemplo, o faz movido por falta de controle psicológico sobre a ação expressa por V2, prolongando-a por um intervalo de tempo superior ao esperado ou ao desejado pelo interlocutor. Tem-se, pois, nessa construção, uma extensão metafórica dos papéis semânticos presentes nos sentidos etimológicos do verbo *danar*, uma vez que a falta de controle do paciente da construção original se metaforiza na falta de controle psicológico experimentada pelo sujeito agente da ação expressa pelo V2 da construção aspectual.

Identificada a etimologia latina do verbo *danar*, podemos recompor o percurso fonético que o originou na língua portuguesa ainda no período ducentista. Trata-se, segundo nos ensina Coutinho (1969), de um processo de *assimilação*, ou seja, de um tipo de metaplasmo por permuta que consiste na “aproximação ou perfeita identidade de dois fonemas, resultante da influência que um exerce sobre o outro”

⁴ Originalmente publicado em 1982.

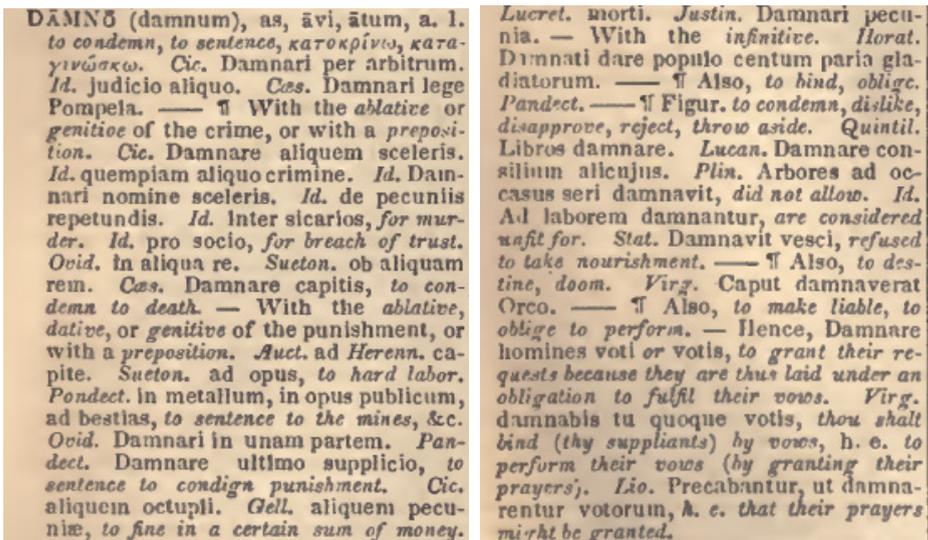
⁵ Machado (1987) não discorda quanto à origem latina do verbete, mas não inclui entre os sentidos etimológicos do verbo nem “prejudicar”, nem “encolerizar” e acrescenta o sentido de “condenar”: “condenar em justiça; declarar culpado; obrigar por estipulação a; condenar, censurar, criticar”.

⁶ Considerando-se a estrutura argumental do verbo *danar*, é esperado que seu complemento seja marcado pela afetação. Nossa observação é tão somente relativa à persistência de tal afetação no processo de gramaticalização da construção, conforme se demonstrará na seção destinada à análise.

(COUTINHO, 1969, p. 143). Tal assimilação, de acordo com esse mestre da gramática histórica, é, no caso em análise, total – “quando se identifica o fonema assimilado com o assimilador” (COUTINHO, 1969, p. 144) – e regressiva, já que o fonema assimilador está em segundo lugar: *damnare* > *danar*.

Solucionada a etimologia e reconstituída a forma fonética do verbo de que nos ocupamos neste estudo, resta-nos ainda a árdua tarefa de garimpar, nas obras lexicográficas disponíveis, algum registro ou abonação de seu emprego com preposição e com infinitivo, tal como registrado no século I da Era Cristã. Embora não tenhamos encontrado tais registros em dicionários de latim, pudemos localizar notações a esse respeito na obra *A new and copious lexicon of the Latin language*, que reproduzimos a seguir:

FIGURA 1: Verbetes *damnum*



Fonte: LeLEVERETT, 1842, p. 232. Fac-similada.

De acordo com as informações registradas no verbete *damnum* – fonte primária do verbo *damnare*, segundo nos ensinam os etimologistas consultados –, empregava-se tal verbo com a preposição quando seu argumento interno era expresso por determinados substantivos

flexionados nos casos ablativo, dativo ou genitivo de crime.⁷ O infinitivo empregado como verbo principal, por seu turno, é registrado inicialmente com uma abonação de Horácio:

- (7) “*Damnati dare* populo centum paria gladiatorum” (*Condenados a dar* ao povo cem pares de gladiadores)

[Damna-		-ti		da-		-re
[Condenar		particípio passado plural		dar		infinitivo presente
popul-		-o	centum	par-		-ia
povo		dativo	cem (invariável)	par		acusativo plural
gladiat-			-orum]			
gladiador			genitivo plural]			

Conforme se depreende da tradução e da glosa, apesar de o verbo *danar* já figurar em uma perífrase verbal, trata-se de uma construção distinta daquela aspectual ilustrada de (1) a (4). Na abonação extraída de Horácio, o verbo *danar*, embora apareça como primeiro elemento da construção, não se comporta, ainda, como um verbo auxiliar, dado que está flexionado no particípio passado e, como forma nominal que é, ainda preserva tanto seu valor semântico, quanto a propriedade de selecionar argumentos. Nesse contexto, o infinitivo satisfaz, portanto, as exigências argumentais de *danar* flexionado no particípio passado, que é um predicador nominal.

Outros usos são ainda registrados para o emprego da forma com o infinitivo: (i) marcar empregos figurados do verbo, entre os quais se cita *condenar*⁸ no sentido de “desaprovar” ou de “vetar permissão”; (ii) marcar a função gramatical de tempo, em construções como a que se glosa em (8), extraída do verbete por nós reproduzido:

⁷ Note-se que não há referência ao emprego da preposição com o caso acusativo, tal como ilustrado em (5). Outro aspecto digno de nota é que a abonação apresentada pelos autores (*ad opus*) emprega o nome neutro *opus* flexionado no acusativo.

⁸ Essa abonação alinha-se com os sentidos etimológicos propostos por Nascentes (1933) e por Cunha (1997), diferindo-se daqueles propostos por Machado (1987), que considera este um dos sentidos etimológicos do item.

Os registros latinos ora analisados nos possibilitam identificar, portanto, apenas duas funções gramaticais para o verbo *danar* nesta língua: (i) marcador temporal e (ii) marcador de modalidade. A ausência de uma abonação que nos permita reconhecer a função aspectual de *danar* leva-nos a inferir que, embora já existisse a construção sintática de $V1_{\text{danar}} + V2_{\text{infinitivo}}$ na língua latina, esta não era ainda aspectual, função gramatical que, de fato, surgiu em um estágio posterior da língua. Tal generalização, contudo, contraria a trajetória universal de gramaticalização da categoria TAM (tempo, aspecto e modalidade), proposta por Bybee (1985). Cabe-nos, pois, a partir das informações etimológicas obtidas e da constatação de que a construção aspectual é mais recente na língua, tentar estabelecer a relação de herança entre as construções identificadas no latim e a contemporânea, bem como explicar a possível contradição de nossos resultados em relação à trajetória de gramaticalização de TAM, tarefa a que nos dedicaremos na seção subsequente.

3 A relação de herança entre construções latinas e portuguesas: em busca do elo perdido

As pesquisas diacrônicas e lexicográficas empreendidas nos permitiram identificar dois contextos sintáticos potenciais para a gênese da construção aspectual contemporânea formada por $V1_{\text{danar}} + (\text{prep}) + V2_{\text{infinitivo}}$. Assim, para estabelecermos uma possível relação de herança entre tais contextos, como nos propusemos a fazer, será necessário combinar tanto fatores sintáticos quanto semânticos e cognitivos. Procederemos a essa tarefa com a análise dos fatores sintáticos: acreditamos que a preposição presente na construção seja uma reminiscência do caso acusativo latino, mais especificamente do acusativo de movimento e do acusativo de extensão,¹² os quais conferem a função cumulativa à construção. Embora o acusativo seja geralmente empregado para indicar o objeto sobre o qual se dirige a ação verbal, este não era, segundo nos ensina Faria (1958, p. 60, grifos nossos),

¹² Havia na língua latina sete tipos de acusativo: (i) acusativo de objeto, (ii) acusativo interno, (iii) duplo acusativo, (iv) acusativo de movimento, (v) acusativo de extensão, (vi) acusativo de relação e (vii) acusativo exclamativo. Para informações mais detalhadas acerca das funções de cada especificidade do caso, consultar Faria (1958, p. 334-340).

seu valor primitivo, tendo sido empregado, a princípio, independentemente do verbo, o que explica as suas construções com verbos intransitivos, ou como duplo acusativo. *Outro emprêgo freqüente é indicar a extensão no tempo ou no espaço*, bem como caracterizar o termo de um movimento, *empregos êstes em que se generalizou o uso das preposições, embora se conserve uma ou outra construção que as dispense*.

Nas construções em que se empregavam preposições, estas eram normalmente *ad* (para o acusativo de movimento) e *per* (para o acusativo de extensão).¹³ De acordo com Said Ali (2001, p. 160, grifos nossos, exceto nas preposições),¹⁴ “a partícula *ad* começou a usar-se em latim para enunciar o conceito de direção ou movimento *para algum ponto*, de aproximação e final junção de uma coisa a outra. Esse mesmo sentido vive em nossa preposição *a*, apesar da concorrência de *para*, que lhe cerceia por vezes o emprego”. Ainda segundo o autor, “tinha *per* [...] o valor de ‘através de’, ‘por meio de’ e podia significar ‘lugar por onde’ alguma coisa se estende e duração ‘de algum acontecimento’” (SAID ALI, 2001, p. 163, grifos nossos). Como se depreende das notações de Faria (1958) e de Said Ali (2001), o movimento e a duração expressos pela construção $V1_{\text{danar}} + (\text{prep})$ já traduziam, desde a origem, uma direção indeterminada no tempo, tal como se observa na construção aspectual analisada por nós, em que não se demarca nenhum contorno do estágio final de duração do evento expresso por V2. Essa ausência de demarcação de fim e consequente duração do evento decorrem de outra função do acusativo, denominado de *acusativo de extensão*:

o acusativo tinha ainda por função indicar a extensão no tempo e no espaço. *No tempo, essa ideia de extensão se traduz precipuamente pelo sentido de duração*. Para

¹³ A preposição *in* é também muito produtiva com o acusativo. Como seu emprego visava a um preciosismo semântico, a distinção de uso está no tipo de movimento que se pretendia expressar. Segundo Ravizza (1940), tais preposições indicam um movimento em direção a algum lugar; um movimento locativo, portanto. A distinção básica no emprego de *ad* e *in* está no alcance do movimento expresso: *ad* marca um movimento até junto de; *in* marca um movimento até dentro de. No caso das construções analisadas, *in* não ocorria por traduzir um movimento interno.

¹⁴ Originalmente publicado em 1921.

indicar que a duração é *ininterrupta*, os autores latinos costumam usar o acusativo precedido da preposição *per* (FARIA, 1958, p. 339, grifos nossos, exceto na preposição).

Além da explicação para o fato de a construção $V1_{\text{danar}} + (\text{prep}) + V2_{\text{infinitivo}}$ expressar cumulativamente tanto o movimento inicial do evento, quanto sua duração *ininterrupta*, outra questão teórica que pode ser elucidada, tomando-se em conta os ensinamentos do gramático latino, é a opcionalidade da preposição na construção aspectual contemporânea: João *danou (a) falar* de religião. Como o emprego da preposição não era, na língua latina, uma exigência sintática, mas um preciosismo semântico, esta podia ou não ocorrer, tendência preservada ainda hoje, sobretudo nos contextos de oralidade: “em latim, mesmo no período clássico, ainda se conservam vestígios do primitivo estado de coisas em *algumas construções que dispensam as preposições*, como por exemplo, [...] *construções de verbos de movimento com o acusativo do supino*” (FARIA, 1958, p. 338, grifos nossos).

Em relação aos fatores semânticos, sobretudo no que diz respeito aos traços semânticos remanescentes nos atuais usos de *danar* e que são oriundos do latim, é interessante observar que os sentidos de *duração* e de *intensidade* perpassam as construções aspectuais com *danar*. Expressões tão comuns no português contemporâneo, como “trabalhar *feito um condenado*”, “comer *como um condenado*”, “chorar *tal como um condenado*”, entre outras, remetem ao sentido de “condenar” e à semântica da duração e da intensidade que esse sentido evoca, já que aquele que é condenado a algo deve se dedicar ao cumprimento de sua sentença por um longo período e de modo intenso. Assim, “trabalhar *feito um condenado*” corresponde a trabalhar muito. Sentido equivalente é ainda identificado em expressões como “trabalhou pra *danar*”, “comeu pra *danar*”, “chorou pra *danar*”. Esses exemplos evidenciam que, embora o sentido da construção não seja composicional, conforme defende Goldberg (1995), ele pode ser influenciado – e normalmente o é (cf. princípio da persistência (HOPPER, 1991)) – pelos esquemas cognitivos subjacentes à etimologia das formas que a compõem.

Para tentarmos mapear os fatores cognitivos envolvidos na emergência da construção aspectual $V1_{\text{danar}} + (\text{prep}) + V2_{\text{infinitivo}}$ a partir dos contextos sintáticos e dos significados já identificados no latim, embasarmos-emos, como já sinalizado nas considerações iniciais, nos pressupostos

da Linguística Cognitiva. Para essa abordagem teórica, as significações gramaticais, bem como todas as outras significações abstratas, são projeções figurativas dos esquemas conceptuais primários que estruturam as experiências humanas mais básicas. Desse modo, estamos assumindo que a noção abstrata que, a partir do século XX, permite às construções encabeçadas pelo verbo *danar* expressar as noções aspectuais inceptiva e durativa pode ser interpretada também¹⁵ como uma projeção figurativa da experiência humana primária, básica, corpórea, nomeada pelo verbo *danar* ainda no latim – o ato da condenação.

Todo ato de condenação pressupõe, em seu *frame*, aquele que condena e aquele que é condenado a algo (a pena), o que podemos interpretar como um embate de forças, dado que um deles (aquele que condena) impõe uma *força* (a pena ou punição) a outro (o condenado). No que diz respeito à *força*, os trabalhos de Talmy (1988, 2000) são extremamente relevantes para a Linguística Cognitiva, por tratarem da emergência de expressões linguísticas a partir de esquemas relativos à aplicação de *forças* no domínio físico, básico, corpóreo, tal como estamos propondo. Esses esquemas abrangem os conceitos de *agonista* e de *antagonista*, sendo este a entidade que exerce a *força* e aquele, a entidade que recebe a *força* aplicada. Passemos à ilustração desses conceitos, tomando como exemplo o verbo *danar*, no sentido de “condenar”, tal como empregado nestas duas construções latinas:

(10) *Damnare ad bestias* (condenar às feras)

[Damna-	-re	ad	besti-	-as]
[Condenar	infinitivo presente	preposição <i>a</i>	fera	acusativo plural]

(11) *Damnare ad opus* (condenar a trabalhos)

[Damna-	-re	ad	op-	-us]
[Condenar	infinitivo presente	preposição <i>a</i>	trabalho	acusativo plural]

¹⁵ Para além da herança sintática do acusativo latino, à qual se agregam fatores semânticos, questões de natureza cognitiva concorrem, igualmente, para o valor cumulativo da construção aspectual.

Na experiência física de se condenar às feras (cf. (10)), há uma luta de *forças* entre aquele que foi condenado a ser literalmente jogado às feras (o que, de fato, acontecia no Império Romano) – o *agonista* – e aquele que era encarregado de executar tal condenação – o *antagonista*. Em se tratando da condenação ao trabalho (cf. (11)), deparamo-nos com um uso mais abstrato da forma verbal, mas podemos ainda entender a pena como uma *força* aplicada ao réu, que não tem controle sobre tal situação. Conforme já argumentamos, acreditamos que essa falta de controle é projetada figurativamente nas construções com $V1_{\text{danar}}$, já que quem *dana a chorar*, por exemplo, não tem, normalmente, controle psicológico sobre essa ação. Por trás dessas cenas evocadas no ato de condenação e dessa dinâmica de *forças* subjacente a esses atos de execução, temos também a duração das penas, que acreditamos estar figurativamente projetada na duração do evento expresso por $V2_{\text{infinitivo}}$. Conforme defendido por Paula (2014), a construção aspectual $V1_{\text{danar}} + (\text{prep}) + V2_{\text{infinitivo}}$ marca não apenas o início de um evento, mas também sua duração no eixo do tempo, por onde tal evento se desloca (transcorre) metaforicamente. E, no plano cognitivo, isso é possível graças aos esquemas de *força* e de *movimento*, que, conforme demonstramos, subjazem os sentidos mais básicos de *danar*.

Segundo o modelo de interação de forças proposto por Talmy (2000), no domínio linguístico, a dinâmica de forças envolve quatro dimensões básicas: (i) as entidades de força (*agonista vs. antagonista*); (ii) a tendência intrínseca da força (*para o movimento vs. para o repouso*); (iii) o resultado da interação de forças (*movimento vs. repouso*); e (iv) o equilíbrio de forças (*entidade mais forte vs. entidade mais fraca*). Assim, a noção de movimento seria intrínseca nos casos de interação de força. Na experiência física de ser condenado às feras (cf. (10)), identifica-se um movimento daquele que é condenado em direção aos animais. Essa experiência física de condenação pressupõe, portanto, um movimento causado pela entidade mais forte (aquela que condena). Se X condena Y às feras, X faz com que Y se desloque (movimente) em direção aos animais (jogado em uma jaula ou ao centro do Coliseu, por exemplo). Assim como prevê a noção de movimento causado de Goldberg (1995), X (o agonista) faz com que Y (o antagonista) se desloque para Z (o lugar da condenação). Também no sentido de “condenação ao trabalho” (cf. (11)), há o deslocamento/movimento para o local de cumprimento da pena. Vê-se, portanto, que o esquema imagético de movimento subjaz

as construções latinas mais antigas. Esse esquema conceptual primário de movimento, estruturado na experiência física, básica, é projetado figurativamente na significação gramatical do acusativo de movimento do verbo *danar*, conforme se verifica em Faria (1958). Em virtude do processo de abstração por que passam os semas no curso da língua, nos demais sentidos, a noção de movimento se manifesta mais abstratamente, levando-se em conta a metáfora “mudança é movimento” (KÖVECSSES, 2010, p. 370, tradução nossa).

Nos sentidos apresentados pelos dicionários etimológicos, não se tem um movimento físico/espacial, mas todos pressupõem uma *mudança* no paciente, que é afetado pela ação de um referente-sujeito que controla o estado em que o paciente passa a se encontrar, como revelam as seguintes estruturas argumentais: X prejudicar Y; X irritar Y; X encolerizar Y; X condenar (em justiça) Y – para os sentidos apresentados por Cunha (1997) –; X declarar Y (como) culpado; X obrigar Y (a W); X censurar Y; X criticar Y – para os sentidos citados por Machado (1987).

É importante registrar que dessas relações de *força* origina-se a proposta talmyana da modalidade deôntica, a qual resulta do embate de *forças* entre um *agonista* (entidade obrigada a agir, habilitada a agir ou impedida de agir) e um *antagonista* (entidade sensível e consciente). Conforme defende Talmy (2000), a categoria semântica que mais prototipicamente caracteriza a modalidade é a dinâmica de *forças*. Esse raciocínio explica o uso modal deôntico¹⁶ do verbo *danar* ainda no latim, conforme se identifica no verbete extraído da obra *A new and copious lexicon of the Latin language* e reproduzido na primeira seção deste texto (cf. Figura 1).

Como registrado nessa obra lexicográfica e já demonstrado por nós, além do valor modal, o auxiliar *danar* marcava também, já no latim, a categoria de tempo (cf. (8)), registros que nos colocam em condição de tentar reconstruir o percurso de mudança do verbo *danar* como um marcador aspectual no português contemporâneo. Tais registros diacrônicos, contudo, não nos habilitam a estabelecer uma cronologia precisa em relação às categorias de *tempo* e de *modalidade*, já que os

¹⁶ Como defendido por Bybee, Perkins e Pagliuca (1994), no caso da modalidade deôntica orientada para o agente, tal como identificado nas abonações latinas, atua uma força externa, o que pode ser comprovado pela ação do antagonista (sujeito agente) sobre o agonista (paciente).

contextos descritos indicam tão somente que as construções modais e temporais já existiam no latim e que, segundo dados de Paula (2014), a construção aspectual emergiu no século XX, sendo, portanto, a última categoria a se gramaticalizar. Como já sinalizado, tal cronologia, ainda que indefinida em relação às duas categorias gramaticais identificadas no latim, contraria o *continuum* de gramaticalização proposto por Bybee (1985), que, a partir da análise de um conjunto de cinquenta línguas, identifica a seguinte tendência universal de gramaticalização da categoria TAM: ASPECTO – TEMPO – MODALIDADE. Frente a esse dado, cumpre-nos advertir o leitor de que tal categorização é, como a própria autora sinaliza, uma tendência, contra a qual já existem outros contraexemplos, especialmente em línguas crioulas e em *pidgins*, conforme demonstrou Bickerton (1974), citado por ela.¹⁷ Ademais, há de se considerar que a cronologia proposta por Bybee (1985) diz respeito, mais estritamente, aos recursos morfológicos para expressão da categoria TAM, além de prever especificidade para a modalidade orientada para o agente, como se infere desta consideração acerca das discrepâncias identificadas para os crioulos:

o problema reside apenas na tentativa de se equiparar *modo* flexional com *modalidade* não-flexional. [...] o modo flexional raramente expressa noções deônticas ou outras noções que nós chamamos de modalidade *orientada para o agente*. Notamos também que as modalidades *orientadas para o agente* se desenvolvem diacronicamente em epistêmica e outros modos, e tempos futuros. Como isso ocorre, as distinções temporais marcadas nos modais tendem a se perder ou a ser interpretadas como distinções não temporais (BYBEE, 1985, p. 197, tradução nossa).¹⁸

¹⁷ Segundo Bybee (1985), Bickerton (1974) estudou a função e a ordenação de elementos pré-verbais de várias línguas *pidgin* e crioulas e concluiu que TEMPO – MODALIDADE – ASPECTO é a ordem universal de tais línguas.

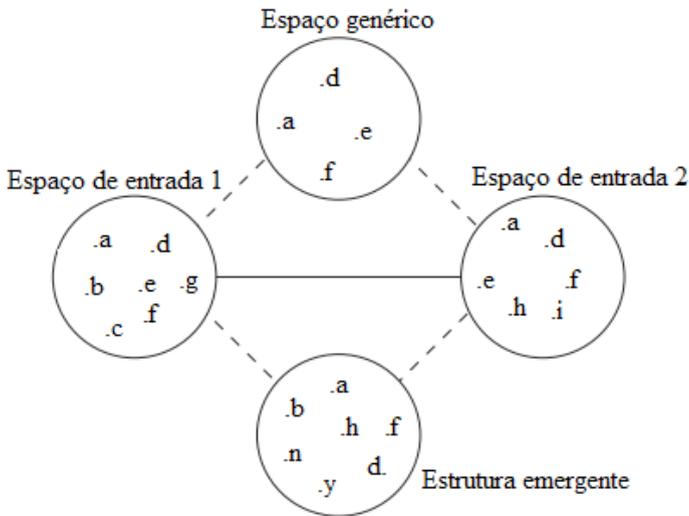
¹⁸ “The problem lies solely in the attempt to equate inflectional *mood* and non-inflectional *modality*. [...] inflectional mood rarely expresses deontic notions or other notions we have called *agent-oriented* modalities. We have also noted that the *agent-oriented* modalities develop diachronically into epistemic and other moods, and future tenses. As this happens, tense distinctions marked on modals tend to be lost, or reinterpreted as non-temporal distinctions”.

