



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB O VIÉS DA TEORIA DAS OPERAÇÕES  
PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS:  
UM ESTUDO DOS VERBOS FRASAIS DO INGLÊS



**Universidade Federal de São Carlos**

JOÃO DANIEL PASSARELLI FRANÇA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS

JOÃO DANIEL PASSARELLI FRANÇA

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB O VIÉS  
DA TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E  
ENUNCIATIVAS: um estudo dos verbos frasais do  
inglês

SÃO CARLOS –SP

2020

JOÃO DANIEL PASSARELLI FRANÇA

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB O VIÉS DA TEORIA DAS OPERAÇÕES  
PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS: um estudo dos verbos frasais do inglês

Tese, apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguística, ao  
Departamento de Letras da Universidade  
Federal de São Carlos, para obtenção do  
título de doutor em Linguística.

Orientador: Profa. Dra. Marília Blundi  
Onofre

São Carlos-SP  
2020

## ERRATA

PASSARELLI, João Daniel França. **O Ensino de Língua Estrangeira sob o viés da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas**: um estudo dos verbos frasais do inglês. 2020. 163. Título de doutor em Linguística – Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2020.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato João Daniel Passarelli França, realizada em 13/02/2020:

---

Prof. Dra. Marília Blundi Onofre  
UFSCar

---

Prof. Dra. Helena Topa Valentim  
ULisboa

---

Prof. Dr. Marcos Luiz Cumpri  
UNEMAT

---

Prof. Dr. Stéfano Grizzo Onofre  
AFA

---

Prof. Dra. Márlene Aparecida Viscardi Mantovani  
UNESP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Helena Topa Valentim, Marcos Luiz Cumpri e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

---

Prof. Dra. Marília Blundi Onofre

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a meu pai, Silas França, *in memoriam*, que me guiou em meus primeiros passos no estudo de inglês, à minha mãe, Amy, minha incansável companheira em meus 48 anos de vida e à minha orientadora, Marília, por ter aberto uma porta que por anos esteve fechada para mim.

## AGRADECIMENTO

Uma tese de doutorado é uma empreitada árdua e impossível de ser realizada sozinho. Inúmeras pessoas contribuem para viabilizar o trabalho e com esta pesquisa não foi diferente. O colega que nos dá uma palavra de apoio, que torce por nós, alguém que nos ajuda com um problema como fazer a carteira de estudante ou, ainda, a colega que nos empresta um texto que precisamos... Enfim, durante esses últimos quatro anos, dezenas de pessoas cruzaram nosso caminho e, cada uma, dentro de suas possibilidades, deixou alguma contribuição para que chegássemos ao capítulo final desta história. Infelizmente, é impossível citar todos aqui. Porém, da forma mais sincera possível, queremos agradecer a todos que de alguma forma participaram desta jornada. Assim, a todos vocês só podemos dizer: muito obrigado por tudo que fizeram!

Agradecemos:

À **Universidade Federal de São Carlos**, por ter sido o veículo que possibilitou este trabalho.

À **profa. dra. Marília Blundi Onofre**, nossa orientadora, por ter acreditado em nossa proposta e pela boa vontade com a qual nos atendeu sempre que necessário.

À **profa. dra. Helena Topa Valentim**, pela calorosa acolhida e apoio durante nosso doutorado–sanduíche na Universidade Nova de Lisboa.

À **CAPES**, pela bolsa para doutorado–sanduíche, a qual contribuiu imensamente para o desenvolvimento de nossa pesquisa, além de nos proporcionar uma experiência única de vida.

Aos **colegas do grupo LENTE** (em especial à Lidiany, Stéfano, Duane e Solange), pelo apoio e pela convivência gostosa em nossos (vários) cafés, almoços e jantares.

Ao **professor Baronas** pela prestimosa ajuda com o recurso contra o indeferimento da bolsa para doutorado–sanduíche.

Ao **PPGL**, sua secretaria, professores e demais funcionários pela ajuda com as questões de ordem mais “burocrática” de nossa vida acadêmica.