Dando sequência à análise dos contraexemplos identificados por Bickerton (1974 *apud* BYBEE, 1985), a autora admite a dificuldade de se lidar com os dados das línguas crioulas, principalmente porque seus elementos pré-verbais advêm de diversas fontes, além de se encontrarem em diferentes estágios de desenvolvimento, mas chama a atenção para a especificidade dos morfemas aos quais Bickerton (1974 *apud* BYBEE, 1985) se refere como modais. Segundo ela, tais morfemas traduzem a modalidade orientada para o agente, tal como identificado por nós na língua latina. Assim, a pesquisadora conclui que a mudança na ordem das categorias reside na interação entre *tempo*, *modalidade* e *modo*. Os marcadores de modalidade, segundo ela, desenvolvem-se, muito frequentemente, de verbos principais – caso também do nosso estudo –, que são originalmente marcados para tempo. Entretanto, como os auxiliares modais tendem a perder o sentido de orientação para o agente, tornando-se epistêmicos, eles não podem mais ser modificados pela categoria tempo. Outro aspecto que pode interferir nessa ordenação é a própria configuração sintática das línguas. Bybee (1985, p. 200, tradução nossa) observa que “em línguas OV, as marcas temporais serão um sufixo, o que resulta na ordem VERBO – MODALIDADE – TEMPO. Em línguas VO, os marcadores temporais são mais susceptíveis de ser pré-verbais, resultando na ordem TEMPO – MODALIDADE – VERBO”.¹⁹ A julgar por nossos dados, a língua portuguesa foge à tendência universal no tocante à categoria TAM e assemelha-se às línguas crioulas, em que aspecto é uma categoria menos relevante. Assim, considerando-se tratar de uma língua VO, a escala de relevância da categoria TAM na língua portuguesa parece delinear-se deste modo: TEMPO – MODALIDADE – ASPECTO. Isso significa que, na composição do sentido global da construção, tempo é mais relevante que modalidade, que, por sua vez, é mais relevante que aspecto. No entanto, considerando-se que os dados da língua latina não nos permitiram identificar a precedência diacrônica das categorias de tempo e de modalidade, essa proposta de ordenação ainda carece de investigações diacrônicas mais contundentes, o que abre precedente para pesquisas futuras.

¹⁹ “In OV languages, the tense marker will be a suffix, so that the order VERB – MODAL – TENSE results. In VO languages, the tense markers are more likely to be pre-verbal, yielding the order TENSE – MODAL – VERB”.

Delimitado o percurso da mudança e assumindo, conforme Goldberg (1995), que as construções linguísticas se associam por relações de herança, cabe-nos, por fim, tentar estabelecer tais relações. Cotejando as semelhanças entre as duas construções que já figuravam no século I, no latim, e a construção aspectual emergente no século XX, parece-nos que esta herdou parcialmente traços da sintaxe e da semântica daquelas que a antecederam diacronicamente. Apoiando-nos em Fauconnier e Turner (c1998), estamos assumindo que a terceira construção, isto é, a construção aspectual, emergiu de uma *mesclagem conceptual* das duas outras, que a precederam na história da língua. Como já demonstrado, apesar de separadas por um intervalo temporal que atravessou vários séculos, as três são construções análogas em aspectos sintáticos e semânticos e, para Fauconnier e Turner (c1998), construções análogas podem ser adequadamente analisadas por meio da teoria da *mesclagem conceptual*. Acreditamos, assim, que essas estruturas análogas compõem os *espaços de entrada* a partir dos quais há a projeção da estrutura conceptual selecionada para o *espaço mescla*. Nesse espaço há, então, a integração em estrutura parcialmente emergente. Esse processamento implica, portanto, no mínimo, dois domínios de conhecimento (*inputs*): um domínio chamado *espaço genérico*, que reflete as estruturas dos *inputs* (espaços de entrada), e outro domínio, o *espaço mescla*, que combina propriedades dos *inputs* e no qual se apresenta a estrutura emergente (FAUCCONNIER, 1997). A figura a seguir visa a representar esse processo, tal como o estamos concebendo:

FIGURA 2: Esquema imagético da teoria da mesclagem



Fonte: Adaptado de Tenuta (2010).

Nessa abordagem cognitivista, uma estrutura aparentemente simples, como “Maria *danou* (a) *falar*”, por exemplo, pode se mostrar não tão simples ao analisarmos a configuração de espaços necessários para a construção do seu significado. A *teoria da mesclagem*, representada na figura acima, pode auxiliar-nos a entender o que acontece cognitivamente, quando processamos certos enunciados desse tipo.

A *mesclagem* é um tipo de processamento cognitivo recorrente em um grande número de situações: em estruturas narrativas, na elaboração de significados de palavras, na elaboração de significados de sentenças, em metáforas e em estruturas sintáticas, como é nosso caso no âmbito deste estudo. Trata-se, portanto, de um procedimento produtivo e empregado para propósitos variados. Com a finalidade de entender a configuração sintática e semântica da construção aspectual $V1_{\text{danar}} + (\text{prep}) + V2_{\text{infinitivo}}$, optamos por adotar essa teoria, não só porque as construções envolvidas na relação de herança são análogas, mas também porque a *mesclagem* é um tipo de processamento mental em que o significado gerado não se restringe à mera soma do significado dos elementos envolvidos na sua composição, o que se alinha ao conceito de construção, concebida como

pareamento de forma e de significado, tal como proposto por Goldberg (1995). Tenuta (2010, p. 95) nos fornece um exemplo de *mesclagem* operando no nível da sintaxe no português contemporâneo:

Tomemos a seguinte frase: “Ela estudou os filhos até a quarta série”. Tal estrutura sintática do português brasileiro pode ser compreendida como uma mesclagem conceptual que envolve [Ela criou os filhos. Eles estudaram até a quarta série.], havendo uma relação de resultado entre esses eventos. O verbo “estudar” especifica uma ação de “os filhos”, ação essa que, por sua vez, é um resultado de uma ação de “ela”. No entanto, o verbo “estudar” tem como sujeito sintático “ela”:

SN1 V1 SN2 (Ela criou os filhos.)

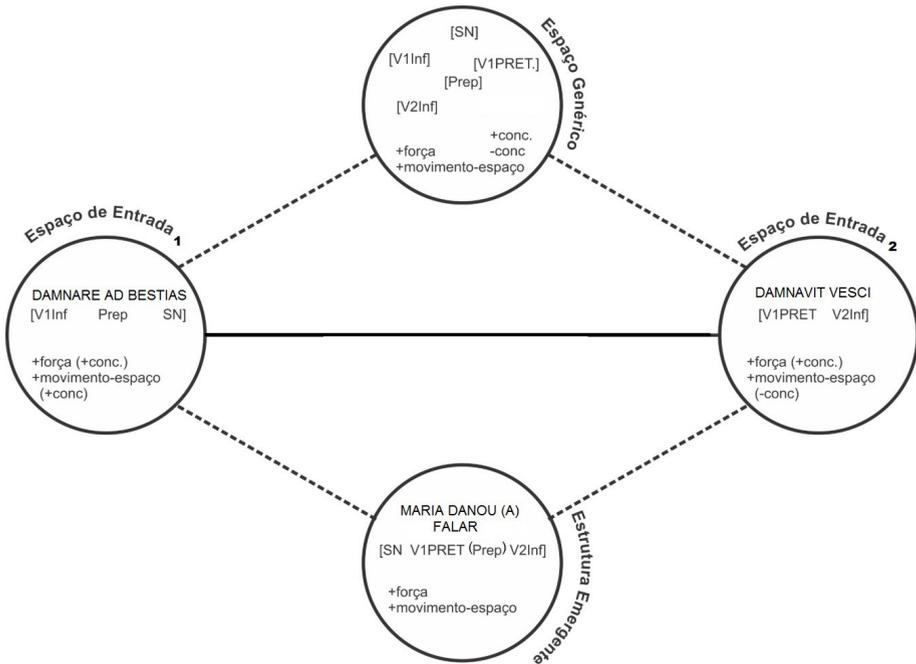
SN2 V2 Sprep (Os filhos estudaram até a quarta série.)

Há, então, seleção de elementos, gerando a seguinte construção resultativa mesclada:

SN1 V2 SN2 Sprep.

Analogicamente a esse raciocínio, estamos propondo que a construção aspectual $V1_{\text{danar}} + (\text{prep}) + V2_{\text{infinitivo}}$ origina-se de duas construções do latim, as quais, com semelhanças formais e esquemas de movimento e de *forças* comuns subjacentes, mesclam-se, resultando numa nova construção, com um novo pareamento forma-significado, mas que mantém alguns traços sintáticos e semânticos da forma-fonte, conforme propõe o *princípio da persistência*, concebido por Hopper (1991). Sobre a gramaticalização, processo de mudança responsável por permitir que o verbo *danar* assumia, no curso da língua, a função gramatical de marcador de tempo, de modalidade e de aspecto, respectivamente, Tomasello (2003, p. 5, grifos nossos, tradução nossa) entende que “a dimensão gramatical da língua é um produto de um conjunto de *processos históricos e ontogenéticos* chamados, coletivamente, de gramaticalização”.²⁰ Acreditamos que, nesse processo histórico e ontogenético de emergência e de desenvolvimento da construção aspectual $V1_{\text{danar}} + (\text{prep}) + V2_{\text{infinitivo}}$, o processo de *mesclagem* atuou tal como ilustrado na figura a seguir:

²⁰ “[...] the grammatical dimension of language is a product of a set of historical and ontogenetic process referred to collectively as grammaticalization”.

FIGURA 3: Esquema imagético do processo de mesclagem do verbo *danar*

O processo cognitivo da *mesclagem* é capaz de amalgamar heranças de múltiplas construções. Na representação imagética apresentada, os espaços de entrada 1 e 2 representam os domínios-fonte que contribuem para a formação da estrutura aspectual emergente. Eles contêm os elementos sintáticos e semânticos a serem selecionados e projetados na mescla, os quais resultam na composição de uma nova estrutura integrada no espaço genérico. No espaço de entrada 1, temos a construção latina “*damnare ad bestias*” com a seguinte estrutura sintática: [V1_{infinitivo} + prep + SN]. Em sua semântica, temos a relação de *força* – uma *força* mais concreta que aquela subjacente a outros sentidos de *danar*, porque, como já demonstrado, podemos perceber, na situação de “jogar alguém às feras”, a atuação de uma *força* realmente física, concreta, de um antagonista que, numa ação física, puxa e empurra um agonista em direção a essas feras. A preposição é, conforme argumentado, a unidade sintática que, precedendo o acusativo latino, traduz semanticamente o movimento do agonista na direção imposta pelo antagonista. Sua omissão é possível, porque

se trata de um preciosismo semântico, já que o esquema imagético de movimento é também subjacente aos sentidos de *damnare*: num esquema de *forças*, a atuação de um antagonista sobre um agonista pressupõe sempre movimento, a não ser naquela situação em que o agonista impede o movimento do antagonista. Assim, o esquema imagético de movimento é intrínseco ao da força. Na cena evocada por “*damnare ad bestias*”, há, pois, o movimento do réu num percurso em direção às feras, o que se reflete na marcação do movimento inicial do evento, que configura o aspecto inceptivo na construção tributária da mescla.

No espaço de entrada 2, temos a construção latina “*damnati vesci*” (condenou a comer/alimentar) cuja estrutura sintática é [V1_{finito} + V2_{infinitivo}]. Nessa construção, já temos um V1 conjugado no tempo pretérito, que é o tempo em que *danar* aparece prioritariamente na construção aspectual contemporânea, conforme dados de Paula (2014), e o V2 infinitivo também. Em relação à dinâmica de forças, temos um agonista que tenta ir contra a força aplicada pelo antagonista. Temos, então, um movimento de oposição de forças, menos concreto, sem dúvida, do que aquele que é visível no deslocamento do agonista na cena do espaço de entrada 1.

No espaço genérico, temos refletidos os *inputs* de 1 e de 2: as noções de movimento e de força, a combinação de V1 e de V2, a presença do SN e da preposição, que corrobora a ideia de movimento direcional do caso acusativo latino. A combinação desses espaços resulta na estrutura emergente V1_{danar} + (prep) + V2_{infinitivo} representada, na figura, por “*Maria danou (a) falar*”, [SN + V1_{pretérito} + (prep) + V2_{infinitivo}]. Essa construção origina-se, portanto, da combinação de um SN presente no espaço 1, com o V1_{finito} do espaço 2, mais a preposição presente no espaço 1 – que, como vimos, pode ser ou não dispensada – e o V2_{infinitivo} presente no espaço 2. Na cena evocada por “*Maria danou (a) falar*”, conforme apresentado por Paula (2014), os esquemas de *movimento* e de *força* são mais abstratos. Para compreendê-los, é necessário considerar a clássica metáfora “tempo é espaço”, proposta por Lakoff e Johnson (2002), a qual implica admitir que deslocamentos no espaço correspondem a deslocamentos no eixo temporal. O esquema imagético de *movimento* está presente no deslocamento/movimento da ação no tempo metaforizado como espaço. O esquema dinâmico de *força*, aliado ao acusativo de extensão, é, assim, o que permite a intensidade da ação de V2; afinal, quem “*dana a falar*” fala com intensidade (força), fala muito.

Esses aspectos cognitivos subjacentes às construções com *danar* desde o latim ajudam-nos, portanto, a entender a emergência da construção aspectual com *danar* no século XX por meio do processo de *mesclagem* cujos traços têm raízes na história e na ontogênese desse item desde o século I da Era Cristã. A despeito de a teoria da mesclagem não ser normalmente adotada para descrever fenômenos diacrônicos, não podemos perder de vista, especialmente numa perspectiva analítica, que, tal como defende Bybee (2012), os mecanismos linguísticos são universais e que sua aplicação cria caminhos comuns de mudança. Nesse sentido, cada período de tempo e cada língua são únicos, mas partilham entre si muitas propriedades comuns, porque são criados pelas mesmas forças que atuam em contextos semelhantes, ou seja, as forças que atuam no presente são, teoricamente, as mesmas que atuaram no passado. Nessa perspectiva, nosso entendimento é de que as construções aspectuais por nós analisadas são produto de relações de herança sintática e semântica de sincronias pretéritas latentes nas formas hoje em uso.

3 Considerações finais

Este texto se dedicou a verificar se as construções formadas por $V1_{danar} + (prep) + V2_{infinitivo}$ emergiram na contemporaneidade para expressar aspecto inceptivo com prolongamento de ação na língua portuguesa ou se, à semelhança de padrões sintáticos análogos, representados por $V1_{danar} + prep + SN$ e por $V1_{danar} + V2_{infinitivo}$ e registrados na língua latina desde o século I da Era Cristã, são construções que estiveram em estado de latência, já que seu primeiro registro em *corpora* é identificado somente no século XX. Apoiando-nos no quadro teórico da Linguística Cognitiva e da Gramática de Construções, buscamos também estabelecer a relação de herança por extensão metafórica entre as construções do século I e aquela identificada no século XX.

Uma incursão pela etimologia do verbo *danar* permitiu-nos identificar não só a origem latina da forma, como também seus sentidos concretos e abstratos, o que já explica, em parte, as semelhanças de uso entre as construções analisadas, a despeito da distância cronológica que as separa. Constatamos também que, na língua latina, as construções com o verbo *damnare* expressavam apenas tempo e modalidade e que, portanto, a construção aspectual emergiu na contemporaneidade, o que aproxima a língua portuguesa das línguas crioulas no tocante à ordenação da categoria TAM: TEMPO – MODALIDADE – ASPECTO.

Essa constatação não aponta, contudo, para uma inovação do sistema linguístico, já que é possível estabelecer uma relação de herança de padrões entre as formas análogas. Entendemos que a construção aspectual contemporânea é, na verdade, o resultado de uma mescla entre as construções identificadas no século I, das quais herdou tanto o padrão sintático de V1_{auxiliar} + (prep) + V2_{infinitivo}, quanto as noções semânticas de movimento e de força, que lhe permitem a conotação cumulativa de duas noções aspectuais: a inceptividade e a continuidade/duração do evento expresso por V2. Isso comprova que os mecanismos da mudança linguística são universais e que, portanto, é possível interpretar o presente à luz do passado.

Os resultados alcançados com este estudo trazem, sem dúvida, contribuições para a descrição da categoria aspectual na língua portuguesa, mas também instauram um dialogismo com perspectivas futuras de análise, na medida em que abrem precedente para investigações diacrônicas mais incisivas, capazes de auxiliar no entendimento da ordenação da categoria TAM, além de incitar novas tentativas de se aplicar os pressupostos da teoria da *mesclagem* para solucionar questões diacrônicas.

Agradecimentos

Agradecemos ao Prof. Dr. Johnny José Mafra pela valiosa arguição na banca de Paula (2014), durante a qual nos alertou para a existência do registro gramatical do verbo *danar* já na língua latina, bem como à Profa. Dra. Heloísa Maria Moraes Moreira Penna pelas pacientes orientações acerca de algumas traduções e de idiossincrasias da gramática latina.

Referências

BYBEE, J. *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 1985.

BYBEE, J. Usage-based theory and grammaticalization. In: HEINE, B.; NARROG, H. (Ed.). *The Oxford handbook of grammaticalization*. New York: Oxford University Press, 2012. p. 77-83. Disponível em: <<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199586783.001.0001/oxfordhb-9780199586783-e-6>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COELHO, S. M. A gramaticalização das formas verbais (*a*)garrar, danar, desandar e desatar para expressão das categorias aspectuais incoativa, cursiva e iterativa na língua portuguesa. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 12, n. 22, p. 1-24, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/d0af66dd5263e9f207bb40c3db196505.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

COELHO, S. M. *Estudo diacrônico do processo de expansão gramatical e lexical dos itens ter, haver, ser, estar e ir na língua portuguesa*. 2006. 321 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

COUTINHO, I. de L. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1997.

ESTEVES, L. Paredes. *Alma de Poeta*, [entre 2000 e 2008]. Disponível em: <<http://www.almadepoeta.com/lauraestevesperosa.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

FARIA, E. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *Blending as a central process of grammar*. Versão expandida. [S.l.]: [s.n.], c1998. Não paginado. Disponível em: <<http://marktturner.org/centralprocess.WWW/centralprocess.html>>. Acesso em: 17 set. 2016.

GOLDBERG, A. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

GRECO, A. O São Paulo goleava até dormir no ponto e levar susto do Coritiba. *Estadão*, 28 jul. 2011. Esporte. *Blog*. Disponível em: <<http://esportes.estadao.com.br/blogs/antero-greco/o-sao-paulo-goleava-ate-dormir-no-ponto-e-levar-susto-do-coritiba/>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

HARBSMEIER, C. *Wilhelm von Humboldts Brief an Abel Rémusat und die philosophische Grammatik des Altchinesischen*. Stuttgart: Erich Fromman, 1979. (Grammatica Universalis, 17).

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Org.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 17-35.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LEVERETT, F. P. (Ed.). *A new and copious lexicon of the Latin language*. Compiled chiefly from the *Magnum totius latinitatis lexicon* of Facciolati and Forcellini and the German works of Scheller and Luenemamn. ed. fac-sim. London: Richard James Kennett; Boston: John H. Wilkins, 1842. Disponível em: <<https://archive.org/details/1837newcopiousle00leveuoft>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos vocábulos estudados*. 4. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

MEU lado ateu e as contradições da Bíblia! Parte 2 – texto de Leiteiro. *Over Mundo*, 2007. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/banco/meu-lado-ateu-e-as-contradicoes-da-biblia-parte-2-texto-de-leiteiro>>. Acesso em: 9 out. 2007.

NASCENTES, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves: Acadêmica, 1933.

PAULA, T. F. de. *Estudo do processo de gramaticalização do verbo danar para marcação de aspecto no português brasileiro*. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PAULA, T. F. de; COELHO, S. M. The metaphor in the grammaticalization process of the verb *danar* to express inceptive aspect with extension of the action in Brazilian Portuguese. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, p. 453-473, 2015.

RAVIZZA, J. P. *Gramática latina*. 9. ed. Niterói: Escolas Profissionais Salesianas, 1940.

SAID ALI, M. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 8. ed. rev. atual. São Paulo: Companhia Melhoramentos; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

TALMY, L. Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Sciences*, Cognitive Science Society, v. 12, n. 1, p. 49-100, 1988.

TALMY, L. *Toward a cognitive semantics*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2000. 2 v.

TENUTA, A. M. Uma breve introdução à teoria dos espaços mentais e da teoria da mesclagem. In: HERMONT, A. B.; ESPÍRITO SANTO, R. S. do; CAVALCANTE, S. M. S. (Org.). *Linguagem e cognição: diferentes perspectivas – de cada lugar um outro olhar*. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2010. p. 85-103.

TOMASELLO, Michael. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: Imprensa Universitária, 1985.

TRAVAGLIA, L. C. Uma gramaticalização em cadeia para indicação de aspecto. In: VITRAL, L.; COELHO, S. (Org.). *Estudos de processos de gramaticalização em português: metodologias e aplicações*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 105-137.

Cartografar variedades de língua: código de linguagem e posicionamento

Cartography and linguistic varieties: linguistic code and positioning

Bruno Deusdará*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro / Brasil
brunodeusdara@gmail.com

Décio Rocha

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro / Brasil
rochadm@uol.com.br

Poliana Coeli Costa Arantes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro / Brasil
polianacoeli@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo interroga verdades instituídas a respeito da noção de *variedade linguística*, propondo uma discussão que parte da perspectiva discursiva, em especial da noção de *código de linguagem*, que, segundo Maingueneau (2001), afasta-se de uma imagem monolítica de língua, apresentando-se como mais um dispositivo de construção de posicionamento(s) no campo discursivo, lidando com uma mescla de línguas em sua pluralidade de registros como modo de apropriação da linguagem. Como método, o estudo está pautado pela cartografia, reconhecendo sua produtividade na análise de um texto que reúne características do discurso literário e explicita sua afinidade com o tema da variação linguística. Os resultados alcançados evidenciam

* O autor agradece à Faperj pela concessão de bolsa do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (Processo no 21.4710. Edital 06/2015)

a impossibilidade de dissociação entre os usos linguísticos e o(s) posicionamento(s) que esses usos ajudam a instituir.

Palavras-chave: código de linguagem; posicionamento; cartografia; Patativa do Assaré.

Abstract: In this paper, we question instituted truths regarding the concept of *linguistic variety*, proposing a discussion based on a discursive perspective, especially an approach of the concept of *linguistic code*, which, according to Maingueneau, departs from the idea of a monolithic image of languages, presenting itself as a further device for constructing a positioning in the discursive field – a device which deals with a mixture of languages in their plurality of registers as the path to language appropriation. Our methodological approach is built on cartography, a procedure which highlights its productivity in confronting a text which gathers characteristics of literary discourse and makes explicit its affinity with the topic of linguistic variation. Results corroborate the impossibility of dissociation between linguistic uses and the positioning(s) that these uses contribute to establish.

Keywords: linguistic code; positioning; cartography; Patativa do Assaré.

Recebido em: 7 de setembro de 2016.

Aprovado em: 16 de novembro de 2016.

1 Considerações iniciais

Partindo da premissa de que todo conhecimento se produz como resposta a indagações situadas sócio-historicamente, elaboramos, no presente texto, um percurso de questionamentos em diálogo com nossa prática profissional na formação de professores na área de Letras. Entre os diversos tópicos da grade curricular do curso de Letras, aquele que ainda parece encontrar maior resistência, não obstante a consolidação e ampla divulgação científica dos resultados das pesquisas em sociolinguística, é o das variedades de língua. Por essa razão, decidimos investir no referido tema por entradas diversas daquelas experimentadas mais comumente.

Iniciaremos por uma delimitação do território conceitual a partir do qual propomos a abordagem da referida temática, destacando

especialmente a produtividade da noção de *código de linguagem*, que remonta aos trabalhos de Bakhtin (2013) acerca da polifonia e que explora o vínculo indissociável entre a variedade dos usos linguísticos e o posicionamento para cuja constituição esses usos contribuem. Na sequência, apresentamos o debate relativo à cartografia como princípio filosófico e como método de pesquisa. Investimos na análise de texto literário, explicitando a diversidade de enunciadores que se inscrevem na enunciação, bem como sua articulação na construção de um posicionamento, em diálogo que transversaliza a perspectiva discursiva e o método da cartografia. Por fim, ressaltamos linhas de intervenção possíveis no campo da formação de professores de língua.

2 Orientação discursiva e a noção de código de linguagem

Neste item, delineamos as ferramentas conceituais com as quais investiremos no debate acerca da variedade linguística, considerando a perspectiva discursiva que temos praticado. Para uma breve caracterização do entendimento que temos da relação entre discurso e sua exterioridade, ressaltamos dois princípios: i) o vínculo entre as ações verbais e não verbais é simultâneo e não linear; ii) o verbal não apenas representa as ações não verbais, mas contribui para sua instituição. Dito de outro modo,

o discurso tem, sim, algum poder de representação de algo que já não é o mundo, pois, ao se referir a esse mundo, ele congela o tempo, altera distâncias, oferecendo-nos um retrato de dado momento, o retrato de uma realidade passada e/ou de uma nova paisagem que não coincide com as coordenadas geográficas verificadas no ‘mundo ao vivo’ (ROCHA; DEUSDARÁ, 2011, p. 173).

Consideramos que os textos não são produzidos no interior de uma língua (fechada, compacta), mas por intermédio de um código de linguagem, constituído em uma interlíngua, isto é, em um espaço de negociação entre diversas variedades de língua. Acreditar que a língua seja mero instrumento plenamente formado a veicular uma dada informação implicaria assumir uma concepção comunicacional das trocas linguageiras, cuja falácia já foi denunciada por muitas versões discursivas no tratamento das práticas de linguagem.

Para Maingueneau (2006), não se poderia conceber uma língua em um estado anterior aos seus usos efetivos, inscritos num espaço institucional delimitado: “Para surgir uma língua como totalidade, para que se tracem as fronteiras de um espaço estabilizado, vinculado com uma comunidade, é necessária a referência a um *corpus*, um ambiente de uso restrito e prestigioso, particularmente uma literatura” (MAINGUENEAU, 2006, p. 197). Desse modo, não se poderia, segundo o autor, remetendo-se especificamente à escrita literária, supor uma língua como um universo delimitável previamente aos textos nos quais ela se realiza e em função do posicionamento no qual investe toda a sua construção de sentidos: “as obras não se desenvolvem *sobre* a língua, mas intervêm na interação de seus múltiplos planos” (MAINGUENEAU, 2001, p. 101, grifo do autor).

Outro modo de argumentar favoravelmente à impossibilidade de se assumir a língua como instância anterior a todas as situações de troca verbal residiria na definição do conceito de *interlíngua*, que implica “as relações, numa determinada conjuntura, entre as variedades da mesma língua, mas também entre essa língua e as outras, passadas ou contemporâneas” (MAINGUENEAU, 2001, p. 104).

Nesse sentido estabelecido por Maingueneau (2001), a língua não precede às obras ou ao uso que delas se faz, mas intervêm na interação e se constitui como parte integrante desse processo. Retomando a lógica da reflexividade da instância enunciativa, Maingueneau (2006) a estende a seu modo de conceituar a língua a partir de sua indissociabilidade das instituições que a tornam possível, em especial a literatura: “a língua como um sistema se constitui e se mantém através do espelho que torna possível um conjunto privilegiado de enunciados subtraídos ao intercâmbio cotidiano” (MAINGUENEAU, 2006, p. 198).

Estabelece-se, com isso, uma identidade entre língua e a existência de uma literatura, que, em sentido amplo, é definida como “um *corpus* de enunciados estabilizados, valorizados esteticamente e reconhecidos como fundadores de uma dada sociedade” (MAINGUENEAU, 2006, p. 198). Assume-se a língua como contraface de um sistema de produção, circulação e avaliação de enunciados.

Não é possível, segundo o autor, referir-se genericamente a uma língua que não esteja marcada pelo posicionamento que seus usos contribuiriam para constituir. Para dar conta dessa hipótese, o autor elabora a noção de *código de linguagem*. Ressaltando uma dupla acepção de “código”, que remete tanto a um sistema de regras de signos, quanto

às prescrições que lhe dão sustentação, a noção remete ao “uso da língua que a obra implica [que] se mostra como a maneira em que é *necessário* enunciar” (MAINGUENEAU, 2001, p. 104, grifo do autor).

Com isso, interrogamos a unidade imaginária da língua, concebida como realidade assumida como um ente independente das instituições que delimitam usos, conferem unidade, constituem e divulgam sua pretensa homogeneidade. Para Maingueneau (2001, p. 103), as obras literárias cumprem função determinante, pois “aumentam através de sua escrita o valor de uma língua que, valorizada desse modo, deve aumentar o valor de sua escrita”. A indissociabilidade entre língua e instituições o leva à seguinte hipótese: a língua não constitui uma base, ela é parte integrante do posicionamento da obra literária. Em outras palavras, recuperando a perspectiva polifônica de M. Bakhtin (2013), ainda que sem a explicitar, um texto não possuirá significados próprios que não estejam integrados e em consonância com o posicionamento no qual se sustenta.

Tal negociação-confrontação entre variedades linguísticas se produz em diferentes níveis: no interior de uma mesma língua, quando se fala de “variedades internas” (a exemplo dos usos sociais diversificados, níveis de língua em função da situação de interlocução) e também no afrontamento de línguas diversas, “variedades externas” de idiomas. Maingueneau e Cossutta (1995) não deixam de assinalar a relatividade de sintagmas como “variedades internas” e “variedades externas” de língua, uma vez que a distância entre a língua estrangeira e a “não estrangeira” não é dada em si, dependendo, antes, de cada posicionamento que se assume no campo dos discursos: para um filósofo do século XVII, o latim não pode ser tido como “língua estrangeira” (MAINGUENEAU; COSSUTTA, 1995, p. 121).

Um mesmo tipo de reflexão é desenvolvido pelos teóricos supracitados no âmbito dos textos literários. Recusando-se a subscrever um determinado modo (preconceituoso) de articulação entre língua e literatura, segundo o qual a formação da língua precederia a produção de obras, os autores sustentam que “a produção literária não é condicionada por uma língua completa e autárquica que lhe seria exterior, mas *entra no jogo de tensões que a constitui*” (MAINGUENEAU; COSSUTTA, 1995, p. 101). Em outras palavras, “a maneira como a obra gere a língua faz parte do sentido dessa obra” (MAINGUENEAU; COSSUTTA, 1995, p. 104). Desse modo, os autores praticamente subvertem a ideia de língua pelo recurso à noção de *interlíngua*, entendida como uma

interação de línguas e de usos linguísticos, resultante das “relações, numa determinada conjuntura, entre as variedades da mesma língua, mas também entre essa língua e as outras, passadas ou contemporâneas” (MAINGUENEAU; COSSUTTA, 1995, p. 104). É precisamente essa negociação com variedades de uma mesma língua e com outras línguas o que autoriza Maingueneau (2001) a falar de “plurilinguismo interno” e “plurilinguismo externo”, respectivamente.

3 A construção do problema

Se as forças de conservação parecem indicar o receio da diversidade, o medo da pretensa desqualificação dos usos, a insistência no mito da ascensão social pelo domínio de uma variante, o reconhecimento da variação linguística não raro produziu posicionamentos tais como “o que vale é a comunicação”, “se é compreendido, não importa a regra que utiliza”. Já no âmbito da formação de professores de língua estrangeira, citaríamos, a título de exemplo, a preferência pelo francês da França, da Bélgica, da Suíça ou do Canadá que nos fora explicitada em sala. Naquele momento, mais do que uma recusa da língua falada em países como Congo, Haiti, ou mesmo Argélia e Tunísia, a preferência apresentada parecia sustentar fortemente a ideia de língua que se define por um primado da unidade sobre a diversidade. Exemplos outros, como o estranhamento diante de vídeos de falantes austríacos ou suíços, em língua alemã, indicam não apenas uma concepção prévia acerca das línguas, mas igualmente um efeito dos materiais didáticos de alemão como língua estrangeira. Esses materiais dão clara preferência ao *Hochdeutsch*, circunscrevendo a diversidade de usos de língua a lições específicas.

Esse mesmo cenário que se atualiza na aula de língua estrangeira também se verifica na de língua portuguesa, com uma pequena diferença, talvez: com um certo “refinamento analítico”, chega-se à criação de uma tipologia de “desvios”. Nessa tipologia, o “desvio” ora é tratado como o erro do ignorante que não sabe a que se opõe, ora como a “variação estilística” de quem no fundo conhece a língua. Desse modo, o senso comum costuma traçar uma fronteira quase inegociável entre, por um lado, a incorreção de “a gente vamu”, “nós também vai” e, por outro, a “forma de falar” dos escolarizados que procedem à redução de formas verbais em situações diversas, como ocorre em “falá”, “sô”, “tá bom” ou “vamu”.

Acrescentemos ainda outros casos em que a prescrição vem encontrando resistência. Mesmo na escrita, inclusive em textos acadêmicos, o emprego do sujeito em posposição parece determinar que o verbo permaneça no singular, independentemente do número do sintagma nominal a que se refere o verbo (“Chegou por volta do meio-dia todos os alunos”), ou ainda as construções da passiva sintética, que sempre acabam ganhando uma feição de indeterminação do sujeito, em enunciados como “observa-se muitos casos de...”.

Como elemento que contribui para a colocação do problema que apresentaremos, nossas observações ressaltam a ideia de que a diversidade, no âmbito de nossa prática cotidiana, parece emergir mais como um tema do que um eixo estruturante das grades curriculares. Outros exemplos reforçam essa intuição. Extraímos dois excertos de páginas eletrônicas cujo projeto é oferecer explicação didática do tema da variação linguística, na Educação Básica. Trata-se de materiais que circulam em páginas eletrônicas a que se pode facilmente chegar, a partir de busca com o descritor “variação linguística”.

No primeiro deles, os elementos em negrito “o padrão formal” e “o nível informal” já antecipam uma leitura indesejável do referido tema:

O padrão formal *está diretamente ligado à linguagem escrita, restringindo-se às normas gramaticais de um modo geral. Razão pela qual nunca escrevemos da mesma maneira que falamos. Este fator foi determinante para a (sic) que a mesma pudesse exercer total soberania sobre as demais.*

Quanto **ao nível informal**, *este por sua vez representa a linguagem do dia a dia, das conversas informais que temos com amigos, familiares etc.*

Compondo o quadro do padrão informal da linguagem, estão as chamadas **variedades linguísticas**, as quais representam as variações de acordo com as **condições sociais, culturais, regionais e históricas em que é utilizada (sic)** (DUARTE, [s.d.], grifos da autora).

Note-se, nesse primeiro exemplo, que a oposição construída se articula do seguinte modo: padrão formal + língua escrita + normas gramaticais x nível/padrão informal + linguagem do dia a dia + conversas com amigos e familiares + condições sociais, culturais, regionais e históricas. Ou ainda: escrevemos x falamos. Situação que nos parece

preocupante sob diferentes aspectos: não se reconhece que também pode haver um padrão na língua que se fala; não se apontam os desvios que vêm invadindo a língua portuguesa escrita (há muito já não se faz mesóclise; a passiva sintética...).

No exemplo a seguir, a apresentação do tema se dá de modo menos esquemático:

Toda língua possui variações linguísticas. Elas podem ser entendidas por meio de sua história no tempo (variação histórica) e no espaço (variação regional). As variações linguísticas podem ser compreendidas a partir de três diferentes fenômenos.

1) Em sociedades complexas convivem variedades linguísticas diferentes, usadas por diferentes grupos sociais, com diferentes acessos à educação formal; note que as diferenças tendem a ser maiores na língua falada que na língua escrita;

2) Pessoas de mesmo grupo social expressam-se com falas diferentes de acordo com as diferentes situações de uso, sejam situações formais, informais ou de outro tipo;

3) Há falares específicos para grupos específicos, como profissionais de uma mesma área (médicos, policiais, profissionais de informática, metalúrgicos, alfaiates, por exemplo), jovens, grupos marginalizados e outros. São as gírias e jargões.

Assim, além do português padrão, há outras variedades de usos da língua cujos traços mais comuns podem ser evidenciados abaixo [...] (NERY, 2007).

Não se pode deixar de ouvir nesses enunciados a ressonância de outros, que nos soam como concessivos: “é verdade que talvez não se deveria falar assim, mas...”. Essa concessão confirma o poder da prescrição, assegura o lugar dos juízes da língua. O que se perde nessa insistência no mesmo não é apenas o reconhecimento da variedade.

No que tange à problemática em direção à qual pretendemos constituir nossas indagações, diríamos o seguinte: expressando-se em graus variados de cristalização, a imagem de língua configurada a partir de um polo normatizador parece se reiterar indefinidamente, inclusive em momentos em que o que se tematiza é justamente a investigação do tópico relativo à variação linguística. Mais do que isso, o deslocamento

entre os polos da unidade e da variedade sustenta-se em uma imagem do pensamento hegemônica, a do pensamento arborescente: “A árvore ou raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não pára de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 26).

Aproveitamos a menção ao pensamento de Deleuze e Guattari (2007) para também já indicar uma entrada metodológica bastante produtiva: a cartografia. Empregamos aqui “cartografia” ampliando o uso que se faz em geografia, inspirados na proposta de Rolnik (2007, p. 23), para quem

paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.

Diante da diversidade de materiais que indicam optar pela cartografia como método, pautamo-nos aqui pelas reflexões que vêm sendo sistematizadas por Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e Passos, Kastrup e Tedesco (2014).

Operando com a própria etimologia da palavra “método” como um dispositivo “analisador”¹ das expectativas que tradicionalmente se inscrevem na adoção de um método de pesquisa, Passos e Barros (2009, p. 17) consideram que o desafio da cartografia reside na seguinte reversão: “não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hodos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hodos-méta*”.

Um desafio para o qual um investimento pelo método da cartografia nos parece bastante positivo: afirmar a positividade da variedade. Para isso, é necessário afastar-se dos juízos que não cessam de reenviar a diversidade linguística ao poder de atração do mesmo.

¹ O conceito de *analisador* foi forjado por Guattari para designar aquele ou aquilo que provoca análise, quebra, separação, explicitação dos elementos de dada realidade institucional. A esse respeito, ver Rossi e Passos (2014).

4 Cartografia e a coemergência sujeito-mundo-língua

Nosso interesse pela cartografia se sustenta nas seguintes premissas: i) cartografamos para interrogar uma ideia instituída de língua como unidade/centro; ii) assumimos como campo de intervenção o território da formação de pesquisadores e profissionais de língua.

Ao questionar os dualismos instalados na “imagem do pensamento ocidental” – nesse momento, Deleuze e Guattari (2007) se referem às disciplinas que vão da psicanálise à linguística –, os autores interrogam a fragilidade da suposição de uma instância diretriz do pensamento, uma pretensa unidade a partir da qual tudo se pusesse a funcionar. O argumento para sustentação desse questionamento já é uma espécie de cartografia: “Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 16).

O mérito de uma argumentação dessa natureza residiria, a nosso ver, em incluir o “artista” nas operações que realiza com a “marionete”. Em outros termos, recusa-se o pretense apagamento do pesquisador nas atividades de investigação que propõe, abrindo a possibilidade de integrá-las numa vasta rede que atravessa as comunidades de pesquisa, a circunscrição social da instituição, o aparato jurídico que regula as formas de vida, as condições de financiamento e de organização das relações econômicas, a ativação de valores ético-políticos dos indivíduos e grupos em interação.

Como método de pesquisa, a cartografia assume como princípio a ideia de que toda pesquisa é intervenção: “a intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17). Articulando essa discussão com nossa proposta de trabalho, ressaltamos nosso desejo de intervir no campo da formação de professores de língua. Desse modo, o investimento no método da cartografia nos convoca a estarmos atentos aos encontros que se realizam em diferentes circunstâncias, “às virtualidades que estalam nos agenciamentos e que são oriundos das desestabilizações que, no processo de trabalho, acometem tanto o pesquisador quanto seu objeto de estudo, seu campo” (ROMAGNOLI, 2009, p. 171).

Desse modo, desejamos ainda destacar dois aspectos que nos parecem fundamentais para aproximar a discussão a respeito do método da cartografia de análise que ora propomos. Partindo da recusa da neutralidade do pesquisador, avançamos na diretriz da pesquisa cartográfica, que se realiza “por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17). Nesse sentido, os dois aspectos que desejamos destacar remetem à pesquisa como um *mergulho na experiência* e, em decorrência disso, se torna inescapável a análise das *implicações* do pesquisador com o campo.

I) **Mergulho na experiência**: o processo de pesquisa concebido como um mergulho na experiência nos permite ressaltar a investigação sem reduzi-la a um poder de explicação do real. Todo conhecimento se efetua a partir de um processo de interações diversas, sendo que muitas delas se silenciam em sua narrativa. Entendemos que uma intervenção efetiva a esse respeito, na formação de professores, vem demandando novas entradas, tais como aquela que vem da articulação entre os usos linguísticos, os suportes e os posicionamentos que contribuem para configurar.

II) **Implicações**: todo conhecimento se produz em um campo de implicações que requer análise das forças em jogo. Desse modo, longe de pretender observar o mundo a partir de um ponto de vista desencarnado, a cartografia assume justamente que todo projeto de investigação ganha consistência ao recortar o campo social, propor certo manejo de suas linhas de configuração. Se considerarmos como território existencial ao qual nossa reflexão se dirige uma figura de professor de língua que se atualiza em uma encomenda constante de saberes enciclopédicos sobre a referida língua, sua normatividade, a cartografia que nos dispomos a realizar interroga as verdades estabelecidas, os sentidos cristalizados.

5 Um exercício de análise

Retomando a reflexão de Maingueneau (2001, 2006) sobre o texto literário – reflexão que ora pretendemos estender a toda e qualquer manifestação verbal –, é muito comum a dissociação entre a construção de uma língua e a produção da literatura nessa língua. Em outras palavras, o autor assegura ser bastante recorrente a ideia de que primeiro se constituiria uma língua e somente mais tarde se instituiria sua literatura.

Tendo em vista nosso projeto de estender o que diz o autor acerca do texto literário a toda e qualquer manifestação verbal, sustentaremos que a produção de textos é concomitante à formação de uma língua. Propomos uma inversão nas seguintes formas de tratar os fatos de linguagem: (i) a partir de uma posição em que o sujeito não se desloca da rejeição a qualquer coisa que se distancie da norma padrão; (ii) a partir de uma posição em que o sujeito aceita algum grau de distanciamento, mas como uma concessão feita, muitas vezes em nome de uma atitude politicamente correta.

Como se percebe, nenhuma das posições acima elencadas é produtiva ou reflete com adequação os processos de construção de uma língua. Aliás, falar de “uma língua” já é, como bem queria Nietzsche (1978), uma concessão que se faz à produção do conceito que mata a realidade sempre em movimento do fenômeno: não há uma língua, mas línguas que, por igualação do não igual, metaforicamente, resultam na construção (abstrata) do conceito. Na verdade, falar de “uma língua” pressupõe a naturalização de um dado perfil do verbal, relegando aos demais perfis (existentes e em formação) o lugar de “formações desviantes”. Como lidamos aqui com o tema do preconceito (linguístico), consideramos produtivo aproximar da reflexão que acabamos de fazer, outra reflexão também da ordem do preconceito (desta vez, sexual), no sentido de mostrar que “aceitar” o vasto leque de variações linguísticas (como se tais variações precisassem de qualquer aceitação!) está longe de constituir uma atitude saudável e comprometida com valores éticos importantes para a formação do professor de línguas. Citamos, então, o texto de referência a essa outra modalidade de preconceito:

Mesmo que não consideremos que a homossexualidade seja anormal ou patológica, cada vez que tentamos achar um momento ou ocasião que a origina, nós naturalizamos a heterossexualidade e ocultamos um dos mecanismos de produção da anormalidade, isto é, a naturalização da sexualidade. Para não incorrer nesse erro conceitual e político, teríamos que substituir a questão de uma causa da sexualidade para problematizar que mecanismos tornam alguns sujeitos aceitáveis, normalizados, coerentes, inteligíveis e outros desajustados, abjetos. Sairíamos de uma busca pela causa para uma problematização dos mecanismos de produção das abjeções (COLLING, 2015, p. 24).

Transportando a reflexão de Colling (2015) para a nossa questão, diremos que, ainda que não consideremos a variação linguística anormal, ao buscarmos o “momento ou ocasião” de sua origem, naturalizamos a língua padrão “e ocultamos um dos mecanismos de produção da anormalidade”, neste caso, a própria naturalização dessa língua padrão. Importante perceber aqui que a “anormalidade” não é uma marca intrínseca ou essencial da variação. E não poderia ser diferente, uma vez que entendemos que o preconceito linguístico é algo que vem sempre acompanhado de outras formas de preconceito: se há quem abomine formas como “a gente vamos” ou “Framengo”, isso nada tem a ver com a qualidade das construções, e sim com a parcela da população que efetivamente as produz (e com a qual o cidadão “cultivado” não deseja se identificar). É uma forma de preconceito que inclui, portanto, restrições no plano socioeconômico, se lembrarmos que, em textos como “Povoaram os degraus muita gente de sorte”, de Camilo Castelo Branco, ou “a gente... removem o temor frio”, de Camões, tais construções se explicam como casos de silepse, e como rotacismo formas igualmente atestadas em Camões (“frecha” por “flecha”).

Procurando explicitar entradas na materialidade linguística para o debate conceitual a que procedemos neste artigo, nossa análise privilegiará a abordagem de um poema de Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré. Trata-se de texto marcado por uma dupla característica: sua inscrição no discurso literário e sua afinidade com o tema da variação linguística.

O poema “Ao leitô”, de Patativa do Assaré (2006, p. 13), é organizado em um corpo de cinco quartetos, totalizando vinte versos. Por sua extensão reduzida, reproduzimos a seguir todo o poema:

Ao Leitô

Leitô, caro amigo, te juro, não nego,
Meu livro te entrego bastante acanhado,
Por isso te aviso, me escute o que digo,
Leitô, caro amigo, não leia enganado.

É simples, bem simples, modesto e grossêro,
Não leva o tempero das arte e da escola,
É rude o poeta, não sabe o que é lira,
Saluç e suspira no som da viola.

Tu nele não acha, talvez, com agrado
 Um trecho engraçado que faça uma escôia,
 Mas ele te mostra com gosto e vontade,
 A luz da verdade gravada nas fôia.

Não vá percurá neste livro singelo
 Os canto mais belo das lira vaidosa,
 Nem brio de estrela, nem moça encantada,
 Nem ninho de fada, nem chêro de rosa.

Em vez de perfume e do luxo da praça,
 Tem chêro sem graça de amargo suó,
 Suó de caboco que vem do roçado,
 Com fome, cansado e queimado de só.

O texto se apresenta em registro escrito, mantendo, contudo, a natureza oral que marca sua invenção, como bem o revela o esquema de rimas dos quartetos (ABCB). Tal disposição do poema em quartetos, conforme registrado, é, certamente, uma escolha do escrevente e, ao que tudo indica, poderia ser outra. Basta, por exemplo, que se considere que, sob o esquema ABCB, um outro esquema rímico pode ser explicitado numa estrutura de estrofes de oito (e não quatro) versos. A título de exemplo, reconfiguremos o segundo quarteto sob a forma de oitava:

É simpre, bem simpre
 modesto e grossêro,
 Não leva o tempero
 das arte e da escola,
 É rude poeta,
 não sabe o que é lira,
 Saluçá e suspira
 no som da viola

(PATATIVA DO ASSARÉ, 2006, p. 13, adaptado).

Sob a forma de oitavas, explicita-se a métrica de versos pentassílabos que seguem um esquema rímico do tipo ABBCDEEC.² Identidades que se recompõem, formas diversas (a do quarteto e a da oitava) sustentadas pela presença de forças que passam pela oralidade do texto, em nada mitigada por sua inscrição no suporte escrito.

² Tal esquema rímico só não se verifica na primeira oitava.

Como se percebe, a inscrição na modalidade escrita da língua denuncia uma certa vontade de reproduzir o mais fielmente possível o modo como se enuncia oralmente. Com efeito, marcas como “leitô” (leitor), “suó” (suor), “chêro” (cheiro), “só” (sol), “simpre” (simples), “prefume” (perfume), dentre outras, buscam recuperar um certo modo de enunciar oralmente. Tal escolha remete minimamente a uma dupla realidade: (i) a língua como suporte de marcas que distinguem a inscrição em uma região e em uma classe socioeconômica, como parece ser o caso de “só”, “simpre” e “prefume”; (ii) a língua como suporte de marcas indicativas de uma fala informal, que atravessa diferentes regiões e diferentes classes socioeconômicas, a exemplo de “leitô”, “suó”, “chêro”.

Em seu registro escrito, o texto de Patativa denuncia o encontro de, no mínimo, dois enunciadores: de um lado, o poeta-recitador, cujas escolhas lexicais, morfológicas, sintáticas se mostram na oralidade do texto; de outro, o poeta-escrevente, que, de posse de um saber escritural e baseado na realização fonética do texto recitado, busca uma grafia que lhe corresponda tanto quanto possível. O hiato verificado entre o momento da criação do poema e a sua transcrição no papel é atestado pelo próprio Patativa (CARVALHO *apud* PINHEIRO, 2006, p. 141-142): “Faço a primeira estrofe e deixo retida na memória. A segunda, do mesmo jeito. A terceira e assim por diante. Pode ser um poema de trinta estrofes. Quando eu termino, estou com todas elas retidas na memória. Aí é só passar para o papel. Sempre fiz verso assim”.

Que relação mantêm essas observações com a ideia de código de linguagem?

Num plano macro, uma leitura muito recorrente é a da variação linguística em relação a um padrão. O plano macro de análise é aquele que, ao privilegiar as formas constituídas, entretém relação de muita proximidade com os poderes instituídos. Por essa razão, naturaliza toda e qualquer variação que tenha o sabor de “sudeste maravilha” – “chêro”, “leitô”, “suó” – e, em contrapartida, penaliza as formas que trazem a marca de uma comunidade discursiva desprestigiada: no plano lexical, “saluçá” (forma que, ironicamente, é dicionarizada), “percurá”, “prefume”; no plano sintático, “[...] o tempero das arte e da escola”, “Os canto mais belo das lira vaidosa”.