À **minha mãe, Amy**, pelo amor incondicional, pela formação que me deu e pelo apoio nos momentos em que parecia faltar–me forças para prosseguir minha jornada.

A **meu pai, Silas**, *in memoriam*, pelo dom e gosto pela língua inglesa, que determinou meu rumo na vida.

À **minha companheira, Bel**, também pelo seu apoio emocional e pela tolerância durante minha (longa) ausência para doutorado sanduíche.



À **Academia da Força Aérea** pelos dias de afastamento concedidos para que eu pudesse dedicar-me a esta tese.

À **Providência Divina**, sem a qual nada é possível.

O VOO DO HOMEM ATRAVÉS DA VIDA É SUSTENTADO PELA FORÇA DE SEUS  
CONHECIMENTOS  
Alberto Santos Dumont

## RESUMO

Este trabalho visa a analisar os processos de tradução intra e interlinguísticos observados no exercício de ensino–aprendizagem de língua, mais especificamente na relação entre o inglês como língua estrangeira (LE) e o português como língua materna (LM).

Tendo como referencial teórico a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), de autoria de Antoine Culioli, partimos da premissa de que a linguagem é por natureza uma atividade dialógica que se constitui por um processo contínuo de tradução.

Este estudo confronta duas metodologias de ensino, uma instrumental, reconhecidamente presente no ensino de línguas que, grosso modo, toma a língua como objeto de observação, desarticulando–a da linguagem, fato que implica uma noção de tradução pautada no sistema linguístico; e outra, interacional/dialógica, proposta defendida aqui como um caminho a ser aplicado ao ensino por meio dos pressupostos da TOPE.

Para tanto, enfocam–se os verbos frasais da língua inglesa, que constituem uma questão problemática por serem estruturas típicas deste idioma, dotadas de características estranhas a falantes não nativos, o que dificulta consideravelmente seu processo de tradução. Discutiremos, então, sob a ótica enunciativa, o funcionamento destas marcas e como abordá-las em sala de aula. Para embasar esta discussão, usamos um *corpus* composto de vinte sentenças, extraídas de fontes como filmes, canções, jornais internacionais, dicionários e livros didáticos.

**Palavras–chave:** Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Verbos Frasais. Ensino de Língua Estrangeira. Atividade Epilinguística. Paráfrase.

## ABSTRACT

This work's aim is to analyze the intra and interlinguistic translation processes in teaching and learning English as a foreign language (LE) and Portuguese as mother tongue (LM).

Using Antoine Culioli's Theory of Predictive and Enunciative Operations (TPEO) as theoretical foundation, we start from the premise that language is by nature a dialogic activity that is constituted by a continuous process of translation.

This study proposal confronts two teaching methodologies, an instrumental one, the most common in language teaching which, basically, takes native languages as objects of observation, disarticulating them from language, a fact that implies a notion of translation based on the linguistic system. The other methodology, supported by the author, is interactional / dialogical. Using TPEO's principles, it demonstrates how this approach can be applied to foreign language teaching.

To do so, we focus English phrasal verbs – a very troublesome issue for nonnative students because of their traits that are specifically typical of the English language. Based on an enunciative perspective, we will discuss the functioning of these structures as well as the approaches to teaching them. To support that discussion, we use a *corpus* made of twenty sentences from various sources such as films, songs, international newspapers, dictionaries and textbooks.

**Keywords:** Theory of enunciative operations. Phrasal verbs. Foreign language teaching. Epilinguistic activity. Paraphrase.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Marry up Marry down	37
Quadro 2 - Bill	38
Quadro 3 – Enunciação Transversal	52
Quadro 4 – Corrente Instrumental e Enunciativa	63
Quadro 5 – Comparação entre Fazer e <i>DO</i>	66
Quadro 6 – Tempo Verbal em português e correspondente em inglês	67
Quadro 7 - Duas construções em português para apenas uma em inglês	68
Quadro 8 – Verbos Auxiliares	68
Quadro 9 – Tempo da Enunciação	72
Quadro 10 – Preposições em inglês	74
Quadro 11 – Verbo Isolado e Frasal	87
Quadro 12 - Uso de duas ou três palavras para expressar uma única ação	88
Quadro 13 – Criar e Educar	88
Quadro 14 – VFs e expressão idiomática	130
Quadro 15 – Centro Atrator	131
Quadro 16 – Deslocamento no espaço e tempo	132
Quadro 17 – Go on, Bring up, Take off.	134
Quadro 18 – Acepções preposições	142
Quadro 19 – Ensino Preposição	145