O que nos parece importante, contudo, é perceber a inadequação de uma perspectiva sobre a língua que faça um padrão se sobrepôr a – e mesmo anteceder no tempo – formas tidas como variantes (sempre de

menor valor). No texto de Patativa do Assaré, assistimos inclusive a um verdadeiro trabalho da língua em construção, quando, por exemplo, deparamo-nos com formas que atestam a força da metátese, como “percurá”, “perfume”, cumprindo exatamente um mesmo trabalho na língua já concluído em formas como “semper” → “sempre”, “inter” → “entre” (mantendo-se ainda a forma prefixal “inter-”), “praecunctare” → “perguntar” (mantendo-se hoje também a forma não padrão “preguntar”, mais próxima de sua origem latina).³ Tem-se aí um flagrante de língua em construção, reafirmando, desse modo, a pertinência do conceito de código de linguagem.

6 Considerações finais

Nestas considerações finais, propomos uma articulação entre as análises realizadas e o que fora objeto de nossa discussão metodológica a respeito da cartografia. Três das pistas deixadas pela reflexão cartográfica de Passos, Kastrup e Escóssia (2009) nos interessam de perto: a indissociabilidade entre conhecer e transformar (pista 1); a suspensão da representação de objetos em proveito da cartografia de processos (pista 3); o confronto entre formas em equilíbrio e forças desestabilizadoras (pista 5).

Começamos pela pista referente ao primado dos processos em detrimento da representação de identidades (con)formadas. A experiência de leitura do poema de Patativa do Assaré, com tudo aquilo que de oralidade ele guarda para além de um certo imobilismo propiciado pela escrita, é uma experiência que nos faz viver a realidade de uma língua que ainda não “é”, mas que “está sendo”. Com efeito, muitas vezes nos referimos ao português brasileiro como objeto totalizado, representado em uma modalidade padrão que se faz acompanhar de diversas outras modalidades ditas variantes. O poema para o qual nos voltamos interessa à reflexão sobre código de linguagem justamente por explicitar a condição de uma língua ainda em construção – aliás, trabalhada por todos os que nela enunciam, como ocorre com qualquer uma. Senão, vejamos: (i) atualizando a ideia de metátese, que, na formação do português, caracteriza a passagem de “pro-” → “por-”, “inter-” → “entre-”, reencontramos no

³ Sobre a presença da metátese no português brasileiro, ver Hora, Telles e Monaretto (2007).

texto de Patativa formas como “percurá” e “prefume”, que, por óbvio, vêm cumprindo seu itinerário de alterações ao longo do tempo; (ii) dando continuidade aos fenômenos de rotacismo já consagradas em “eclesia” → “igreja”, “blanco” → “branco”, o texto de Patativa exhibe a forma “simplre”, reafirmando uma tendência que distingue o português dentre as línguas neolatinas (“simples” → “simplre”).

Todo o exposto põe em cena a pista 5 – formas cristalizadas não são imunes ao que há de renovador nas forças desestruturantes. Uma língua é feita de formas que, até certo ponto, parecem estáveis – temos a experiência de poder nos comunicar sem perceber grandes alterações – que, contudo, estão em movimento continuamente. Apostamos na estabilidade das formas, que é o que nos garante falar uma língua, mas também damos prova de uma clara intuição a respeito dos deslocamentos que a língua pode/deve sofrer. O texto de Patativa ainda oferece evidências do mesmo tipo de movimento da língua no plano sintático, a saber, a formação do plural do sintagma nominal com marcação apenas no primeiro elemento: “o tempero das arte e da escola” e “gravada nas fôia”.

Por último, diremos que todo conhecimento expressa uma intervenção sobre a realidade e não apenas uma explicação gerada à distância. Ressaltando os movimentos de análise propostos, percebemos, a título de exemplo, uma fragilização das fronteiras entre as áreas de estudos de literatura e de língua. Aqui, o texto literário é apropriado não apenas como pretexto para análise de fenômenos linguísticos, sendo igualmente consideradas diversas dimensões que concorrem para sua elaboração. Do mesmo modo, procede-se a uma análise para a qual são convocados saberes diversos do campo dos estudos linguísticos, em semelhante movimento de fragilização de fronteiras.

Com isso, pretendemos afirmar o primado da diversidade dos usos linguísticos como eixo estruturante das reflexões que atravessam diferentes áreas de conhecimento. Trata-se de diversidade que ultrapassa aqueles fenômenos utilizados para demonstrações em sua tematização, mas de um princípio que atravessa os usos e contribui para a construção de um posicionamento inerente a qualquer texto.

Eis, desse modo, a aposta que fazemos para a formação de novos professores de língua portuguesa: proporcionar ao licenciando uma experiência de contato com uma língua que vem se formando, na qual se reconhecerão, então, processos em desenvolvimento, e não retratos estáticos de perfis de língua submetidos a julgamento de valor, segundo o

qual uma certa variedade é tida como boa, ocupando as demais a condição de “reproduções imperfeitas” de um modelo irremediavelmente perdido.

Referências

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

COLLING, L. O que perdemos com os preconceitos? *CULT – Revista Brasileira de Cultura*, São Paulo, Bregantini, n. 202, jun. 2015. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2015/06/o-que-perdemos-com-os-preconceitos/>>. Acesso em: 5 set. 2016.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Tradução de A. L. de Oliveira, A. G. Neto e C. P. Costa. São Paulo: Ed. 34, 2007. v. 1.

DUARTE, V. M. do N. Variações linguísticas. *Brasil Escola*, [s.d.]. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

HORA, D. da; TELLES, S.; MONARETTO, V. N. O português brasileiro: uma língua de metátese? *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 178-196, set. 2007.

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

MAINGUENEAU, D. *O contexto da obra literária*. Tradução de M. Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, D.; COSSUTA, F. L'analyse des discours constitutants. *Langages*, Paris, Larousse, v. 29, n. 117, p. 112-125, 1995.

NERY, A. Variações linguísticas: o modo de falar do brasileiro. *UOL Educação*, 26 mar. 2007. Pesquisa escolar. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/variacoes-linguisticas-o-modo-de-falar-do-brasileiro.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

NIETZSCHE, F. Sobre verdade e mentira no sentido extramoral. In: _____. *Obras incompletas*. Seleção de Gérard Lebrun. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PATATIVA DO ASSARÉ. *Inspiração nordestina*. São Paulo: Hedra, 2006.

PINHEIRO, S. Patativa do Assaré: entre o oral e o escrito. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 135-149, 2006.

ROCHA, D.; DEUSDARA, B. Práticas de linguagem e produção de subjetividade: dimensões interdisciplinares dos discursos midiáticos. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XXIV, p. 165-180, 2011.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, Ed. da UFRGS, 2007.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, Associação Brasileira de Psicologia Social, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

ROSSI, A.; PASSOS, E. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Epos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 156-181, 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epos/v5n1/09.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

Sobre a definição terminológica

On terminological definitions

Bruna Elisa da Costa Moreira¹

Universidade de Brasília (UnB), Brasília / Brasil

brunamoreira@aluno.unb.br

Resumo: O presente artigo aborda aspectos que concernem à prática lexicográfica e terminográfica; particularmente, a questão da *definição*. O objetivo é prover um modelo satisfatório de definição terminológica e, para tanto, este estudo pretende investigar, na prática, como se elabora uma definição lexicográfica, de modo a consubstanciar tal modelo. De caráter descritivo e analítico, o trabalho é baseado em revisão de literatura, bem como na análise de definições de cinco obras – (i) *Oxford English dictionary* (ii) *Cambridge dictionary*; (iii) *Dicionário de usos do português do Brasil*; (iv) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*; e (v) *Wordnik online dictionary*. O artigo orienta-se pelos procedimentos metodológicos do “Roteiro para avaliação de dicionários e glossários científicos e técnicos”, de Faulstich (2011), e apresenta como resultado um modelo simples e conciso de definição terminológica, concluindo com alguns exemplos da aplicação desse modelo.

Palavras-chave: terminologia; lexicografia; definição; dicionário.

Abstract: This paper focuses on aspects concerning lexicographical and terminological practices, in particular the issue of *definition*. Its main objective is to provide a satisfactory model for the terminological

¹ Pesquisadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – UnB, bolsista Capes do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES).

definition. Thusly, it investigates the elaboration of lexicographic definitions, in order to substantiate such model. This work is descriptive in nature and it is based on literature review and analysis of lexicographic definitions from five different sources – (i) *Oxford English dictionary*; (ii) *Cambridge dictionary*; (iii) *Dicionário de usos do português do Brasil*; (iv) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*; and (v) *Wordnik online dictionary*. The paper follows the methodological procedures for the “evaluation of scientific and technical dictionaries and glossaries”, proposed by Faulstich (2011), and reports as result a simple and concise model of terminological definition. This paper concludes with some examples of the application of the aforementioned model.

Keywords: terminology; lexicography; definition; dictionary.

Recebido em: 11 de abril de 2016.

Aprovado em: 30 de agosto de 2016.

1 Introdução

A lexicografia ocupa-se da elaboração de dicionários, assim como a terminologia ocupa-se da elaboração de dicionários ou repertórios terminológicos.² Segundo Cabré (1993), esse é um dos pontos em que se aproximam as duas disciplinas. Entretanto, “lexicografia e terminologia se diferenciam por outros aspectos, que fazem do dicionário de língua comum um produto diferente de uma obra de terminologia especializada” (CABRÉ, 1993, p. 90). Com relação aos aspectos que aproximam essas duas disciplinas, este artigo aborda especificamente o papel da *definição*.³ De um ponto de vista prático e descritivo, a definição de um vocábulo é, informalmente, o texto que o consultante encontra ao folhear um dicionário (ou outro repertório lexicográfico) em busca do significado de uma expressão.⁴ A definição lexicográfica é aquela

² Entende-se por ‘terminologia’ a disciplina concebida por Wüster, em 1974, como “uma zona fronteira entre a linguística, a lógica, a ontologia e as ciências especializadas” (WÜSTER, 1996, p. 153).

³ Este artigo é parcialmente baseado em Costa (2008).

⁴ Para uma boa introdução sobre a diferença entre dicionário, glossário e vocabulário, ver o trabalho de Vilarinho (2013, p. 51).

que serve ao propósito de elucidar o significado de unidades da língua comum, enquanto a definição terminológica é voltada para as unidades das chamadas linguagens de especialidade. Ambos os tipos de definição, a lexicográfica e a terminológica, são exemplificados a seguir, com base em um verbete extraído de um dicionário de língua comum:⁵

(1) **martelo**

substantivo masculino

1 ferramenta provida de uma cabeça de ferro ou outro material forte e pesado, presa a um cabo e us. esp. para pregar pregos.

[...]

7 Rubrica: capoeira

golpe violento em que o capoeirista usa o dorso do pé para golpear o adversário no rosto ou no tronco

[...]

11 Rubrica: música

acessório que percute as cordas do piano (HOUAISS, 2009, adaptado).

Acima, a definição em 1 é lexicográfica. Já as definições em 7 e 11, marcadas com a rubrica das respectivas áreas de especialidade (i.e., capoeira e música), são exemplos de definições terminológicas.

O objeto sob estudo neste artigo é precisamente a *definição terminológica*. A motivação e a justificativa para este trabalho residem na observação, ainda atual, de que são insuficientes as reflexões teóricas sobre esse tipo de definição, assim como os conhecimentos dos lexicógrafos a respeito de como ela deve ser elaborada (BESSÉ, 1997, p. 63). Toma-se como ponto de partida a observação de Ferreira (2000, p. 66) de que “a questão da definição é nuclear à terminologia”, e, com isso, tem-se como objetivo primordial refletir sobre a definição terminológica, além de delinear as propriedades relevantes desse tipo de definição, em comparação à definição lexicográfica, com vistas a consubstanciar o trabalho do terminógrafo com uma proposta simples de modelo de definição terminológica.

⁵ O exemplo mostra, portanto, que a definição terminológica não está limitada apenas a dicionários ou repertórios especializados.

Ressalta-se, no que diz respeito à escolha dos verbetes propriamente ditos a serem discutidos, que este artigo aborda primordialmente palavras pertencentes à categoria verbal. Essa escolha justifica-se no âmbito de um projeto maior de descrição de verbos pertencentes a linguagens de especialidade e de afirmação do estatuto terminológico de alguns verbos do português brasileiro (COSTA, 2008, 2009), visto que boa parte dos trabalhos em terminologia privilegia a categoria nominal (em geral, a mais numerosa).

Com relação à metodologia empregada, este trabalho, de caráter descritivo e analítico, é baseado em revisão de literatura, bem como na análise de definições lexicográficas de cinco obras – (i) *Oxford English dictionary*; (ii) *Cambridge dictionary*; (iii) *Dicionário de usos do português do Brasil* (DUP); (iv) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*; e (v) *Wordnik online dictionary*. Este artigo orienta-se, ainda, pelos procedimentos metodológicos do “Roteiro para avaliação de dicionários e glossários científicos e técnicos”, de Faulstich (2011), que visa a oferecer meios de “sistematizar as informações contidas em uma obra lexicográfica ou terminográfica” (FAULSTICH, 2011, p. 1). Assim, pretende-se investigar, na prática, como se elabora uma definição lexicográfica, de modo a consubstanciar um modelo simples e conciso de definição terminológica, proposto a seguir, em (2):

- (2) ESTRUTURA DA DEFINIÇÃO TERMINOLÓGICA
 {[+ expressão verbal que elucide o conceito do verbo em questão] (+/- argumentos do verbo) (+/- lugar, finalidade, função)
 (+ exemplo)}

O artigo tem a seguinte organização: esta seção introdutória provê uma visão geral do tema sob estudo; a seção 2 apresenta algumas considerações gerais sobre a definição lexicográfica e a definição terminológica; a seção 3 aprofunda o conceito de definição; a seção 4 introduz a análise propriamente dita de algumas definições lexicográficas das obras supracitadas; a seção 5 apresenta a proposta de modelo de definição terminológica. Finalmente, a seção 6 conclui o artigo, retomando a importância da definição tanto para a lexicografia quanto para a terminologia, bem como as características básicas que uma definição satisfatória deve apresentar.

2 Considerações gerais sobre a definição lexicográfica e a definição terminológica

Como se pode depreender do exemplo (1), a definição lexicográfica e a terminológica são similares. Basta observar que, nesse exemplo, as definições 1 e 11 para ‘martelo’ partem de um hiperônimo⁶ (i.e., ‘ferramenta’ e ‘acessório’) e descrevem a função do objeto em questão. Nessa direção, Bessé (1997, p. 72) observa não haver uma distinção categórica entre os dois tipos de definição, como descrito no fragmento seguinte:

[n]a falta de experiência, tradição e bases teóricas adequadas, terminógrafos têm se inspirado na Lexicografia. Em contrapartida, lexicógrafos, frequentemente, têm sido terminógrafos sem saber. Como resultado da incorporação de um número signficante de termos especializados na língua geral, até os dicionários mais ortodoxos devotam um espaço considerável aos termos técnicos, científicos, econômicos, etc.

Uma breve consulta a dicionários de língua comum no português brasileiro (PB), como o *Novo dicionário Aurélio* ou o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, por exemplo, é suficiente para atestar esse fato. Observa-se que ambos os dicionários trazem em seu prefácio uma lista considerável de siglas e abreviaturas de áreas de especialidade, que tipificam certos vocábulos como termos (ver exemplo (1), que ilustra esse fato). A respeito da definição terminológica propriamente dita, Bessé (1997, p. 67) destaca o seguinte:

uma definição é uma operação que consiste em determinar todas as características que identificam a intensão do conceito. O resultado final dessa operação é uma proposição que declara a equivalência entre o termo e todas as características que o definem. Como na Lexicografia, a definição deve se aplicar ao termo definido e excluir todos os outros sentidos.

Segundo Pavel e Nolet (2002, p. 23), “a definição terminológica é uma forma lexicográfica sucinta que descreve os traços semânticos distintivos de um conceito”. Para os autores:

⁶ A definição do termo ‘hiperônimo’ é apresentada logo a seguir.

a definição terminológica é um enunciado sucinto que expõe de forma clara o significado de um conceito especializado. Começa com uma palavra que identifica a classe mais ampla, o genérico a que **pertence** o conceito, especificando, em seguida, os traços ou características essenciais e distintivas (PAVEL; NOLET, 2002, p. 24).

A noção de genérico ou de classe mais ampla alude ao conceito de hiperônimo (que, *grosso modo*, seria o elemento mais alto em uma hierarquia de conceitos). Por exemplo, note-se a reprodução (parcial) do seguinte verbete, com grifo nosso:

(3) **brinco**

substantivo masculino

[...]

4. *peça de adorno* que se usa presa ao lobo da orelha ou pendente deste.

[...] (HOUAISS, 2009).

A expressão em destaque representa o hiperônimo (i.e., “peça de adorno”), do qual a palavra ‘brinco’ é um hipônimo. Outros hipônimos seriam ‘anel’, ‘colar’, ‘pulseira’ etc. Como observado por Vilarinho (2013, p. 238), “[p]odemos notar que os hipônimos são membros da mesma categoria do hiperônimo”. Percebe-se que iniciar o texto da definição com o emprego de um hiperônimo é prática difundida no âmbito da Lexicografia (cf. (1) e (3)).⁷

No que concerne aos repertórios terminológicos, é importante não se perder de vista também o fato de que estes podem ser de naturezas diversas. Por exemplo, as áreas esportiva, jurídica, científica, entre outras, apresentam particularidades quanto às exigências de exatidão do seu vocabulário próprio. Nesse sentido, a questão do ‘contexto’ ganha destaque.

Ao analisar a relação entre as unidades de um vocabulário terminológico e o contexto em que ocorrem, Dubuc e Lauriston (1997) estabelecem a distinção entre o termo *in vivo* e o termo *in vitro*. Segundo os autores, o primeiro diz respeito ao termo em si, “componente *in vivo*

⁷ A esse respeito, Faulstich (2013, p. 1) observa: “[é] de conhecimento que a forma canônica da definição de um termo segue o modelo gênero + espécie.”

de uma linguagem de especialidade”; e o segundo, ao “termo entrada, a imagem *in vitro* de um termo que é colocado em um trabalho de compilação terminológica como um dicionário, vocabulário ou léxico” (DUBUC; LAURISTON, 1997, p. 80). De acordo com os autores, o ‘contexto’ é o discurso no qual o termo está incorporado (DUBUC; LAURISTON, 1997, p. 81), e os terminólogos devem focar na forma *in vivo* do termo, ou seja, na sua realização dentro de um contexto. Na mesma direção, Ferreira (2000, p. 69) destaca que “[n]ão podemos, em terminologia, raciocinar sobre unidades isoladas, esquecendo a importância do *contexto* e do *sistema*”. No que se segue, embora se reconheça a importância do contexto e do sistema, este artigo aborda particularmente a forma *in vitro* dos termos, isto é, como o termo é (ou deve ser) definido.

3 Aprofundando o conceito de definição

Bessé (1997) indaga se existe, de fato, uma definição terminológica e como ela se distinguiria de outras modalidades de definição (*e.g.*, a lexicográfica ou a enciclopédica, discutidas adiante). A caracterização bem-sucedida do que é uma definição terminológica e de quais pré-requisitos ela deve atender é um ponto de partida para o estabelecimento dos princípios de sua formulação. Nesse sentido, este artigo alinha-se às ideias de Finatto (1998, p. 212) sobre a definição terminológica, descritas a seguir:

podemos considerar que a definição terminológica é um lugar de encontro entre o aspecto conceptual e o lingüístico, uma vez que o texto da definição tem a função de descrever as características que delimitam um conceito e a função de particularizá-lo num determinado sistema conceptual ou domínio.

Adicionalmente, Ferreira (2000, p. 67) chama a atenção para o fato de que “há que se diferenciar – devido em especial a uma freqüente confusão –, a *definição* da *descrição*”. Na definição, devem estar explícitos todos os traços conceituais pertinentes que um termo evoca. Já na descrição, podem estar presentes traços pertinentes e traços característicos. Para Cabré (1993, p. 200), a descrição do conceito se dá pelo “conjunto das características inter-relacionadas que descrevem

essencial e complementarmente uma classe de objetos da realidade”. De acordo com a autora, há dois procedimentos possíveis: a compreensão e a extensão. A descrição por compreensão se baseia na ordenação das características gerais às mais específicas em um processo lógico que, de acordo com Cabré (1993, p. 201), vai “do gênero à espécie” (cf. discussão sobre as relações de hiperonímia na seção anterior). A descrição por extensão consiste em enumerar todas as realizações possíveis de um conceito.

Bessé (1997, p. 70-71) introduz algumas noções básicas que devem ser consideradas na elaboração de uma boa definição terminológica:

- (i) A definição terminológica, a exemplo da definição lexicográfica, não precisa necessariamente ser completa, mas suficiente para distinguir um conceito de outro.
- (ii) A definição é uma operação que consiste em determinar o conjunto dos caracteres que entram na compreensão de um conceito. O resultado dessa operação é uma proposta que enuncia uma equivalência entre um termo (ele definido) e o conjunto de caracteres que o definem.
- (iii) A definição terminológica é elaborada por meio de referência à coisa que o signo denota (i.e., é referencial). A entrada não é propriamente o termo, mas, antes, a coisa descrita e, mais precisamente, a sua representação conceitual.
- (iv) A definição designa uma classe geral à qual pertence o conceito definido, ao mesmo tempo em que especifica o que o distingue dos outros conceitos da mesma classe.
- (v) A definição pode ser substancial e descrever o objeto, enumerar as suas propriedades. Pode, igualmente, não se limitar unicamente ao seu uso.
- (vi) A definição pode conter ilustrações.

No que diz respeito à redação propriamente dita das definições, Pavel e Nolet (2002, p. 24-26) postulam quatro modelos, a saber:

- (I) Definição por gênero próximo e diferença específica. Exemplos:
- (i) “periférico: em um sistema de processamento de dados, tudo o que não é o microprocessador e seus satélites imediatos [...] e que permite a comunicação em linha ou em diferido com o exterior” (PAVEL; NOLET, 2002, p. 25).
 - (ii) “**periférico de saída:** periférico que permite ao usuário ter acesso aos dados contidos no sistema” (PAVEL; NOLET, 2002, p. 25).
- (II) Definição por função. Exemplo:
- “**impressora matricial:** impressora que produz imagens a partir de pontos” (PAVEL; NOLET, 2002, p. 25).⁸
- (III) Definição por descrição de uma ação, enumerando suas partes ou etapas. Exemplo:
- “**impressora a laser:** impressora que funciona pelo mesmo princípio que as fotocopiadoras. A imagem da página que se tem de imprimir transfere-se a um tambor magnético. A tinta deposita-se neste tambor e depois sobre a página de impressão” (PAVEL; NOLET, 2002, p. 25).
- (IV) Definição por paráfrase sinonímica. Exemplo:
- “**quadrado:** que tem forma quadrangular” (PAVEL; NOLET, 2002, p. 26).

Strehlow (1997) propõe um modelo visual para apresentar a estrutura e o conteúdo das definições. O autor argumenta em favor do uso imaginativo de amostras de definições, em vez da criação de modelos rígidos de definições escritas, e apresenta o modelo de Putnam, de 1975. Esse modelo inclui quatro categorias a serem levadas em consideração no processo de elaboração de uma definição: (i) marcadores sintáticos; (ii) marcadores semânticos, (iii) propriedades estereotípicas, e (iv) extensão. No quadro abaixo segue a amostra da definição de ‘tigre’:

⁸ Um parecerista anônimo sugere a reavaliação deste exemplo, ao observar que também se trata de uma definição por gênero próximo e diferença específica. Como o exemplo em questão é fielmente citado de Pavel e Nolet (2002), limito-me a mantê-lo e a registrar a observação supracitada, com a qual concordo.

QUADRO 1
Modelo de definição

Marcadores sintáticos	Marcadores semânticos	Propriedades estereotípicas	Extensão
Nome concreto	Tipo natural Animal Mamífero	Grande Carnívoro Origem asiática Listras negras	<i>Panthera tigris</i>

Fonte: STREHLOW, 1997, p. 75.

A respeito da definição terminológica propriamente dita, Vilarinho (2013, p. 40) destaca que esta pode ser exemplificada em normas da ABNT:

[u]m exemplo disso é a definição do termo complexo colchão de espuma flexível de poliuretano, definido como “bem de consumo destinado ao repouso humano, constituído, parcial ou integralmente, por lâmina(s) flexível(is) de poliuretano, devidamente revestido” (NBR 13579, 2011, p. 1). Lâmina(s) flexível(is) de poliuretano são termos relativos à configuração do colchão. Mas, para a melhor compreensão da definição, é necessário saber o significado dos termos que representam o conceito em questão.

Finalmente, Faulstich (2013, grifo da autora) observa que “[n] uma proposição lexicográfica, aquela que aparece como definição nos dicionários, o significado de Y está contido em X porque o que interessa ao consulente de um dicionário é compreender **o que é** o objeto X”. Nota-se que essa estrutura da definição não é alterada quando se considera o âmbito das terminologias. Tomando-se um exemplo da autora: “na terminologia da área da saúde, [...] ‘traqueotomia’ (X) é intervenção cirúrgica na traqueia (Y) [...]” (FAULSTICH, 2013). Além desse molde de definição, que indica “o que é”, há também o molde que indica “para que serve”. Por exemplo, ainda no âmbito da terminologia da área da saúde “‘pinça = utensílio que serve para pegar objeto; vacina = substância que serve para imunizar o organismo” (FAULSTICH, 2013).⁹

⁹ Atente-se, mais uma vez, para a estrutura da definição, sistematizada em termos de gênero > espécie ou hiperônimo > hipônimo.

Reafirma-se, assim, a ideia de que não é possível estabelecer uma distinção nítida e categórica entre a definição lexicográfica e a terminológica, como discutido na seção 2. No entanto, as noções básicas de Bessé (1997), expressas anteriormente nos tópicos de (i) a (vii), e as observações de Faulstich (2013) acerca das características da definição no âmbito das terminologias são relevantes para se delinear um modelo de definição terminológica que sirva às particularidades das linguagens de especialidade e que seja capaz de orientar o trabalho do terminógrafo. Dessa forma, adota-se o trabalho desses autores como um guia para a elaboração desse modelo de definição.

4 Análise de algumas definições lexicográficas

Nesta seção, analisa-se amostras de definições de cinco dicionários, a saber:

- (i) *Oxford English dictionary*;
- (ii) *Cambridge dictionary*;
- (iii) *Dicionário de usos do português do Brasil (DUP)*;
- (iv) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, e
- (v) *Wordnik online dictionary*.

O objetivo desta análise é examinar as principais propriedades e características da definição lexicográfica presente em diferentes obras; estabelecer uma comparação entre elas, observando seus pontos de convergência ou divergência. Com isso, pretende-se estabelecer certas diretrizes a serem seguidas na elaboração da definição terminológica. Quanto à justificativa para a escolha dessas obras, cabe destacar que os dicionários da língua inglesa Oxford e Cambridge vêm de longa tradição lexicográfica. Sua escolha, portanto, justifica-se por serem obras notórias e consagradas. Assim, é seguro considerar a estrutura de suas definições com vistas a substanciar um modelo adequado de definição terminológica. No que diz respeito aos dicionários da língua portuguesa, ressalta-se que o DUP é um dicionário estruturado em termos de descrição sintática e regras de contexto, o que confere “coerência e exaustividade ao dicionário” (BORBA, 1996, p. 16). Com isso, essa obra lexicográfica também é adequada para investigar aspectos relevantes da definição. Igualmente, o dicionário Houaiss é uma obra notória e respeitada, de ampla consulta

no Brasil. Destaca-se, ainda, que o dicionário faz uso de uma “interface gráfica desenhada para permitir de forma clara e agradável a obtenção de diferentes informações do verbete consultado” (HOUAISS, 2009).¹⁰ Finalmente, o dicionário *on-line* Wordnik foi escolhido por se tratar de um projeto lexicográfico original, moderno e inovador. Trata-se do maior dicionário *on-line* da língua inglesa, por número de palavras. Um dos aspectos singulares do projeto é o fato de que as definições trazidas pela obra vêm de múltiplas fontes, o que permite ao consulente obter uma gama variada de informações sobre determinada palavra. Sua escolha justifica-se uma vez que esta é uma obra pioneira, que aponta tendências futuras para a elaboração de repertórios lexicográficos, que podem ser aplicadas no âmbito das terminologias.

Finalmente, no que diz respeito à escolha dos verbetes propriamente ditos, como estabelecido na introdução deste artigo, a palavra-entrada escolhida pertence à categoria verbal, especificamente o verbo *play*/‘jogar’. A escolha dessa categoria justifica-se no âmbito de um projeto maior que busca descrever os verbos pertencentes a linguagens de especialidade, bem como o estatuto terminológico de alguns verbos do PB (COSTA, 2008, 2009). Além disso, como mencionado, a maioria dos trabalhos em terminologia privilegia a categoria nominal, havendo, assim, uma lacuna na descrição de verbos. Contudo, destaca-se que o modelo de definição terminológica apresentado neste artigo pode ser facilmente adaptado para outras categorias. No que concerne especificamente à escolha do verbo em questão, destaca-se que o intuito foi o de selecionar um verbo relativamente polissêmico, de modo que um único verbete permitisse o cotejo de diferentes acepções ou definições, tornando, assim, o trabalho mais produtivo.

4.1 *Oxford English dictionary*

Segue o verbete de *play*/‘jogar’:

play

- **verb 1** engage in games or other activities for enjoyment rather than for a serious or practical purpose. **2** take part in (a sport or contest). **3** compete against. **4** take a specified position in a sports

¹⁰ Informações extraídas do manual do usuário do dicionário Houaiss (versão eletrônica).

team. **5** represent (a character) in a play or film. **6** perform on or have the skill to perform on (a musical instrument). **7** produce (notes) from a musical instrument; perform (a piece of music). **8** move (a piece) or display (a playing card) in one's turn in a game. **9** make (a record player, radio, etc.) produce sounds. **10** be cooperative: *he needs financial backing, but the banks won't play* (OXFORD..., c2016, grifo nosso).

Nesse exemplo do dicionário Oxford, todas as dez acepções registradas para o verbo *play* são iniciadas por expressões verbais com a função de explicitar o traço mais marcante do conceito atribuído ao verbo na acepção em questão. A seguir, as acepções 5 e 9 são detalhadas:

(4) **jogar/tocar**¹¹

verbo

[...]

5. representar (um personagem) em uma peça de teatro ou em um filme.

[...]

9. fazer que (um toca-discos, rádio, etc.) produza sons (OXFORD..., c2016, tradução nossa, adaptado).

Tem-se a seguinte estrutura para cada uma dessas acepções:

- (5) a. **Definição**: {[+ expressão verbal: representar] + (complemento do verbo: um personagem) + (lugar: em uma peça ou filme)}
- b. **Definição**: {[+ expressão verbal: fazer] + (complemento do verbo: um toca discos, rádio, etc.) + (finalidade: produzir som)}

De maneira geral, a estrutura da definição é a seguinte:

- (6) ESTRUTURA DA DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA (OXFORD)
 {[+ expressão verbal que elucida o conceito] (+/- complemento do verbo) (+/- lugar, finalidade, função, etc.) +/- exemplo}

¹¹ Observe-se que, no português, o verbo *play* pode ser traduzido por dois itens lexicais distintos (i.e., 'jogar' ou 'tocar'), a depender de seu contexto de ocorrência.

4.2 Cambridge dictionary

A seguir, o verbete de *play*/‘tocar, atuar ou fazer papel de’:

play (PRODUCE SOUNDS/PICTURES)

verb

1 to perform music on an instrument or instruments: *He learned to play the clarinet at the age of ten.*

2 to (cause a machine to) produce sound or a picture: *Play the last few minutes of the video again.*

play (ACT)

verb

1 to perform an entertainment or a particular character in a play, film or other entertainment: *In the film version, Kenneth Branagh played the hero.*

2 to behave or pretend in a particular way, especially in order to produce a particular effect or result: *to play dead/dumb* (CAMBRIDGE... c2016, grifo nosso).

No dicionário Cambridge, as definições seguem padrão similar ao do dicionário Oxford. Entretanto, apresenta aspectos distintivos, particularmente quanto ao registro do verbo *play* em verbetes separados, com as acepções agrupadas de acordo com a ideia geral atribuída a esse verbo, registrada entre parênteses (i.e., “produzir sons/imagens” e “atuar”). Além disso, esse dicionário é rico em exemplos, que aparecem em todas as acepções de *play*. A seguir, a primeira definição de cada acepção é detalhada:

(7) **tocar** (produzir sons/imagens)

1 executar uma música em um instrumento ou em instrumentos: *Ele aprendeu a tocar clarinete aos dez anos.*

atuar (ou fazer o papel de) (atuar/performar)

1 atuar um tipo de entretenimento ou personagem particular em uma peça de teatro, filme ou outro tipo de entretenimento: *Na versão do filme, Kenneth Branagh atuou como o (ou fez o papel de) herói* (CAMBRIDGE..., c2016, tradução nossa, adaptado).¹²

¹² Novamente, destaca-se o uso de expressões distintas (i.e., ‘tocar’ e ‘atuar/fazer o papel de’) para captar, no português, o que o inglês denota com um mesmo item lexical (i.e., *play*).

Tem-se a seguinte estrutura para cada uma dessas acepções:

- (8) a. **Definição:** {[+ expressão verbal que elucida o conceito: tocar] + (complemento do verbo: música em um instrumento ou instrumentos) + (exemplo)}
 b. **Definição:** {[+ expressão verbal que elucida o conceito: fazer (o papel de)] + (complemento do verbo: um personagem) + (lugar: em uma peça, filme) + (exemplo)}

De maneira geral, a estrutura da definição é a seguinte:

- (9) ESTRUTURA DA DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA (CAMBRIDGE)
 {[+ expressão verbal que elucida o conceito] (+/- complemento do verbo) (+/- lugar, finalidade, função, etc.) (+ exemplo)}

4.3 Dicionário de usos do português do Brasil (DUP)

Na sequência, o verbete de ‘jogar’ (i.e., uma das acepções de *play*):

jogar V • **1** lançar; atirar; arremessar: *jogou o paletó sobre o ombro esquerdo; joga dentro da panela umas ervas* **2** impelir; empurrar: *A miséria jogou as meninas para a rua* **3** colocar; pôr: *O fato de fabricar peças joga-o numa relação de classes bem determinada* **4** instigar: *Quiseste jogar o povo contra os nobres e contra os padres* **5** atribuir: *Então você joga a culpa no Departamento de Trânsito* **6** lançar com ímpeto: *Laércio joga na minha cara que sou um trouxa* **7** apostar: *Vitoriano deu para jogar em cavalos* **8** manipular; manobrar: *A Inglaterra jogava então com um grande trunfo* **9** arremessar-se; atirar-se: *O homem joga-se por terra* **10** disputar uma partida: *Demorei um pouco porque fiquei jogando damas com o porteiro* **11** dirigir; lançar: *jogara seu olho amarelo como um sol triste em cima de mim* **12** manejar búzios como arte de previsão do futuro: *aproximaram-se da mesa de Suzy e conversaram sobre a promessa que Suzy fizera de jogar búzios naquela noite* **13** balançar; oscilar: *Sente-se que o avião joga e que os passageiros estão apreensivos* **14** combinar: *mesa-banqueta capitonada no mesmo jacquard que joga com um tapete Kilin afegão* **15** rogar: *viesses as pragas que o povo joga no pobre do Guedinho* (BORBA, 2002).

O *Dicionário de usos do português do Brasil* (DUP) traz definições sucintas, com base na equivalência com outros verbos da língua, como observado nos exemplos anteriores.¹³ O sentido particular dos verbos é elucidado com base no seu contexto de uso, a partir de exemplos dados para todas as acepções registradas, como se depreende da primeira definição:

- (10) **jogar** [...] lançar; atirar; arremessar: *jogou o paletó sobre o ombro esquerdo; joga dentro da panela umas ervas* (BORBA, 2002, adaptado).

A estrutura da definição é a seguinte:

- (11) **Definição**: {[+ expressão verbal equivalente que elucida o conceito do verbo: lançar; atirar; arremessar] (+ exemplo: jogou o paletó sobre o ombro esquerdo; joga dentro da panela umas ervas.)}.

De maneira geral, a estrutura da definição é a seguinte:

- (12) ESTRUTURA DA DEFINIÇÃO LEXICOGRAFICA (DUP)
 {[+ expressão verbal equivalente que elucida o conceito do verbo] (+ exemplo)}

4.4 *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*

A seguir, o verbete de ‘atuar’ (i.e., uma das acepções de *play*):

atuar

verbo intransitivo

1 exercer ação ou atividade; agir, obrar, operar

Exs.: *foi necessário a. junto às autoridades, o executivo deve a. de forma ágil*

predicativo

2 ter como função

Ex.: *ela atuava como porta-voz do grupo*

¹³ Um parecerista anônimo observa que não se trata apenas de definições sucintas, mas de definições sinonímicas, e que alguns autores da lexicografia não consideram a sinonímia um tipo de definição, enquanto outros a consideram como um mecanismo útil.

transitivo indireto predicativo e intransitivo

3 Rubrica: cinema, teatro, televisão.

desempenhar um papel como ator (em); representar

Exs.: *atuou brilhantemente no papel de Hamlet, a veterana atriz atuou como Fedra, a novata atua muito bem*

transitivo indireto

4 ter influência; influenciar, influir

Ex.: *o avô foi quem mais atuou em sua formação*

transitivo indireto e intransitivo

5 produzir efeito

Exs.: *as mudanças atuaram positivamente sobre o ritmo do trabalho, remédio que atua lentamente*

intransitivo

6 ter parte em um resultado; concorrer, contribuir

Ex.: *o escândalo atuou para que ele perdesse votos eleitorais*

transitivo indireto

7 fazer pressão; constranger, coagir, pressionar

Ex.: *atuou sobre a chefia para obter uma promoção* (HOUAISS, 2009)

Observe-se com mais detalhe a terceira acepção, uma vez que esta traz rubrica de área de especialidade, isto é, marca o verbo ‘atuar’ como pertencente à terminologia das áreas de cinema, teatro e televisão.

(13) [**atuar**] desempenhar um papel como ator (em); representar

Exs.: *atuou brilhantemente no papel de Hamlet, a veterana atriz atuou como Fedra, a novata atua muito bem* (HOUAISS, 2009, adaptado).

A estrutura da definição segue:

(14) **Definição:** {[+ expressão verbal equivalente ou sinônima que elucida o conceito do verbo: desempenhar] (+ complemento do verbo: papel como ator) (+ exemplo)}.

De maneira geral, a estrutura da definição é a seguinte:

(15) ESTRUTURA DA DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA (HOUAISS)

{[+ expressão verbal equivalente que elucida o conceito do verbo] (+complemento do verbo) (+ exemplo)}

4.5 Wordnik online dictionary

Na sequência, o verbete do verbo *play*:

FIGURA 1: Exemplo de verbete

The screenshot shows the Wordnik website interface for the word "play". At the top, there is a navigation bar with "wordnik" logo, "Community", "Word of the day", "Random word", a search bar, and "Log in" / "Sign up" links. Below the navigation bar, the word "play" is displayed in a large font. To the right of the word, there are several colored buttons: "Define", "Relate", "List", "Discuss", "See", "Hear", and "Love". Under the word, there are two main sections: "Definitions" and "Support".

Definitions

from The American Heritage® Dictionary of the English Language, 4th Edition

intransitive v. To occupy oneself in amusement, sport, or other recreation: children playing with toys.

intransitive v. To take part in a game: No minors are eligible to play.

intransitive v. To participate in betting; gamble.

intransitive v. To act in jest or sport: They're not arguing in earnest, they're just playing.

intransitive v. To deal or behave carelessly or indifferently; toy. See Synonyms at flirt.

intransitive v. To behave or converse sportively or playfully.

intransitive v. To act or conduct oneself in a specified way: play fair; an investor who plays cautiously.

Support

The word **play** has been adopted by Brett O'Connor, an early adopter!

Help support Wordnik by adopting your own word [here](#).

Examples

A retreat from complexity isn't a sign of stupidity, sheeple-hood or lack of an e-peen: honesty, it's perhaps the core pleasure of play, a notion lost to some professionals and scholars who have managed to leach the "play" out of what they do.

Fonte: WORDNIK..., [s.d.]. Fac-símile.

Observa-se que este dicionário possui uma estrutura não canônica.¹⁴ Embora a figura não permita visualizar, a lista de definições (sob “Definitions”) é bastante extensa e supera a de todos os outros dicionários previamente analisados. Chama-se a atenção ao menu superior direito, onde se encontra a sequência “Definir, Relacionar, Listar, Discutir, Ver, Ouvir, Amar”. Ao se clicar em “Definir”, o consulente é remetido à referida lista de definições; ao se clicar em “Relacionar”, é

¹⁴ A respeito da macro e microestrutura do dicionário, Faulstich (2010c. p. 169 *apud* VILARINHO, 2013, p. 37) observa que a microestrutura “é formada pelo conjunto de informações que compõem os verbetes; é, de fato, o verbete na sua totalidade, constituído pela metalinguagem de que se provê a palavra-entrada”. A macroestrutura é o “conjunto da obra, todos os aparatos de ordenação” (FAULSTICH, 2010c. p. 169 *apud* VILARINHO, 2013, p. 37), constitui os elementos de composição de um dicionário, tais como: prefácio, introdução, informações a respeito da organização da obra, referências bibliográficas, entre outros. Nota-se, assim, o aspecto inovador da obra Wordnik, no que concerne a ambos os aspectos.

levado a uma sistematização de sinônimos, antônimos, equivalentes, hiperônimos, contextos relacionados etc.; e ao se clicar, por exemplo, em “Ver”, o consulente acessa uma série de imagens que ilustram o significado do verbo *play*, em suas mais variadas acepções. Abaixo, (16) exemplifica uma das definições de *play* pelo Wordnik:

- (16) **brincar** ocupar-se com um divertimento, esporte ou outro tipo de recreação: crianças brincando com jogos/ brinquedos (WORDNIK..., [s.d.], tradução nossa, adaptado).

A estrutura da definição é apresentada a seguir:

- (17) **Definição:** {[+ expressão verbal equivalente ou sinônima que elucida o conceito do verbo: ocupar-se com] (+ complemento do verbo: divertimento, esporte, recreação) (+ exemplo)}.

De maneira geral, a estrutura da definição é a seguinte:

- (18) ESTRUTURA DA DEFINIÇÃO LEXICOGRÁFICA (WORDNIK)
 {[+ expressão verbal equivalente que elucida o conceito do verbo] (+ complemento do verbo) (+ exemplo)}

Embora se trate de um dicionário moderno, dotado de estrutura original de disposição das informações, a estrutura da definição propriamente dita é consistente com a dos outros dicionários analisados. Nota-se que esse tipo de dicionário *on-line* aponta uma tendência interessante de modernização na apresentação das informações relevantes sobre uma palavra-entrada.¹⁵

Finalmente, o cotejo dessas obras lexicográficas permite constatar que, embora elas exibam diferentes formatos e finalidades (i.e., dicionário voltado para a aprendizagem de uma língua, dicionário de uso, dicionário eletrônico, dicionário *on-line* etc.), a estrutura das definições propriamente ditas é bastante similar. O texto da definição parte de um hiperônimo (no caso em análise, uma expressão verbal que elucida o conceito mais geral do verbo a ser definido), podendo incluir ou não os complementos do verbo, bem como descrever outras propriedades

¹⁵ Esse tipo de estrutura inovadora e a sua aplicação na sistematização de repertórios terminológicos é deixada para pesquisas futuras.

relevantes para particularizar e delimitar o conceito do item em questão (i.e., lugar, finalidade, função, etc.). Além disso, o texto da definição, em geral, traz consigo exemplos de uso. Tomando essa estrutura básica como ponto de partida, a seção a seguir aborda as particularidades da definição terminológica.

5 Modelo de definição terminológica

Em seu “Roteiro para avaliação de dicionários e glossários científicos e técnicos”, Faulstich (2011, p. 9) discute alguns aspectos da definição que orientam este trabalho:

A definição é, por regra, constituída de um enunciado de uma só frase. Se se considerar, do ponto de vista da estrutura, que uma frase é um enunciado que começa com uma letra maiúscula e termina num ponto, a definição pode ser, grosso modo, vista como tal. Do ponto de vista linguístico, a definição é um enunciado que expõe de forma sumária e clara as características genéricas e específicas de um objeto, inserindo-o num determinado campo do conhecimento. Do ponto de vista lógico, a definição é uma equação que opera a igualdade entre a palavra entrada, que representa o objeto, e a predicação, que é o argumento, com vistas a atribuir as mesmas propriedades à palavra-entrada e à predicação.

A autora destaca, ainda, um ponto não discutido até aqui neste artigo, que, não obstante, é relevante no âmbito da definição terminológica: a chamada *variante da definição*. De acordo com Faulstich (2011, p. 7), “a variante da definição é uma estrutura textual que apresenta alguma diferença na forma de dizer o mesmo conceito”, que não deve ser confundida com polissemia ou homonímia.

Além desses aspectos da definição terminológica, são levados em consideração alguns princípios apresentados por Pavel e Nolet (2002, p. 26, adaptado):

- (i) previsibilidade: a definição insere o conceito em uma *árvore conceitual*
- (ii) simplicidade: a definição é concisa e clara, [...] constituída por apenas uma frase
- (iii) enunciado afirmativo: a frase diz o que é o conceito, não o que não é
- (iv) não circularidade: a definição não remete à (*sic*) outra definição.

Assim, com base nas propriedades da definição lexicográfica discutidas na seção anterior e nos princípios e nas características próprias da definição terminológica discutidos ao longo deste trabalho (ver CABRÉ, 1993; BESSÉ, 1997; STREHLOW, 1997; PAVEL; NOLET, 2002; FAULSTICH, 2011, 2013), propõe-se o seguinte modelo mínimo, simples e conciso de definição terminológica:

- (19) ESTRUTURA DA DEFINIÇÃO TERMINOLÓGICA
 {[+ expressão verbal que elucide o conceito do verbo em questão]
 (+/- argumentos do verbo) (+/- lugar, finalidade, função) (+
 exemplo)}

Como discutido anteriormente, este modelo é pensado para a definição de verbos que possuem estatuto de termo (i.e., verbos que pertencem ao vocabulário de determinada área de especialidade). Entretanto, é evidente que a estrutura em (19) é facilmente adaptável a outras classes. A seguir, exemplifica-se a aplicação desse modelo de definição a uma série de verbos pertencentes a diversas linguagens de especialidade:¹⁶

- (20) **rodar** (Cinema): registrar cenas em filme, filmar. *O diretor rodou o seu último filme em Roma.*
- (21) **tabelar** (Futebol): fazer uma jogada com dois (ou mais) jogadores na qual a bola passa do pé de um jogador ao outro, fazer uma tabela. *Marta tabelou com Formiga antes de marcar o gol.*
- (22) **reduzir** (Automobilismo): executar movimento que aumenta a tração da marcha de um automóvel ou outro meio de transporte. *Ao ver o animal na pista, reduziu a marcha.*
- (23) **rasgar** (Música): Tocar (em um violão ou em uma viola) o estilo musical rasgado. *Todos vieram ouvir o músico rasgando a viola.*
- (24) **possessar** (Jurídica): Ocupar ou tomar posse de uma extensão de terra. *O grupo possuiu as terras improdutivas.*

¹⁶ Os exemplos provêm de Costa (2008).

Essa pequena amostra de verbos ilustra a aplicação do modelo de definição terminológica em favor do qual este artigo argumenta.

6 Conclusão

Este artigo abordou a questão da *definição* no âmbito das práticas lexicográficas e terminográficas. A partir da observação de Ferreira (2000, p. 66) de que “a questão da definição é nuclear à terminologia”, teve-se como objetivo primordial refletir sobre a definição terminológica, além de delinear suas propriedades relevantes, em comparação à definição lexicográfica, com vistas a apresentar uma proposta simples de modelo de definição terminológica.

Do ponto de vista teórico, o artigo conclui não ser possível estabelecer uma distinção nítida e categórica entre a definição lexicográfica e a terminológica. Essa questão é explicitamente discutida na literatura (ver BESSÉ, 1997) e o registro de alguns vocábulos apresentados neste artigo (cf. exemplos (1) e (3)) corrobora esse fato ao mostrar que os dois tipos de definição coexistem em obras lexicográficas de língua comum. Nesse contexto, a rubrica da área de especialidade tem o importante papel de tipificar um vocábulo como termo e situar a definição no âmbito das linguagens de especialidade, como mostrado em (1).

De maneira geral, independentemente do tipo de definição, constata-se que há certas diretrizes a serem observadas na elaboração de uma definição. Por exemplo, um princípio importante é o de que o texto da definição deve seguir o modelo gênero + espécie, conforme apontado por Faulstich (2013) e discutido ao longo deste trabalho. A comparação estabelecida entre diferentes dicionários de língua comum, apresentada na seção 4, mostra esse princípio em prática. Nessa seção, concluiu-se que a estrutura básica da definição seguida por obras lexicográficas de excelência parte do modelo gênero + espécie e elucida e delimita o conceito do vocábulo em questão (no caso, um verbo) com a inclusão de outras informações importantes, como complementos do verbo, lugar, finalidade, função e exemplos.