## LISTA DE ABREVIATURAS

AE	atividade epilinguística
DN	domínio nocional
FE	forma esquemática
IL	interlíngua
LA	língua alvo
LD	livro didático
LE	língua estrangeira
LM	língua materna
PCN	parâmetros curriculares nacionais
QLT	qualitativo / qualificação
QNT	quantitativo / quantificação
TOPE	teoria das operações predicativas e enunciativas
VF	verbo frasal
VC	verbo correspondente

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS (TOPE)</b>	<b>21</b>
2.1	A TOPE E SEUS FUNDAMENTOS	21
2.2	O CONCEITO CULIOLIANO DE LINGUAGEM	22
2.3	ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA	23
2.4	TOPE: UMA TEORIA DOS OBSERVÁVEIS	25
2.5	GLOSA E PARÁFRASE	27
2.5.1	<b>A Tradução na Ótica de Culioli</b>	<b>31</b>
2.6	O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO LINGUÍSTICA	32
2.6.1	<b>A Enunciação Linguística</b>	<b>32</b>
2.7	NOÇÃO E DOMÍNIO NOCIONAL	34
2.7.1	<b>O Complementar</b>	<b>36</b>
2.8	RELAÇÕES PRIMITIVAS, RELAÇÕES PREDICATIVAS E RELAÇÕES ENUNCIATIVAS	37
2.8.1	<b>A Léxis (Relações Primitivas)</b>	<b>37</b>
2.8.2	<b>A Predicação</b>	<b>38</b>
2.8.3	<b>A Enunciação</b>	<b>39</b>
2.9	MODALIDADES E ASPECTO	39
2.10	CONCLUSÕES DA SEÇÃO	40
<b>3</b>	<b>CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO</b>	<b>43</b>
3.1	A LINGUAGEM SOB A CONCEPÇÃO INSTRUMENTAL	43
3.2	A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA	44
3.3	A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR	46
3.4	ENSINO DE LÍNGUA NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA	50
3.4.1	<b>O Construtivismo</b>	<b>54</b>
3.5	A INTERLÍNGUA	55
3.6	AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	56
3.6.1	<b>O Conceito de Competência e as Competências do Professor de Línguas</b>	<b>57</b>
3.6.2	<b>As Competências do Professor de Línguas</b>	<b>57</b>
3.7	Conclusões da Seção	62
<b>4</b>	<b>DAS CATEGORIAS GRAMATICAIS ÀS NOÇÕES LINGUÍSTICAS: O VERBO E A PREPOSIÇÃO NA LÍNGUA INGLESA</b>	<b>65</b>
4.1	O VERBO – NOÇÕES BÁSICAS E COMPARAÇÕES	65
4.1.1	<b>O Verbo na Ótica Enunciativa</b>	<b>69</b>
4.2	PREPOSIÇÕES – CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTA CATEGORIA E PARTICULARIDADES DA PREPOSIÇÃO INGLESA	73
4.2.1	<b>A Preposição na Ótica Enunciativa</b>	<b>75</b>
4.3	OS VERBOS FRASAIS DA LÍNGUA INGLESA – CONCEITUAÇÃO, HISTÓRIA E PARTICULARIDADES	84
4.4	VERBOS FRASAIS E PREPOSIÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS.	90
<b>5</b>	<b>CORPUS E ANÁLISES</b>	<b>93</b>
5.1	APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	93
5.2	CONCLUSÕES PARCIAIS	105
5.3	ANÁLISES	106
5.4	RESULTADOS DAS ANÁLISES	130
<b>6</b>	<b>PROPOSTAS DIDÁTICAS</b>	<b>137</b>
<b>7</b>	<b>CONCLUSÃO</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>151</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Dentre os motivos que nos levaram a realizar este trabalho destacamos dois como sendo fundamentais: primeiramente, a constatação de que ainda há um enorme abismo entre o ensino de língua estrangeira e as teorias enunciativas. Apesar da influência do construtivismo de Piaget (teoria que dialoga com a enunciação) na educação brasileira, empiricamente observamos que poucas práticas de sala de aula tem um cunho enunciativo. Este fato nos causa uma grande inquietação. Em segundo lugar, em nosso dia a dia como professor de língua inglesa, observamos uma ausência quase que total de verbos frasais na produção de nossos alunos, o que nos leva a questionar a forma como estas marcas são ensinadas. Dada a complexidade dos verbos frasais (doravante VFs) e, dado o alto grau de ocorrência destas estruturas – uma em cada quarenta palavras, segundo o *British National Corpus* (2000) – os escolhemos como objetos de nossa pesquisa no intuito de jogarmos um pouco mais de luz sobre este tópico.