No que concerne especificamente ao âmbito dos estudos terminológicos, o artigo demonstrou, com base na literatura discutida (CABRÉ, 1993; BESSÉ, 1997; STREHLOW, 1997; PAVEL; NOLET, 2002; FAULSTICH, 2011, 2013) e na observação dos verbetes supracitados, que uma definição terminológica satisfatória deve:

- (i) seguir o modelo gênero + espécie (isto é, partir de um hiperônimo e ser organizada de forma hierárquica);
- (ii) seguir o princípio da simplicidade, ou seja, ser estruturada de maneira clara e concisa, em uma proposição declarativa e afirmativa;
- (iii) incluir a indicação da área de especialidade e/ou quaisquer informações que sejam relevantes para elucidar o contexto de uso do termo em questão;
- (iv) incluir informações relevantes para delimitar o conceito em questão e auxiliar o consulente a compreender o termo em uso (por exemplo, indicar o que é o objeto, para que serve, sua finalidade primordial, onde é usado, por quem é usado, etc.);
- (v) sempre que possível, incluir exemplos.

Apoiado nessas diretrizes, o artigo propôs uma estrutura da definição terminológica (25a), cuja aplicação pode ser demonstrada pelo exemplo adicional em (25b):

(25) a. ESTRUTURA DA DEFINIÇÃO TERMINOLÓGICA

{[+ expressão verbal que elucide o conceito do verbo em questão] (+/- argumentos do verbo) (+/- lugar, finalidade, função) (+ exemplo)}

- b. *cozinhar* (Jornalismo): 1. Preparar reportagens para publicação em um jornal. *O jornalista cozinhou o texto às pressas para a publicação.* | (Jornalismo, pejorativo): 2. Reescrever uma reportagem já publicada em outro veículo jornalístico. *Um bom jornalista não cozinha textos, mas pesquisa e produz reportagens originais.*

Finalmente, este artigo teve o objetivo investigar, de maneira prática e concreta, como se estrutura a definição lexicográfica, de modo a consubstanciar um modelo simples e conciso de definição terminológica, ora apresentado, com a finalidade de contribuir para o trabalho de terminógrafos.

Agradecimentos

Às professoras Enilde Faulstich e Michelle Vilarinho, pelas inúmeras discussões a respeito do tema tratado neste trabalho. Aos pareceristas anônimos e editores da revista *Caligrama*, pelos comentários e sugestões que melhoraram substancialmente a primeira versão deste artigo.

Referências

BESSÉ, B. D. Terminological definitions. In: WRIGHT, S. E.; BUDIN, G. (Org.). *Handbook of terminology management*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997. v. 1, p. 63-74.

BORBA, F. S. *et al. Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BORBA, F. S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CABRÉ, M. T. *La terminologia*. Teoria, metodologia, aplicaciones. Barcelona: Antártida, Empúries, 1993.

CAMBRIDGE DICTIONARY. [S.l.]: Cambridge University Press, c2016. *On-line*. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

COSTA, B. E. A categoria do verbo em terminologia. In: ENCONTRO DE LETRAS DA UCB, 7., 2009, Brasília, DF. *Anais...* Brasília: UCB, 2009. p. 60-86.

COSTA, B. E. *Brasileirismos terminológicos: estado de verbos em ação e processo*. 2008. 198 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DUBUC, R.; LAURISTON, A. Terms and contexts. In: WRIGHT, S. E.; BUDIN, G. (Org.). *Handbook of terminology management*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997. v. 1, p. 80-87.

FAULSTICH, E. Avaliação de dicionários: uma proposta metodológica. *Organon: Revista da Faculdade da Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 25, n. 50, não paginado, 2011.

FAULSTICH, E. Características conceituais que distinguem o que é de para que serve nas definições de terminologias científica e técnica. Trabalho apresentado no IX Encontro Intermediário do Grupo de Trabalho de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL. Caxias do Sul, RS, 2013. Não publicado. Não paginado. Disponível em: <<http://bit.ly/2iJ5UGI>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

FERREIRA, A. M. D. A. *Para um vocabulário fundamental da obra de Milton Santos (com equivalência em francês)*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FINATTO, M. J. B. F. A definição terminológica do dicionário TERMISUL: expressão lingüística de relações conceptuais complexas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. D.; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico*. Lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Editora UFMS, 1998. p. 211-224.

HOUAISS, A. *et al. Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão monousuário 3.0. Instituto Antonio Houaiss. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. 1 CD.

OXFORD ENGLISH DICTIONARY. [S.l.]: Oxford University Press, c2016. *On-line*. Disponível em: <<https://en.oxforddictionaries.com/definition/online>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

PAVEL, S.; NOLET, D. *Manual de terminologia*. Adaptação para a língua portuguesa de Enilde Faulstich. Canada: Public Works and Government Services, 2002.

STREHLOW, R. A. *Frames and the display of definitions*. In: WRIGHT, S. E.; BUDIN, G. (Org.). *Handbook of terminology management*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997. v. 1, p. 75-79.

VILARINHO, M. M. D. O. *Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa*. 2013. 306 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

WORDNIK ONLINE DICTIONARY. Millbrae, CA: Wordnik, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.wordnik.com/>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

WÜSTER, E. La teoria general de la terminologia: una zona fronterera entre la lingüística, la lògica, l'ontologia, la informàtica i les ciències especialitzades. In: CABRÉ, M. T. (Org.). *Terminologia*. Seleção de textos de E. Wüster. Barcelona: Servel de Llengua Catalana, Universitat de Barcelona, 1996. p. 153-204.

Langue, culture et didactique du FLE

Language, culture and FFL didactics

Christianne Benatti Rochebois

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Porto Seguro / Brasil
chrisrochebois@hotmail.fr

Résumé: Ce texte présente des réflexions basées sur l'étude des principales méthodologies de l'enseignement de langue étrangère – de la méthode traditionnelle à l'époque actionnelle – et comment y sont évoqués les diverses manières de concevoir la langue et la culture au fil du temps. Considérant que la pluralité des contextes d'interaction explique le caractère pluriel et instable de toute culture et que la langue est le produit de l'interaction entre ceux qui la parlent, la culture n'existe que par le jeu interactif des individus. Ainsi, langue et culture s'actualisent, construisent des significations et présentent leur dynamique dans la diversité des espaces, des relations et des interactions sociales, lieu où la langue, la culture et les représentations interagissent, communiquent et produisent du sens.

Mots-clé: représentations culturelles; interactions sociales; méthodologies d'enseignement-apprentissage.

Abstract: This text presents thoughts based on the study of the main methodologies for the teaching of French as a foreign language – from the traditional method to the era of the “actionnelle” approach – and on how, as time goes by, different ways of conceiving language and culture are evoked in these methodologies. Considering that the plurality of interactional contexts explains the multifarious and unstable character of a culture, and that language is the product of the interaction among those

that speak it, culture does not exist but by the interactional game of the individuals. Therefore, language and culture feed each other, build their meanings and show a dynamics at the diversity of spaces, relations and social interactions, where language, culture, and representations interact, communicate and make sense.

Keywords: cultural representations; social interactions; teaching-learning methodologies.

Recebido em: 30 de agosto de 2016.

Aprovado em: 6 de outubro de 2016.

1 Introduction

L'intérêt que nous accordons à l'étude de la construction des représentations culturelles dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère nous a conduit à chercher à repérer l'évolution des conceptions de la notion de culture, de l'origine latine jusqu'aux définitions scientifiques contemporaines. Cet examen nous a conduite à montrer comment la langue en est l'un des éléments constitutifs. Nous supposons que dans la didactique du FLE (Français Langue Étrangère), la construction des représentations culturelles est liée à trois facteurs:

- la conception de la culture des manuels de FLE révélée par le choix des éléments culturels abordés;
- la conception de la culture française des professeurs non natifs de FLE (ainsi que les institutions où ils travaillent) et leurs représentations de la culture enseignée.
- l'approche méthodologique des professeurs dans le traitement des documents destinés à la présentation de l'autre culture.

Notre travail de recherche est centré sur la diversité culturelle telle qu'elle apparaît dans les documents destinés à l'étude d'une nouvelle culture, dans notre cas la culture francophone dans les manuels de FLE. Le rôle du professeur nous paraît fondamental dans la mesure où le processus de découverte culturelle dépend de la conception qu'il a de la culture francophone et de ses représentations de la communauté travaillée.

La langue comme élément constitutif de la culture et partie intégrante du processus d'accès à une culture étrangère, joue son rôle dans l'élaboration du discours inducteur de représentations culturelles. Son analyse peut aider l'enseignant à assumer auprès des élèves une fonction de médiateur entre deux cultures.

Pour la mener à bien, son intervention devrait viser la prise de conscience par l'apprenant que le discours est traversé de représentations stéréotypées. Ces représentations tendent à survaloriser ou à dénigrer certains aspects d'une communauté culturelle déterminée, parfois au détriment de la culture de l'apprenant. Il nous apparaît important de traiter les différences culturelles en tant que réalités historiques et socio-culturelles distinctes et contextualisées dans le temps et dans l'espace. Dans cette perspective, l'enseignant, conscient de son rôle de médiateur et de formateur, devrait être muni d'éléments concrets construits sur une analyse attentive et critique du discours et sur une variété de documents issus de différentes sources, sans se baser seulement sur ses expériences personnelles de contact avec l'autre culture.

La description de la réalité culturelle étrangère à partir d'éléments empiriques est dénoncée par Zarate (1986, p. 29) comme une erreur méthodologique transformant une expérience individuelle en vérité générale:

[...] Faute d'être reconnue et analysée (la perception des faits culturels de la part des enseignants) comme un point de vue spécifique, l'opinion se transforme en jugement absolu: 'les Français sont...'. Ces jugements à l'emporte-pièce, si fréquents dans la conversation quotidienne, sont autant de lampes rouges qui signalent l'erreur de méthode. L'abus consiste à transformer une expérience individuelle en vérité générale [...]

Pour parvenir à une description objective de la culture étrangère, l'enseignant non-natif devrait considérer, dans son analyse descriptive, plusieurs éléments qui, selon Zarate (1986, p. 29), sont d'une extrême importance pour que les expériences individuelles ne deviennent pas des vérités générales:

Tout discours contient le point de vue de celui qui l'énonce
[...] Cela s'applique dans toute sa rigueur à l'enseignant non français qui, après un contact de courte, moyenne ou

longue durée, rend compte en classe de la réalité française (ou francophone). Dans la relation qu'il en fera à ses élèves, en quoi sa description reste-t-elle dépendante de son expérience singulière et partielle? Un séjour de boursier ou de touriste, une expérience d'homme ou de femme, des origines provinciales ou parisiennes, un contact en milieu rural ou urbain, des amis étudiants ou aux prises avec la vie professionnelle sont pour l'enseignant de français langue étrangère autant de variables qui peuvent intervenir dans sa perception des faits culturels [...]

Cette analyse montre bien que l'intervention de l'enseignant peut être, dans certains cas, considérée davantage comme celle d'un témoin particulier d'une expérience spécifique vécue, que comme celle d'un médiateur culturel entre sa réalité et celle de ses élèves avec les étrangers, l'enseignant étant lui-même porteur de ses propres représentations.

Une culture étrangère appréhendée de diverses façons peut susciter chez l'apprenant la prise de conscience de la relativité des points de vue et des expériences. Il y a là une voie qui conduit à comprendre l'autre et aussi à se redécouvrir soi-même, puisque le regard extérieur sur une réalité culturelle étrangère favorise chez l'observateur sensibilisé à la diversité culturelle, un retour sur lui-même et sur ses propres croyances. Une objectivation de sa propre culture, de ses références et pratiques culturelles est ainsi rendue possible. Ce retour sur soi-même peut enseigner à respecter ces différences autant dans le *macro* que dans le *micro* univers de nos relations.

La déclaration de Trotot (1998) dans la présentation du livre de Jean de Léry – *Histoire d'un voyage fait en la terre de Brésil* (1578), illustre ce mouvement de façon éclairante: “Or, s'interroger sur l'autre c'est s'interroger sur ce qui me sépare de l'autre, mais aussi sur ce qui m'en rapproche. Ce qui revient à ajouter à la question ‘qui est cet autre homme que je rencontre?’ ‘qui suis-je, moi qui le rencontre?’” (TROTOT, 1998, p. 10).

L'effort pour apprendre une culture étrangère n'est pas un thème récent dans la didactique des langues étrangères. Depuis le XIX^{ème} siècle, on cherche, à partir de l'enseignement des langues, à aborder et pénétrer la culture à partir de la littérature et des arts d'une façon générale, pour enrichir l'esprit. Cette conception de l'enseignement de la culture a eu une longue vie et a perduré jusqu'à la fin du XX^{ème} siècle

avec peu de changements. Cette conception privilégie les connaissances informatives et factuelles qui contribuent très peu à la construction d'une compétence culturelle. La question de cette compétence culturelle nous semble d'autant plus cruciale qu'elle est liée à celle de la formation des enseignants. L'étude des principales méthodologies de l'enseignement de langue étrangère, va nous permettre d'évoquer les diverses manières de concevoir la langue et la culture telles qu'elles sont apparues au fil du temps.

2 Culture / Littérature

Dans la période où la méthode traditionnelle ou classique a prédominé, la langue était définie comme “un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes” (GERMAIN, 2010, p. 13), et son enseignement basé sur l'étude de textes littéraires. La grammaire et la traduction étaient privilégiées et l'accent mis sur la lecture et la compréhension de textes et, pour ce qui concerne l'écrit, sur la rédaction. L'objectif principal était de “rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible [...] et de développer ses capacités intellectuelles” (GERMAIN, 2010, p. 12). On considérait ainsi que l'accès à la culture étrangère passait par la connaissance de la littérature et des arts. La démarche prenait appui sur une conception de la culture synonyme d'enrichissement de l'esprit grâce à l'acquisition de connaissances tirées de la production littéraire et artistique d'un peuple.

D'après Porcher (2004), on observe aujourd'hui une tendance à réduire ce type d'enseignement sous prétexte que les apprenants ne s'y intéressent pas vraiment. Il soutient que le système éducatif doit se préoccuper de cet aspect de la culture qui fait partie de la culture nationale en tant que patrimoine culturel:

... l'institution scolaire doit impérativement transmettre cette tradition parce qu'elle reflète une culture nationale tout entière. Que cet enseignement soit modernisé, certes, mais il faut qu'il tienne la place (également par les médias) qu'il représente effectivement pour la culture étrangère des apprenants (PORCHER, 2004, p. 54).

L'hégémonie de la langue française en Europe pendant les XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles a conforté cette conviction de l'époque qu'apprendre

le français et la culture française (comprise comme littérature et art), permettait de gravir l'échelle sociale et de se différencier des autres. Parlé par tous les souverains européens, le français était la langue de l'élite, symbole d'une civilisation supérieure et doté du pouvoir d'éclairer les idées et la pensée. Cette conception de la langue française comme langue d'une élite s'est perpétuée dans le temps jusqu'à la première moitié du XX^{ème} siècle avec la même intensité. Selon Antonio Candido (1977), la France a toujours joué un rôle de médiation culturelle aux yeux des Brésiliens, «grâce à elle nous avons pu voir le monde, nous avons acquis le sens de l'Histoire, nous avons lu les classiques de tous les pays, inclus les Grecs et les Romains» (CANDIDO, 1977, p. 12, notre traduction).¹ Toujours selon Candido (1977, p. 10, notre traduction), elle nous (à nous, les Brésiliens) a offert «la possibilité de nous mettre en contact avec d'autres cultures».²

À la fin du XIX^{ème} siècle et début du XX^{ème} siècle, on a vu renaître la méthode directe dont l'objectif était d'enseigner la langue pour communiquer. Sa caractéristique principale, était de donner la priorité à la langue orale quotidienne, les cours étant donnés dans la langue-cible. On pouvait penser que, de la sorte, les enseignants amèneraient les apprenants à penser dans la langue étrangère par association d'idées, en se servant d'images, d'objets, de gestes et de la mimique. La langue était conçue comme un instrument de communication orale, et la culture n'était plus synonyme de littérature et d'arts. On va commencer alors à se rendre compte que l'enseignement de la culture (même d'une façon indirecte), passe par "l'étude des valeurs culturelles (par exemple, le mode de vie du quotidien des natifs de L2) aussi bien que la géographie et l'histoire" (GERMAIN, 2010, p. 128). Malgré leur caractère artificiel, les dialogues sont insérés dans un contexte ou une situation (la poste, la banque, le restaurant...). Ce sont donc les aspects culturels les plus quotidiens qui apparaissent de manière prédominante et appelés dans son ensemble comme aspects de la civilisation française.

Porcher, dans son article "L'enseignement de la civilisation", nous dresse l'historique et la discussion sur les termes "culture" et "civilisation" dans la didactique des langues, conférant ce dernier

¹ "[...] graças a ela que pudemos ver o mundo, que adquirimos o senso da História, que lemos os clássicos de todos os países, inclusive gregos e romanos."

² "[...] a possibilidade de nos pormos em contato com outras culturas".

“comme quelque chose à voir avec les représentations que l’on se fait de l’étranger” (PORCHER, 1994, p. 5). Dans les manuels de FLE qui utilisent le mot “civilisation”, on présente souvent des paysages, des artistes, de la mode, enfin, l’étudiant n’est jamais confronté à des problèmes, aux difficultés de la vie des immigrants par exemple, à la violence dans la banlieue de Paris. Les éléments y sont abordés de façon superficielle, avec un message idéaliste de la France.

Les avancés technologiques et scientifiques et le développement des sciences du langage dans la première moitié du XX^{ème} siècle ont beaucoup contribué à l’évolution de l’enseignement des langues étrangères.

À partir des découvertes de la psychologie béhavioriste de la linguistique structurale, la méthode Audio-Orale apparaît au milieu des années 1950. D’origine américaine, elle concevait la langue comme un ensemble d’habitudes et son apprentissage comme la création d’automatismes linguistiques. Son objectif était d’amener l’apprenant à communiquer dans la langue étrangère suivant l’ordre d’acquisition de langue maternelle, c’est-à-dire, la compréhension orale, l’expression orale, la compréhension écrite et l’expression écrite. L’interdiction de l’utilisation de la LM dans la salle de classe n’empêchait pas l’analyse comparée de deux langues (LM et LE). Les éléments culturels traités par les manuels de la langue présentent la façon de vivre des membres de la société cible.

Germain (1993, p. 111) définit la conception de la culture en vigueur comme “l’ensemble de croyances et des modes de comportement d’un groupe social, tels que réfléchis dans les arts et les métiers artisanaux, dans les contes et les mythes, dans le travail et dans le jeu, dans la religion et dans la vie quotidienne [...]”. Dans cette définition, on observe un élargissement dans la conception de la *culture* avec la prise en compte de la culture quotidienne. Ce surcroît ou ce complément apportés par Germain à la conception de la culture montrent une évolution de la notion appliquée à l’enseignement des langues étrangères; c’est une ouverture et un premier pas vers le sens sociologique et non simplement littéraire et artistique du terme. Ainsi l’auteur déclare-t-il:

Il ressort clairement de notre analyse [...] que le professeur doit rattacher la langue à la culture [...]. Telle est la conclusion de Robert Politzer, qui écrit [...]: ‘En tant que professeurs de langue nous devons nous intéresser à l’étude de la culture (dans le sens sociologique du terme),

non pas parce que nous voulons enseigner nécessairement la culture de l'autre pays mais parce que nous devons l'enseigner. Si nous enseignons une langue sans enseigner en même temps la culture dans laquelle elle s'insère, nous enseignons des signes dépourvus de sens ou des signes auxquels l'étudiant attribue une signification erronée [...] Germain (1993, p. 149).

Même conçue de manière statique, l'association de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la culture représente une avancée méthodologique dans la didactique de langue étrangère.

Avec le relatif échec de la méthode Audio-Orale dû, notamment, à l'incapacité des apprenants de s'exprimer dans la langue étrangère à la fin d'un nombre raisonnable d'heures de cours, la méthode suivante, SGAV (Structuro-Global Audio Visuel)³ apparaît. C'est une méthode à dominante orale, qui s'appuie sur la compréhension de dialogues centrés sur des sujets de la vie quotidienne, et qui présente les éléments culturels de façon explicite ou implicite, des éléments qui peuvent faire référence à la manière de vivre des Français et aussi à leur littérature.

La publication du manuel *C'est le printemps* (J. Montredon et al., Clé International, Paris, 1976), sorte d'intermédiaire dans le passage du SGAV pour l'approche communicative, a suscité plusieurs critiques à propos des innovations d'ordre culturel présentées, par exemple, l'introduction de sujets polémiques comme le racisme. Ce manuel a connu une existence brève; s'il ne véhiculait pas une image idyllique de la France, il a cependant constitué une étape dans l'évolution des méthodologies en proposant un traitement critique et plus réaliste de la culture française:

Aussi (*C'est le printemps*) n'est-il pas histoire d'une famille petite bourgeoise sans problèmes ou une idylle entre jeunes gens timides, mais une suite de situations mettant en scène des personnages divers, des gens de tous âges, des Français et même des étrangers vivant

³ Sous la responsabilité de Peter Guberina, de l'Université du Zagreb et de Paul Rivenc, de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, naît *VIF (Voix et Images de France)*, manuel didactique destiné à l'enseignement du français pour les enfants de 8 à 11 ans, basé sur la notion de «structuro-global» (le mot en situation) et sur la théorie verbo-tonale de Guberina (la théorie de la perception auditive et visuelle).

en France. Par eux, à travers eux, une certaine réalité française apparaît. [...] 'C'est le printemps' est également né d'une critique d'ordre linguistique. [...] La progression linguistique des six premières unités vise à l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant, ainsi que d'acquisitions de moyens linguistiques directement utilisables en situation de communication. (MONTREDON *et al.*, 1976, p. 5, livre du professeur *apud* DE CARLO; LANCIEN, 1998, p. 32)

À la fin des années 1960 et au début des années 1970, la didactique des langues étrangères doit faire face à une nouvelle réalité sociale, marquée par la grande ouverture des marchés, par le développement des moyens de transport, ainsi que par l'extension des progrès technologiques dans le monde développé. Ces facteurs de mobilité et de communication entre les cultures, ont ouvert l'enseignement des langues étrangères sur les besoins linguistiques professionnels et sur la formation académique. L'accès à la littérature spécifique et aux publications scientifiques est en effet de plus en plus nécessaire, et impose une conception rénovée de l'enseignement des langues étrangères, tant sur le plan linguistique que sur le plan pédagogique. Un effort d'adéquation aux besoins s'est avéré nécessaire pour répondre à cette nouvelle demande du marché: Il ne s'agit plus d'enseigner le français *général*, mais le français centré sur les spécificités locales et de public, le français transmetteur d'informations; c'est la rédemption du français écrit, la naissance du *Français Instrumental*. Le grand changement a été le centrage de l'enseignement des langues étrangères sur les besoins de l'apprenant adulte, en prenant en considération des facteurs externes jusqu'alors négligés, comme sa disponibilité en temps, ses objectifs, ses attentes et ses caractéristiques personnelles:

Cette pratique correspond aux choix précis d'objectifs, de contenus et de méthodes, motivés par la situation des pays en question et par les nécessités présentes et futures de leurs étudiants [...] Le français instrumental [...] vise l'enseignement massif aux étudiants qui ont commencé une discipline universitaire [...] Il s'agit de fournir un outil de travail à l'étudiant de n'importe quel domaine [...] avec l'objectif de le rendre capable de comprendre le contenu d'un texte, d'extraire l'information et éventuellement, de la transmettre à d'autres personnes dans sa langue maternelle

[...] Il est supposé que le niveau élémentaire existe déjà (de langue des étudiants), soit par un cours de français traditionnel, ou d'un cours VIF ou un autre quelconque (ALVAREZ, 1976, p. 7).

L'enseignement de la langue et, par conséquent, de la culture, s'est ainsi trouvé associé, à la divulgation des progrès technologiques et scientifiques du pays de la L2.

Simultanément, les progrès dans les divers domaines des sciences du langage ont contribué à l'évolution des conceptions de la langue et de la culture dans la didactique de langues étrangères. On peut notamment souligner, la prise en compte des aspects sociaux du langage revendiquée par Hymes, les réflexions sur le langage comme instrument de communication, de Austin et Searle, l'intérêt de plusieurs auteurs pour les aspects sémantiques du langage, avec le diagnostic de besoins linguistiques nouveaux et différents d'un locuteur à l'autre dans le contexte étendu des relations européennes. Ces contributions sont à la base de l'approche communicative qui commence à naître, comme l'expose Germain (1993, p. 202):

C'est la convergence de ces quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre d'une Europe élargie (marché commun, Conseil de l'Europe, etc) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative [...] L'événement marquant qui allait donner l'occasion à quelques chercheurs de fonder en un tout l'ensemble de courants théoriques convergents [...] est d'ordre politique [...] et en 1972, le Conseil de l'Europe réunissait un groupe d'experts chargés de mettre sur pied des cours de langues pour adultes.

Apparaît ainsi, la notion de compétence de communication qui intègre, en plus de la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique (des stratégies verbales et non-verbales). La langue est comprise tant comme un instrument de communication que comme élément d'interaction sociale. L'objectif principal est de conduire l'apprenant à communiquer de manière efficace dans la L2, en étant capable d'adapter les registres de langue à la situation de communication en fonction de son intention. Dans cette perspective, la connaissance des règles grammaticales ne peut suffire pour acquérir cette

compétence de communication. Ce qui est visé, c'est le développement de la capacité à recréer la langue, à découvrir de nouvelles règles de formation d'énoncés, l'élève participant ainsi à son propre apprentissage, selon la psychologie cognitive.

Le but général est d'en arriver à ce que les apprenants communiquent de façon efficace [...] les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.) (GERMAIN, 1993, p. 203).

La culture, pour ce qui concerne cet aspect, est conçue de manière plus dynamique mettant en valeur les faits de la vie quotidienne, le comportement et les éléments non-verbaux présents dans toute communication linguistique: "Par culture, l'approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non-verbal qui accompagne toute communication linguistique" (GERMAIN, 1993, p. 201).

L'approche communicative n'offre pas de recettes et de formules à suivre comme garanties pour réussir, mais elle se base sur des principes fondamentaux qui doivent être pris en considération par le professeur devant son groupe d'élèves. Avec l'introduction de la notion d'intention de communication associée à une situation, l'apprenant est exposé plus tôt à un ensemble de possibilités variées pour une seule prise de parole ou *fonction langagière*. La sensibilisation à ces éléments modifie la conception de la langue et l'insère dans un mouvement plus dynamique que dans la méthode SGAV. L'éventail des possibilités présenté permet que l'apprenant commence, par lui-même, à recréer la langue et à ajuster ces variantes à des contextes spécifiques.

Dans une perspective assez similaire, l'époque *actionnelle* commence à partir de la moitié des années 1990, en accompagnement de l'évolution politique, économique et sociale mondiale. Prenant prioritairement en compte les nécessités d'une Europe unifiée, ce courant, le plus récent dans le champ de la didactique des langues étrangères, vise la préparation des Européens à une convivialité sociale et à l'intégration professionnelle. L'ambition de la perspective *actionnelle* est la formation

d'apprenants non seulement capables de parler et de comprendre une L2, mais aussi d'agir et réagir, d'utiliser cette langue dans une autre société et de prendre en considération la diversité culturelle. La conception de langue qui la sous-tend est celle d'un "outil d'action commune et non plus seulement de communication réciproque" (PUREN, 2001, p. 9-10).

Le résultat majeur de toutes ces questions, considérations et constatations pour l'enseignement de langues est la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage et l'enseignement des Langues* (élaboré par le Comité de l'Éducation du Conseil de l'Europe, en 1996) qui considère avant tout "l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier" (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, chap. 2, p. 15).

Ce document de référence, important pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, conçoit l'usage de la langue et son apprentissage comme

des actions accomplies par des gens qui, comme individus et acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, chap. 2, p. 15).

L'apprenant de langue devient donc selon les principes *actionnels*, un *utilisateur de la langue*, qui, en tant que tel, agira et réagira selon les contextes variés auxquels un natif est exposé. La conception de la langue n'est plus celle "d'une expression neutre de la pensée, mais du besoin et du désir de communiquer naissant d'une situation donnée dont la forme et le contenu de la communication doivent répondre à cette situation" (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, chap. 4, p. 41).

L'extension du concept de culture dans la perspective *actionnelle* englobe tout autant la connaissance du monde de l'apprenant (connaissance qui a été acquise par l'expérience, par l'éducation, par l'information ou par d'autres moyens), son savoir socioculturel et sa conscience interculturelle. De cette façon, la connaissance de la société et de la culture de la langue étrangère travaillée, correspond à l'un des aspects des compétences visées.

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre 'le monde d'où l'on vient' et 'le monde de la communauté cible' sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle [...] Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant [...] et englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, chap. 5, p. 83).

3 Considérations

À l'évidence, un apprenant, ou plus généralement un être social, n'est pas seul à construire les situations, et l'échantillon des contextes et des possibilités qu'une culture lui offre, l'amène à un univers étendu de cultures du monde et de la dimension de leurs contacts.

Selon Marie-Bernadette Le Berre (1998, p. 40), l'enseignement de la culture comprend la construction de références qui nous orientent et qui définissent nos pratiques pédagogiques. Pour cela, trois postulats constitueraient la base d'une didactique des cultures:

- Une culture se construit, c'est-à-dire, se définit comme modes de production plutôt que comme catalogue de produits;
- une compétence culturelle, comme maîtrise personnelle de ces procédés de construction, est l'objectif spécifique de l'enseignement des cultures;
- la méthodologie d'accès à cette compétence est donc fondée sur l'apprenant/producteur de sens culturel et sur une pédagogie active d'apprentissage (LE BERRE, 1998, p. 40).

Fonder l'enseignement de la culture sur une méthodologie centrée sur l'apprenant/producteur de sens culturel signifie prendre comme point de départ sa connaissance de monde, ses expériences, perceptions et représentations afin qu'il développe sa compétence culturelle. L'objectif est non seulement d'acquérir des connaissances informatives sur la culture étrangère, mais surtout un savoir qui lui permette de comprendre le fonctionnement d'une société, et qui permette aussi de lire et de relativiser le monde au travers d'un processus de redécouverte de soi-même et de découverte de l'autre, afin qu'il puisse interagir dans ce nouveau contexte.

Nous sommes alors confrontés à l'importance des représentations dans ce processus constructeur du *savoir-faire* et du *savoir-être* en l'absence de vérités absolues ou de réalités indiscutables. Comme déclare Le Berre (1998, p. 42), "regarder les cultures des autres oblige à regarder la sienne."

L'enseignant doit lui-même avoir ces postulats présents à l'esprit; ceci implique qu'il les mette en pratique dans son propre processus de formation. Il doit avoir conscience de la diversité et de la pluralité des cultures, afin de repenser l'enseignement de la culture et fournir à ses apprenants des éléments utiles à la formation de leur compétence culturelle dans une perspective pluraliste.

Le Berre (1998) propose aux étudiants de son cours *Maîtrise FLE* trois lignes directrices qui fonctionnent en tant que déclencheurs de ce processus de formation et d'éveil aux autres cultures. La première est la reconnaissance de l'importance de l'anthropologie culturelle et des sciences sociales dans le processus de formation de la *personne*, ce qui exige de sa part, un processus de décentration et d'ouverture au monde.

La deuxième ligne directrice correspond à l'*objectivation* par des techniques qui aident le futur enseignant de langue à découvrir l'effet qu'il produit vraiment et non ce qu'il prétend ou imagine produire. De cette façon, objectiver sa propre action se constitue, selon Le Berre (1998, p. 43) en un

Processus méthodique, praticable par tout de monde, selon lequel on construit un phénomène à étudier [...]. Pour cela, on met le phénomène à distance, on le considère 'comme de l'extérieur' [...]. Les techniques d'objectivation conduisent à la construction d'un terrain commun, donc de ce qui rend possible le travail collectif et la coopération.

Porcher (1995 *apud* LE BERRE, 1998, p. 43) affirme qu'objectiver sa propre action comprend également la construction d'un savoir provisoire à partir de la conscience des différences, de l'opposition et de la rupture avec des savoirs anciens.

L'importance de la mise en contexte des faits culturels permet à l'apprenant de langue étrangère et à tout individu désireux d'apprendre et de connaître d'autres cultures, de réfléchir sur le nouveau et de le comprendre dans son cadre d'origine. De même qu'il y a une nécessité à insérer un événement déterminé dans son contexte historique, de même il convient que les autres cultures soient situées dans le contexte qui les actualise en permanence afin d'en maintenir la cohérence et d'éviter le processus de folklorisation.

La mise en contexte se définit, selon Le Berre (1998, p. 44), de la façon suivante: "l'inscription des divers phénomènes culturels dans le canevas d'ensemble qui leur donne un cadre et rend possible leur compréhension, permet de construire une véritable systématique de la civilisation étudiée."

L'importance de placer les phénomènes culturels dans leur contexte pour comprendre une culture, est concomitante de l'importance indiscutable du contexte des interactions sociales, lieu où la langue, la culture et les représentations interagissent, communiquent et produisent du sens.

Selon Cuche (2010, p. 50), la pluralité des contextes d'interaction explique le caractère pluriel et instable de toute culture, et aussi les comportements apparemment contradictoires d'un même individu. Ainsi comme la langue est le produit de l'interaction entre ceux qui la parlent, la culture, selon Cuche (2010, p. 49), n'existe que par le jeu interactif des individus. Selon Abdallah-Preteceille e Porcher (2005, p. 48)

La culture est un outil dont nous nous servons pour être et vivre dans le monde. C'est un moyen de communication qui s'actualise dans le comportement, dans les actions, dans le discours, dans l'interaction sociale. C'est un processus dynamique, susceptible de plusieurs lectures interprétatives et des expressions plurielles et, surtout, la culture est l'expression d'un point de vue susceptible d'être confirmé ou réfuté par d'autres versions.

Ainsi, langue et culture s'actualisent, construisent des significations et présentent leur dynamique dans la diversité des contextes, des relations et des interactions sociales. En ce sens, la langue nous donne accès à la culture dans sa dimension sociologique, puisque nous en avons besoin pour interagir, et c'est dans les interactions qu'entrent en jeu les représentations dont nous nous servons pour agir et réagir avec nos interlocuteurs.

Références

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. *Education et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.

ALVAREZ, G. La notion de Français Instrumental. *Langues et Linguistique*, Québec, v. 2, p. 1-9, 1976.

CANDIDO, A. *O francês instrumental*. Paris: Hemus, 1977.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 2001.

CUCHE, D. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte, 2010.

DE CARLO, M.; LANCIEN, T. *L'interculturel*. Paris: Clé International, 1998.

GERMAIN, C. *Evolution dans l'enseignement de langues. 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.

GERMAIN, C. La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. *Linguarum Arena*, Porto, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2010.

LE BERRE, M.-B. Concepts et outils en maîtrise FLE pour une éducation à la perception interculturelle au CUEF/Université Sthendal. *L'apport des Centres de Français Langue Etrangère à la Didactique des Langues*, LIDIL, Grenoble, v. 16, p. 38-59, 1998.

MONTREDON, J. *et al. C'est le printemps*. Paris: Clé International, 1976.

PORCHER, L. L'enseignement de la civilisation. *Revue Française de Pédagogie*, Persée, v. 108, n. 1, p. 5-12, 1994.

PORCHER, L. L'Europe: objet d'enseignement? In: JOURNEES D'ETUDE DE L'AFDECE, CIEP, 2004, Sèvres. *Actes...* Paris: [s.n.], 2004. p. 96-121

PUREN, C. *De la méthodologie à la didactologie: hommage à Robert Galisson*. Paris: Didier Erudition, 2001.

TROTOT. [Apresentação]. In: LÉRY, J. *Histoire d'un voyage fait en la terre de Brésil 1578*. Paris: Éditions LGF, 1998. (Collection LDP, 707).

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette, 1986.

**Variação no uso de conectores sequenciadores temporais
em gêneros textuais narrativos produzidos
em entrevistas sociolinguísticas**

*Variation in the usage of temporal sequencing connectors
in textual narrative genres produced in sociolinguistic interviews*

Maria Alice Tavares

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Lagoa Nova / Brasil

aliceflp@hotmail.com

Resumo: Este texto apresenta uma análise de uma variável discursiva, a sequenciação temporal de eventos, tomando como formas variantes os conectores *e*, *aí* e *então*. Os dados foram extraídos de narrativas de experiência pessoal e narrativas habituais produzidas em 24 entrevistas sociolinguísticas do banco de dados VARSUL, de Florianópolis (SC). O objetivo deste estudo é averiguar se esses gêneros narrativos, que podem ser diferenciados estilisticamente, influenciam o uso dos conectores *e*, *aí* e *então*. Os resultados mostram que *aí*, que tende a ser relacionado, pelos falantes, a contextos de interação informais, é favorecido na narrativa de experiência pessoal, um gênero que geralmente desperta maior envolvimento emocional e, assim, estimula a adoção de estilos informais. Em contraste, *aí* é desfavorecido na narrativa habitual, um gênero que tende a despertar menor envolvimento emocional, o que pode fazer com que o falante adote estilos menos informais. Os conectores *e* e *então*, estilisticamente neutros, são favorecidos na narrativa habitual. Este estudo trouxe evidências de que o controle de gêneros textuais pode ser bastante útil para a obtenção de conhecimentos mais acurados sobre a variação discursiva.

Palavras-chave: conectores sequenciadores temporais; entrevista sociolinguística; narrativa de experiência pessoal; narrativa habitual.

Abstract: This paper presents an analysis of a discursive variable, the temporal sequencing of events, taking the connectors *e*, *aí* and *então* as variants. The data were drawn from narratives of personal experience and habitual narratives produced in 24 sociolinguistic interviews from the VARSUL data base of Florianópolis (SC). The goal of this study is to verify if these narrative genres, which can be differentiated stylistically, influence the usage of connectors *e*, *aí* and *então*. The results show that *aí*, which is likely to be related, by speakers, to informal contexts of interaction, is favored in narratives of personal experience, a genre that commonly arouses great emotional involvement, and, thus, encourages adoption of informal styles. In contrast, *aí* is disfavored in habitual narratives, a genre that tends to arouse less emotional involvement, which may cause the speaker to adopt less informal styles. The stylistically neutral connectors *e* and *então* are favored in habitual narratives. This study has offered evidence that the control of genres can be very useful for obtaining more accurate knowledge of discursive variation.

Keywords: temporal sequencing connectors; sociolinguistic interview; narrative of personal experience; habitual narrative.

Recebido em: 30 de setembro de 2016.

Aprovado em: 21 de novembro de 2016.

1 Introdução

Neste texto, em uma perspectiva sociolinguística variacionista, abordo a sequenciação temporal de eventos, uma variável discursiva do plano da junção coesiva de porções textuais. Trata-se da articulação de cadeias de eventos segundo sua ordem de ocorrência no tempo, com a implicação de que o primeiro conjunto de eventos aconteceu antes do segundo conjunto de eventos.¹

¹ Este trabalho está vinculado ao projeto *Mudança geracional versus difusão interdialetoal: uma abordagem sociofuncionalista a conectores sequenciadores*, que recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq (processo n. 306684/2014-4).

Tomo como formas variantes os conectores *e*, *ai* e *então*, que são os mais frequentes na indicação de sequenciação temporal de eventos no *corpus* utilizado. Esses conectores são bastante recorrentes em gêneros textuais narrativos, que têm como uma de suas características principais a sequenciação temporal de eventos: “narrativas são identificadas pela existência de juntura temporal” (LABOV, 2013, p. 223, tradução minha). Seguem algumas ocorrências:

(1) Cheguei em casa, fiz uma comidinha bem rápida pros guris, e disse pro pro J. assim ó: “Tu ficas com as crianças que [eu vou <co->]- [eu vou ficar]- vou passar a noite com a mãe”. E descí. (FLP03)²

(2) Quando ele via que eu estava quieta, ele entrava. *Ai* se sentava e não dizia nada. *Ai*, ou eu achava um pezinho pra falar alguma coisa, ou então eu ficava quieta também. (FLP03)

(3) *Então* eles chamavam: “Ó, vem o Delegado A.” *Então* o Delegado A., ele pegava uma cinta. Ele não andava armado, mas era com uma cinta. *Então* ele pegava a gente, dava uma surra. Quem fosse pra cadeia, levava surra. (FLP18)

Os dados foram extraídos de dois gêneros narrativos, a narrativa de experiência pessoal e a narrativa habitual, produzidas em entrevistas sociolinguísticas feitas com informantes de Florianópolis (SC). Essas entrevistas pertencem ao banco de dados Variação Linguística da Região Sul (VARSUL).

Adoto a definição de gênero textual proposta por Martin e Rose (2008), segundo a qual um gênero textual corresponde a um padrão textual global recorrente que remete a configurações de significados relacionados a práticas sociais de uma cultura. Nessa perspectiva, os gêneros textuais são “processos sociais orientados para um objetivo” (MARTIN; ROSE, 2008, p. 6, tradução minha), posto que falantes e escreventes adaptam seus textos para ouvintes e leitores variados em diferentes situações de interação.

Segundo Martin e Rose (2008, p. 218, tradução minha), “gêneros textuais curtos podem estar aninhados dentro de gêneros textuais maiores”. Os autores usam a denominação *macrogênero* em referência a esses gêneros textuais maiores que contêm, em sua composição,

² A sigla FLP refere-se a Florianópolis. Os números identificam as entrevistas sociolinguísticas das quais foram extraídas as ocorrências apresentadas.

diferentes gêneros textuais. A entrevista sociolinguística caracteriza-se como macrogênero porque pode dar abrigo a diferentes gêneros textuais, como a narrativa de experiência pessoal e a narrativa habitual.

A narrativa de experiência pessoal e a narrativa habitual têm características distintas que podem influenciar o estilo adotado pelo falante. Por geralmente instigar um maior envolvimento emocional do falante com o que ele está contando, a narrativa de experiência pessoal é o gênero que mais abre espaço para a emergência de estilos informais em uma entrevista sociolinguística (cf. LABOV, 2001, 2004, 2013, entre outros).³ A narrativa habitual, apesar de ser também um gênero narrativo, não tende a provocar um intenso envolvimento emocional (cf. RIESSMAN, 2008), o que pode fazer com que o falante adote um estilo menos informal do que o que tende a adotar em uma narrativa de experiência pessoal.

Em Tavares (2003), apliquei, a informantes nativos de Florianópolis, um questionário versando o emprego dos conectores *e*, *aí*, *daí* e *então*.⁴ Duas questões foram propostas: i) “Em sua opinião, um ou mais dentre os conectores *e*, *aí*, *daí* e *então* não pertence(m) à língua portuguesa padrão? Em caso afirmativo, qual ou quais?” e (ii) “Em que tipo de situações de fala ou de escrita os conectores não pertencentes à língua padrão deveriam ser evitados? Por quê?” Quanto à primeira questão, os informantes foram unânimes em apontar *e* e *então* como pertencentes à língua padrão e *aí* e *daí* como não pertencentes. Quanto à segunda questão, todos os informantes julgaram a utilização de *aí* e *daí* indevida em situações mais formais, o que indica que esses conectores são formas estilisticamente marcadas como informais em Florianópolis. No que diz respeito a *e* e *então*, os informantes afirmaram que esses conectores podem ser utilizados tanto em situações formais quanto informais, sendo, portanto, estilisticamente neutros.

³ Labov (2001, 2004, 2013) não relaciona a narrativa de experiência pessoal com a questão dos gêneros textuais. No entanto, Eckert (2001), Macaulay (2001) e Silva (2010), entre outros, consideram esse tipo de narrativa um gênero textual, mesmo quando produzido em entrevistas sociolinguísticas.

⁴ O questionário foi respondido por escrito no ano de 2002 por um pequeno grupo de florianopolitanos, composto por dois pré-adolescentes da quarta série do ensino fundamental, dois adolescentes da oitava série do ensino fundamental, quatro adolescentes com ensino médio completo e três adultos, um com oito anos de escolarização e dois com onze.

Uma vez que o estilo é um dos fatores que motiva o usuário da língua a optar por certas formas linguísticas às expensas de outras, tenho como objetivo averiguar se os gêneros narrativa de experiência pessoal e narrativa habitual, que podem ser diferenciados estilisticamente, influenciam o uso dos conectores *e*, *aí* e *então*.⁵ *Aí*, que, conforme apontaram os informantes submetidos ao questionário acima descrito, é tipicamente usado em situações de interação informais, deve ser favorecido na narrativa de experiência pessoal, *locus* por excelência de estilos casuais na entrevista sociolinguística. Por sua vez, *e* e *então*, estilisticamente neutros, devem ter seu uso favorecido na narrativa habitual.

A seguir, sintetizo pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista centrais para este estudo e descrevo os gêneros textuais narrativa de experiência pessoal e narrativa habitual. Na sequência, relato os procedimentos metodológicos adotados e analiso os resultados obtidos.

2 Sociolinguística variacionista: foco na questão estilística

A sociolinguística variacionista volta-se ao estudo da variação linguística, lançando o olhar sobre as escolhas feitas consciente ou inconscientemente pelos falantes, sob influência de fatores diversos, entre duas ou mais formas – ditas variantes – disponíveis em uma dada comunidade de fala para a codificação de um mesmo significado ou função. Um conjunto de formas variantes integra uma variável linguística, conceito que corresponde ao significado ou função codificada por essas formas. Fenômenos de variação podem ser encontrados em qualquer nível da língua: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo.

A investigação sociolinguística se concentra, em particular, na análise quantitativa de três tipos de restrições que podem se aplicar à variação linguística: (i) restrições sociais, envolvendo fatores como sexo, idade, etnia e classe social dos falantes; (ii) restrições estilísticas, envolvendo fatores como os papéis socioculturais assumidos pelo falante

⁵ O conector *dai* foi excluído deste estudo em razão de sua baixa frequência entre os indivíduos de 25 a 50 anos e de mais de 50 anos, que representam as duas faixas etárias aqui controladas. A taxa de ocorrência do *dai* na indicação de sequenciação temporal é de apenas 3% dos dados de cada uma dessas faixas etárias, o que inviabiliza a inclusão do conector em apreço na análise estatística multivariada.

e pelo ouvinte no momento da interação, a familiaridade entre eles, o tópico tratado e o nível de envolvimento emocional do falante com o que diz; (iii) restrições linguísticas, envolvendo fatores variados, cuja seleção dependerá da variável linguística tomada como objeto de estudo.

Na ótica da sociolinguística variacionista, os fatores de ordem estilística relacionam-se à dimensão formal-informal. Labov (2008)⁶ propõe uma escala de estilos que parte do mais informal entre os estilos, o vernáculo ou fala casual, “em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala” (LABOV, 2008, p. 244), e chega a estilos de grande formalidade, como o acadêmico. Retomando os fatores estilísticos elencados no item (ii) acima, aponto que a adoção de estilos com maior grau de informalidade é favorecida em situações de interação em que os participantes assumem papéis socioculturais simétricos, estão familiarizados entre si, dominam o tópico tratado e estão emocionalmente envolvidos com o que dizem.

Aplicando-se esses fatores ao caso da entrevista sociolinguística, fonte dos dados analisados neste estudo, constata-se que geralmente os papéis assumidos pelos participantes são assimétricos, uma vez que o entrevistador conduz a entrevista, solicitando que o informante aborde tópicos variados; o informante não é alertado previamente a respeito dos tópicos, então pode dominá-los ou não; os participantes não se conhecem antes da realização da entrevista; o nível de envolvimento emocional do informante varia de neutro a intenso – por exemplo, se está falando sobre aborto, pode defender sua opinião a respeito desse tópico polêmico de modo indiferente, moderado ou exaltado.

A entrevista sociolinguística é o gênero textual mais empregado como instrumento de coleta de dados para a análise da variação linguística. Trata-se de uma entrevista de pesquisa semiestruturada ou não estruturada, isto é, flexível e não dirigida, visto que o entrevistador não segue necessariamente um roteiro de perguntas (cf. RIESSMAN, 1993). A fim de coletar grande quantidade de dados de diferentes fenômenos variáveis, o que é necessário para a utilização de instrumentais estatísticos, o entrevistador incentiva o informante a manter a palavra a maior parte do tempo através da “elaboração de perguntas que irão gerar respostas conversacionais longas” (MILROY; GORDON, 2003, p. 61).

⁶ Originalmente publicado em 1972.

Longos trechos de fala do informante podem receber a forma de diferentes gêneros textuais, o que faz da entrevista sociolinguística um macrogênero (cf. MARTIN; ROSE, 2008). Tavares (2015) observa que dois gêneros narrativos, a narrativa de experiência pessoal e a narrativa habitual, estão entre os gêneros mais recorrentes em entrevistas sociolinguísticas pertencentes ao banco de dados VARSUL.⁷ Esses dois gêneros textuais podem se distinguir quanto ao grau de envolvimento emocional do informante em relação aos eventos narrados. Na sequência, caracterizo cada um deles.

Em uma narrativa de experiência pessoal, o informante relata eventos passados, de ocorrência única, que provocaram emoções fortes como medo, tristeza, alegria ou raiva. Ao contar esses eventos, o informante pode ser bastante arrebatado pela emoção de revivê-los. Ao ficar emocionalmente absorto, é possível que ele reduza o grau de monitoramento da fala, deixando emergir estilos com maior grau de informalidade. Labov (2013), lembrando as técnicas que propôs para diminuir o nível de formalidade na entrevista sociolinguística (cf. LABOV, 2001, 2004, 2013, entre outros), pontua que a que mais trouxe resultados foi a elicitación de narrativas de experiência pessoal. O autor observou que

O nível de formalidade era nitidamente reduzido quando as pessoas estavam falando sobre suas experiências pessoais – eventos que realmente aconteceram – em contraste a quando estavam emitindo suas opiniões genéricas. Quando a narrativa era centrada em experiências realmente importantes, o nível de formalidade caía ainda mais (LABOV, 2013, p. 2, tradução minha).

O rótulo “narrativa habitual” é empregado por Riessman (1991) para o mesmo gênero textual que Labov (2001) chama de “pseudonarrativa” e Silva e Macedo (1996) chamam de “descrição de vida”. Trata-se de um gênero textual caracterizado pela descrição de eventos que ocorriam habitualmente no passado. Ao recapitular eventos

⁷ Nessas entrevistas aparecem também gêneros textuais como relato de opinião, anedota, receita culinária e outros gêneros instrutivos, além de vários gêneros narrativos, a exemplo de narrativa vicária, narrativa autobiográfica, narrativa biográfica e narrativa projetada (cf. TAVARES, 2015).

que aconteceram repetidas vezes, o informante, em uma narrativa habitual, aborda o “curso geral de eventos ao longo de um período de tempo, com os sintagmas verbais e advérbios marcando repetição e rotinização” (RIESSMAN, 2008, p. 99).

Em uma narrativa habitual, contar eventos de múltiplas ocorrências, que se repetiam no passado, envolve um sabor misto de narrar e descrever o passado.⁸ Sobre esse caráter descritivo da narrativa habitual, Carranza (1998, p. 287) afirma que “sequências de eventos repetidos ou habituais criam um efeito de um retrato estático e autocontido do passado.” Segundo Riessman (2008, p. 99), por seu caráter descritivo, as “narrativas habituais são menos dramáticas do que os relatos ponto a ponto de uma ocasião única”, que é o caso das narrativas de experiência pessoal.

Portanto, embora a narrativa de experiência pessoal e a narrativa habitual sejam ambos gêneros narrativos, a tendência é que na primeira o narrador manifeste menor envolvimento emocional do que na segunda. Isso porque narrar eventos de ocorrência única e que foram tocantes, assustadores ou de algum modo interessantes costuma despertar maior conexão emocional do que narrar eventos que ocorriam habitualmente no passado. Assim, em uma narrativa habitual, o informante pode adotar um estilo menos informal do que o que tende a adotar em uma narrativa de experiência pessoal.

3 Variação entre os conectores *e*, *aí* e *então* em gêneros textuais narrativos

Como vimos, a narrativa de experiência pessoal pode ser definida como um relato de situações singulares vivenciadas pelo narrador, situações essas que lhe foram bastante significativas – empolgantes, comoventes, aterradoras. Caso o narrador se entusiasme ao reavivar essas situações, é grande a possibilidade de que reduza o monitoramento da fala, deixando vir à tona estilos marcados pela informalidade. Esse é um contexto favorável para a utilização do conector *aí*, que se vincula a situações de interação informais.

A narrativa habitual, por não ser dinâmica, já que envolve a recapitulação de situações que aconteciam repetidamente, tende a exercer

⁸ É possível que Silva e Macedo (1996) tenham optado pelo rótulo “descrição de vida” devido ao caráter limítrofe entre narração e descrição da narrativa habitual.

menos impacto dramático que as narrativas de experiência pessoal, o que pode levar à adoção de estilos com maior grau de formalidade. Assim, os conectores *e* e *então*, estilisticamente neutros, devem ser mais utilizados nesse tipo de narrativa.

Para testar essas hipóteses, analisei 378 dados de uso dos conectores *e*, *ai* e *então* na indicação de sequenciação temporal de eventos em narrativas de experiência pessoal e em narrativas habituais. Esses dados foram extraídos de 24 entrevistas sociolinguísticas pertencentes ao banco de dados Variação Linguística da Região Sul (VARSUL). Essas entrevistas foram feitas com informantes naturais de Florianópolis (SC), distribuídos homogeneamente de acordo com os seguintes fatores sociais: sexo, idade (de 25 a 45 anos e de 50 anos em diante) e escolaridade (primário, equivalente ao fundamental I; ginásio, atual fundamental II; e colegial, correspondente ao ensino médio).

Os trechos de entrevistas sociolinguísticas apresentados em (4) e (5) a seguir trazem uma narrativa de experiência pessoal e uma narrativa habitual, respectivamente. Nelas, estão em destaque os conectores *e*, *ai* e *então* encadeando eventos de acordo com sua ordem cronológica de ocorrência.⁹

(4) I: Quando ela estava com sete meses, aproximadamente sete meses. Não, minto, ela já estava [querendo beirar] já querendo, assim, pra [dez] dez a onze meses, tá? Eu tinha o carro, eu tinha um fusquinha, que era, inclusive, do laboratório, mas aí eu fiz um negócio com a M. H., tá? e acabei ficando com aquele fusquinha. Um fusquinha verde, um carro- [E]- e nessa minha casa, em Coqueiros, tem uma garagem, é uma subida, tá? tem uma rampazinha pra- Que quando eu cheguei em casa, ela estava agarradinha [no] na grade, assim, [da] [da] [do] da garagem, de costas, e eu cheguei com o carro *e* buzinei pra ver se a- Ela não olhou. Ela [não] não se virou, ela não- Aí aquilo me estalou. Eu disse: “Essa menina está surda”. *Ai*

⁹ Além da sequenciação temporal, os conectores *e*, *ai* e *então* indicam outras relações coesivas, como a consequência (a informação introduzida pelo conector representa a consequência de uma causa mencionada previamente) e a sequenciação textual (o conector sinaliza o encadeamento de uma porção textual anterior com uma posterior sem que emergjam matizes mais específicos de significado) (cf. TAVARES, 2012). Nos trechos de (4) a (7), estão destacadas apenas as ocorrências em que *e*, *ai* e *então* indicam sequenciação temporal, objeto deste estudo.

chamei [a] a M., disse: “M.” Ela disse: “Ah, não é possível, isso é coisa, porque eu às vezes [eu falo <con>] eu falo (inint)”. “É com muita coincidência, tu queres ver uma coisa?” *Aí* fiz mais um teste com ela. É, na mesma hora ela, né? [<ba>] Fiz barulho, bati com martelo não sei onde, ela [nem] nem tomou conhecimento. Aquilo me- Fiquei desesperado. Na mesma hora saí dali, já fui pra casa do A., disse: “A., é passado assim, assim”. “Ah não, M., não é possível. Traz ela aqui, nós vamos fazer um” “Não, traz aqui, não. Tu vais comigo lá, agora. Vais fazer um teste comigo”. *E* constatou-se que, realmente, a menina estava surda. (FLP23)¹⁰

(5) I: Ah, aconteceu sim. Nós fomos- eu me lembro que nós fomos pra uma praia, uma – é Caieira. Conheces essa praia? Pois é, é aqui, né? E a gente se met- Aliás, como pra variar, né? a gente se meteu- começou, assim, a andar pela- pela- pela estrada, foi, foi, foi. *Aí* chegou num- num determinado ponto, a gente queria voltar pela praia- pelas pedras, né? Porque tinha uma parte que adentrava no mar e voltava pelas pedras, né? E era bem peri- perigoso. E a gente foi. *Aí* eu disse: “Meu Deus do céu”, foi- foi um desespero, foi um desespero! Não dava pra voltar. Chega uma determinada hora que não dá mais pra voltar. E o mar ta- estava subindo. Foi um- foi uma coisa horrorosa, sabes? Ali, não sei, ali- na hora, eu fiquei com medo porque eu achava que a gente não ia conseguir mais voltar, né? Tu vias a praia, tudo, mas não tinham condições. As pedras, chegando nesse ponto, eram muito- ficavam muito dentro da água, porque estava- a maré estava subindo. Então não dava. Nesses dias- essa época aí, esse- esse dia, né? não seria época, dia, foi uma coisa que me marcou muito. Eu tive bastante medo. Na época, não era mais uma brincadeira, não era como a gente fazia de escuro, de pular dentro do buraco. Não era mais uma brincadeira, aí era uma coisa verdadeira mesmo. É que estava todo mundo ali e não tinha ninguém pra ajudar a gente, né? *Aí* eu lembro que a gente- a gente, assim, deu- se deu as mãos e a gente rezou muito, muito, muito. *Aí* depois disso, acho que, né? depois da- da prece que a gente fez, a gente, daí, consegui passar. Mas foi, assim, uma coisa assustante, pra gente, porque a gente era pequena, uma coisa assusta- assustadora.

¹⁰ O código E sinaliza a fala do entrevistador e o código I sinaliza a fala do informante.

(6) E: É, o dinheiro tinha valor, né?

I: É, então a carne seca era comida de pobre. Então, a mãe fazia, botava a água ferver, *ai* jogava a água dentro daquele alguidar e fazia aquele loque- loque de pirão d'água. Não porque não tinha o feijão, é porque eles achavam que iria fazer-ia- iria pesar muito no estômago, podia fazer mal durante a noite, dar uma dor no estômago, uma dor de barriga, uma dor no fígado, coisa parecida. Então fazia aquele prato, então eram oito, com o casal dez, certo? Só que o pai comia o pirãozinho d'água que ele sempre comeu, mais o feijãozinho por cima. Por isso é que eu estou vivendo hoje, setenta e sete anos.

E: E os filhos?

I: E os filhos, não, os filhos não. Os filhos era pirão d'água com carne seca assada na brasa. Botava o espetinho, assim, dentro do fogão à lenha, que na época não existia fogão a gás, botava, assim, deixava assar aquela manta de carne seca, *então* ela passava a mão, dividia aquele alguidar em- Lógico, ela não botava até em cima, botava numa certa altura e dizia: “Esse é do Fulano, esse é do Fulano, esse é do Fulano, esse é do Fulano, esse é do Fulano.” Dividia em dez partes, pronto! Cada um pegava a sua parte, também deu. Agora, tinha fartura, não é que você não podia repetir, mas em seguida vinha aquele pãozinho e aquele melzinho que ele trazia sempre, aqueles vinte pãezinhos, quinze pãezinhos, então sempre vinham. Então a gente pra va- rebater, depois, o- a janta, recebia mais um pã- pãozinho com mel e um- e um cafezinho. (FLP02)

(7) I: Olha, Ingleses, eu não me lembro muito, mas eu acho que Ingleses dava pra- mas também era distante. A Lagoa- a Lagoa era assim: a estrada, dia de chuva, por exemplo, nós íamos muito pra Lagoa.

E: Pelo morro também?

I: Pelo morro, mas o morro era horrível, porque o morro não era asfaltado, era uma coisa perigosíssima, viu? Bom chofer, só. Então, nós íamos pra Lagoa de manhã, aí íamos num táxi. O chofer nos levava até lá embaixo na casa da- de uma prima que eu tinha lá, viu? Ficávamos lá o dia inteiro. Então, ficava combinado assim: que o chofer iria nos buscar, ia eu, meu marido, os filhos, tudo, a minha mãe, íamos todos pra lá. *Então*, a gente descia, assim, com- com cestas, com- quer dizer, descia de táxi e levava até lá. E era combinado assim: ele ia nos buscar às cinco horas. Se chovesse, que não dava

pra descer o morro, ele ficava lá em cima no morro e fazia sinal com o farol, *ai* a gente subia o morro com aquelas tralhas todas. (FLP24)

Submeti os dados a tratamento estatístico através do programa *Goldvarb X* (cf. SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), para cálculo de frequências, percentuais e pesos relativos,¹¹ e para a identificação da ordem de significância dos grupos de fatores. Realizei rodadas binárias do programa, considerando, a cada rodada, uma das variantes *versus* as demais (isto é, *e versus ai e então; ai versus e e então; então versus e e ai*). Esse procedimento é necessário porque o *Goldvarb X* não realiza rodadas multinomiais, somente rodadas binomiais (cf. TAGLIAMONTE, 2006).¹²

Controlei como possíveis condicionadores da variação entre os conectores *e*, *ai* e *então* na indicação de sequenciação temporal: (i) o gênero textual; (ii) a sequência textual; (iii) o nível de articulação; (iv) o grau de conexão; (v) o traço semântico do verbo da oração introduzida pelo conector;¹³ (vi) o sexo; (vii) a idade; e (viii) o nível de escolaridade.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a ordem de relevância, para cada um dos conectores, dos grupos de fatores selecionados pelo *Goldvarb X*. Os grupos de fatores sequência textual e traço semântico do verbo da oração introduzida pelo conector não foram indicados como relevantes para nenhum dos três conectores.

¹¹ O *peso relativo* é uma medida multidimensional ou multivariada, obtida pela interação entre todos os fatores de cada grupo de fatores considerados em relação ao fenômeno variável, indicando a influência de cada um dos fatores sobre cada uma das variantes.

¹² Tagliamonte (2006) informa que nunca foi implementada a opção de rodada multinomial de um nível, embora essa opção exista no menu “Cells” do *Goldvarb 2.1* e do *Goldvarb X*. A autora informa também que, no campo da sociolinguística variacionista, bem poucos estudos valeram-se de análises multinomiais.

¹³ Controlei quatro níveis de articulação: entre orações, entre segmentos tópicos, entre subtópicos e entre tópicos; cinco sequências textuais: narrativa, procedimentos, descrição de vida, descrição e argumentação; e quinze traços semânticos verbais, a exemplo de atividade específica, atividade difusa, instância e processo. O grau de conexão foi avaliado considerando-se a continuidade, entre as orações interligadas pelo conector, de elementos significativos para a coerência temática (por exemplo, sujeito, tempo, aspecto, modo etc.). Em Tavares (2003) estão expostas detalhadamente estratégias que podem ser adotadas para o controle desses grupos de fatores.

QUADRO 1

Ordem de relevância dos grupos de fatores para os conectores *e*, *ai* e *então*

GRUPOS	E	AÍ	ENTÃO
Gênero textual	sexto	segundo	primeiro
Nível de articulação	primeiro	quarto	terceiro
Grau de conexão	segundo	quinto	sexto
Sexo	quinto	sexto	quarto
Idade	quarto	terceiro	quinto
Nível de escolaridade	terceiro	primeiro	segundo

Apresento aqui apenas os resultados referentes ao gênero textual, foco deste estudo, que podem ser visualizados na Tabela 1, abaixo:¹⁴

TABELA 1

Influência dos gêneros textuais narrativa de experiência pessoal e narrativa habitual sobre o uso dos conectores sequenciadores temporais *e*, *ai* e *então*

GÊNERO	E			AÍ			ENTÃO		
	Apl./ Total	%	PR	Apl./ Total	%	PR	Apl./ Total	%	PR
Narrativa exp. pessoal	88/226	39	0.440	129/226	57	0.604	9/226	4	0.334
Narrativa habitual	79/152	52	0.530	45/152	30	0.348	28/152	18	0.737
<i>Total</i>	<i>167/378</i>	<i>44</i>	<i>..</i>	<i>174/378</i>	<i>46</i>	<i>..</i>	<i>37/378</i>	<i>10</i>	<i>..</i>

¹⁴ Na Tabela 1, *Aplicação* (Apl.) refere-se ao total de dados de cada conector em cada gênero textual. O peso relativo (PR) é uma medida multidimensional ou multivariada importante para a pesquisa variacionista, pois resulta do controle simultâneo de vários elementos contextuais (no formato de múltiplas variáveis independentes/grupos de fatores) capazes de influenciar a variável linguística. Os pesos relativos variam de 0 a 1. Quanto mais próximo de 0 for o peso, menos influente é o fator que o recebeu; quanto mais próximo de 1, maior é a influência.

Na amostra de dados considerada, o conector *então* foi pouco encontrado na tessitura de cadeias de eventos segundo sua ordem de ocorrência no tempo, contando com apenas 37 ocorrências (10% do total de dados). A distribuição geral dos conectores *e* e *aí* revelou homogeneidade: *e* foi responsável por 44% das ocorrências e *aí* foi responsável por 46% delas.

O emprego do *aí* na indicação de sequenciação temporal de eventos foi favorecido na narrativa de experiência pessoal. Nesse gênero textual, foi atribuído a *aí* o peso relativo de 0.604, com frequência de 57%. Em contraste, *aí* teve sua utilização reduzida na narrativa habitual, com frequência de 30% e peso relativo de 0.348.

Por sua vez, *e* e *então* foram desfavorecidos na narrativa de experiência pessoal, com pesos relativos de 0.440 e 0.334, respectivamente, e frequências de 39% e 4%. O *e* foi levemente favorecido pela narrativa habitual, com frequência de 52% e peso relativo de 0.530. Quanto ao *então*, observa-se haver uma forte inclinação para que esse conector ocorra na narrativa habitual, com frequência de 18% e peso relativo bastante elevado, de 0.737. Portanto, embora a narrativa habitual represente um ambiente propício para a utilização do *e*, constitui-se em um ambiente ainda mais favorecedor para a utilização do *então*.

Urge notar ainda que *então* é fortemente inibido na narrativa de experiência pessoal, contando com apenas nove ocorrências (4% dos dados referentes a esse gênero textual), o que pode ser tomado como um indício de que esse conector pode ter se especializado para a indicação de sequenciação temporal na narrativa habitual, em detrimento da narrativa de experiência pessoal, questão que merece maior aprofundamento futuro.

Os resultados corroboram as hipóteses previamente levantadas, revelando que *aí*, estilisticamente marcado como informal, tem seu uso como conector sequenciador temporal favorecido na narrativa de experiência pessoal, gênero textual em que estilos informais costumam predominar. Em contraposição, esse conector tem seu uso restringido na narrativa habitual, gênero que não tende a gerar um envolvimento emocional tão intenso por parte do falante como aquele que geralmente o arrebatava em uma narrativa de experiência pessoal. Na narrativa habitual, passam a ser favorecidos *e* e *então*, conectores estilisticamente neutros e, portanto, opções mais prestigiadas que o *aí* para contextos de menor informalidade na comunidade de fala de Florianópolis.

4 Considerações finais

Mondorf (2010, p. 220) afirma que é necessário “dar lugar central” para o efeito do gênero textual, que “tem sido frequentemente negligenciado mesmo na pesquisa variacionista.” Segundo a autora, “a negligência dos efeitos do gênero nunca foi axiomática, mas sim resultado das dificuldades de operacionalizar os efeitos do gênero” (MONDORF, 2010, p. 220).

Um dos primeiros passos na busca dessa operacionalização é selecionar a estratégia a ser empregada para o controle dos gêneros textuais. Há diversas possibilidades, como as propostas por Tavares (2014), entre as quais se destacam: (i) a coleta de dados em dois ou mais gêneros textuais e o controle desses gêneros através de um grupo de fatores; (ii) a submissão de dados extraídos de dois ou mais gêneros textuais a rodadas estatísticas distintas para posterior cotejamento dos resultados de cada rodada; (iii) a comparação de dados provenientes de gêneros idênticos ou similares produzidos em macrogêneros distintos, a exemplo da entrevista sociolinguística e da conversação.

Neste estudo, analisei a utilização variável dos conectores *e*, *aí* e *então* na indicação de sequenciação temporal de eventos em dois gêneros textuais narrativos, a narrativa de experiência pessoal e a narrativa habitual, produzidas por informantes florianopolitanos ao longo de entrevistas sociolinguísticas. Controlei esses gêneros textuais valendo-me da estratégia descrita no item (i) suprarreferido.

A distribuição dos conectores *e*, *aí* e *então* nos gêneros narrativos considerados atestou a hipótese de que *aí*, relacionado por informantes florianopolitanos a situações de interação informais, seria mais recorrente na narrativa de experiência pessoal, que representa um contexto propício para a emergência de estilos informais. Em contraste, *e* e *então*, considerados estilisticamente neutros, receberiam destaque na narrativa habitual, o que de fato se verificou.

Independentemente da estratégia de controle de gêneros textuais adotada, é importante que pesquisas variacionistas considerem o gênero como um possível condicionador do uso de uma forma variante em detrimento de outra(s), seja por questões estilísticas, a exemplo deste estudo, ou por qualquer outra característica do gênero que possa exercer influência sobre um dado fenômeno variável, a exemplo do estudo de Travis e Lindstrom (2016), que investigou a variação, no inglês, da

expressão do sujeito humano específico de terceira pessoa do singular tomando como variantes o sujeito expresso e o sujeito não expresso (sujeito nulo). As autoras fizeram uso de dados extraídos dos seguintes gêneros textuais: (i) conversações espontâneas envolvendo de dois a quatro indivíduos membros de uma mesma família, ou com relações de amizade ou ainda que se conheciam superficialmente; e (ii) de narrativas vicárias monológicas em que cada informante relatou um pequeno filme ao qual havia assistido.

Travis e Lindstrom (2016) não obtiveram evidência de que gramáticas distintas estariam subjacentes à expressão do sujeito nesses gêneros textuais. Em ambos, o sujeito nulo ocorreu em orações correferenciais unidas por uma conjunção coordenativa e na posição inicial prosódica de orações principais declarativas, sendo ainda sensível à acessibilidade, *priming* e sequencialidade temporal, fatores que foram controlados como variáveis independentes. O único efeito diferenciador é o próprio gênero textual: o sujeito nulo foi bem mais frequente na narrativa vicária do que na conversação, o que as autoras atribuíram ao fato de as narrativas vicárias serem monológicas: cada informante relatou eventos ocorridos com um pequeno número de pessoas, o que favoreceu o aparecimento do sujeito nulo; diferentemente, nas conversações, devido à interação entre os participantes, houve maior alternância de sujeitos (isto é, não correferencialidade), o que restringiu o aparecimento de sujeitos nulos.

Finalizo pontuando que, embora este estudo apresente resultados ainda iniciais e exploratórios,¹⁵ traz evidências de que o controle do gênero textual é uma ferramenta valiosa para a obtenção de conhecimentos mais acurados sobre a variação discursiva, caso do fenômeno aqui abordado. Trata-se, pois, de uma possibilidade de investigação que merece maior refinamento através da aplicação a outras variáveis de nível discursivo.

¹⁵ Que seja de meu conhecimento, fora este estudo, não há outros que analisem a variação na indicação de sequenciação temporal levando em conta aspectos estilísticos. Há, pois, ainda muito a ser feito.

Referências

- CARRANZA, I. E. Low-narrativity narratives and argumentation. *Narrative Inquiry*, John Benjamins, v. 8, n. 2, p. 287-317, 1998.
- ECKERT, P. Style and social meaning. In: RICKFORD, J. R.; ECKERT, P. (Ed.). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 119-126.
- LABOV, W. The anatomy of style-shifting. In: RICKFORD, J. R.; ECKERT, P. (Ed.). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 85-108.
- LABOV, W. Ordinary events. In: FOUGHT, C. (Ed.). *Sociolinguistic variation: critical reflections*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 31-43.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de M. Bagno, M. M. P. Scherre e C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LABOV, W. *The language of life and death: the transformation of experience in oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- MACAULAY, R. K. S. The question of genre. In: RICKFORD, J. R.; ECKERT, P. (Ed.). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 78-82.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 2008.
- MILROY, L.; GORDON, M. *Sociolinguistics: method and interpretation*. Oxford: Blackwell, 2003.
- MONDORF, B. Genre effects in the replacement of reflexives by particles. In: DORGELOH, H.; WANNER, A. (Ed.). *Syntactic variation and genre*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. p. 219-245.
- SILVA, V. L. P. P. da. Gêneros e tipos de texto: aproximações e distinções. *Diacrítica*, Braga, v. 24, p. 471-489, 2010.
- RIESSMAN, C. K. Beyond reductionism: narrative genres in divorce accounts. *Journal of Narrative and Life History*, Lawrence Erlbaum Associates, v. 1, n. 1, p. 41-68, 1991.

RIESSMAN, C. K. *Narrative analysis*. Newbury Park, CA, London: SAGE Publications, 1993.

RIESSMAN, C. K. *Narrative methods for the human sciences*. London: SAGE, 2008.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. *Goldvarb X: a multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005. Disponível em: <<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>>. Acesso em: 4 out. 2015.

SILVA, G. M. O.; MACEDO, A. V. T. Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais. In: MACEDO, A. V. T.; RONCARATI, C. N.; MOLLICA, M. C. (Org.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 11-49.

TAGLIAMONTE, S. A. *Analysing sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ e ENTÃO: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

TAVARES, M. A. Gramática emergente: recorte de uma construção gramatical. In: SOUZA, E. R. (Ed.). *Funcionalismo linguístico: análise e descrição*. São Paulo, Contexto: 2012. p. 33-51.

TAVARES, M. A. Variação estilística e gênero textual: o caso dos gêneros textuais produzidos no macrogênero entrevista sociolinguística. In: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. N. (Org.). *Variação estilística: reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise*. Florianópolis: Insular, 2014. p. 203-223.

TAVARES, M. A. Mapeando textos de diferentes gêneros em entrevistas sociolinguísticas: o caso do banco de dados VARSUL. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, p. 176-194, 2015.

TRAVIS, C. E.; LINDSTROM, A. M. Different registers, different grammars? Subject expression in English conversation and narrative. *Language Variation and Change*, Cambridge University Press, v. 28, n. 1, p. 103-128, mar. 2016.