Trabalhamos com a hipótese de que as dificuldades dos alunos têm duas causas principais: a primeira está relacionada com a forma como se dá o ensino de línguas na maioria das escolas brasileiras, pautado sob o que Rezende (2008) classifica como uma concepção **instrumental** de línguas. Esta abordagem recebe este nome por encarar a LE exclusivamente como um instrumento do qual o aluno fará uso nas situações para as quais está estudando a língua-alvo (LA). Assim, se a finalidade do aluno for viajar para o país onde se fala a LA, seu curso vai consistir de palavras, frases e estruturas que ele provavelmente terá de usar durante sua estadia naquele país. Se a finalidade do aluno for prestar um exame de proficiência para uma pós-graduação, seu professor irá lhe passar textos específicos da área para a qual ele está prestando a prova, e assim por diante. Além do objetivo **profissional**, a corrente instrumental se pauta no princípio de que o principal objetivo de ser da linguagem é a **comunicação**. Como veremos mais detalhadamente na seção 3, embora a comunicação seja uma das funções da linguagem, não é a única, nem a mais importante.

O problema da abordagem instrumental está no fato de que ela pende para uma concepção de sentido fixo e imutável, podendo assim ser simplesmente transportado de uma língua a outra. Pretendemos demonstrar através da TOPE, que

o sentido é construído no momento da enunciação, ele não existe *a priori*, como tradicionalmente se concebe no ensino de línguas. Outro problema desta visão **instrumental** está no fato de que muitos alunos em idade escolar ainda não têm uma noção clara de qual será o papel da língua estrangeira em suas vidas, uma vez que ainda não sabem o que querem fazer do ponto de vista profissional. Não conseguem ver portanto, a importância deste **instrumento** em suas vidas o que torna esta abordagem desmotivante para eles.

A segunda causa de problemas para alunos brasileiros com VFs está no fato de que estas marcas possuem traços extremamente típicos de línguas anglo-saxãs, o que as torna de difícil assimilação para não nativos. Temos aí uma barreira imposta pelo que Selinker (1972) denomina interlíngua – a interferência do sistema da língua materna, enraizado na mente do nativo, na aprendizagem do idioma estrangeiro. Nas seções três e quatro deste trabalho discutiremos de forma mais detalhada essas questões.

Usando como referencial teórico a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, esperamos gerar reflexões que contribuam para a solução destes dois problemas. Esperamos ainda, apresentar ideias que motivem uma revisão das práticas didáticas e da forma como os livros didáticos abordam verbos e preposições.

Para atingir nossas metas, o passo inicial de nosso trabalho, é uma breve apresentação da TOPE. Nesta seção, falamos de sua origem e apresentamos seus principais postulados, evidenciando, de maneira central, aqueles que têm mais relação com nosso trabalho, como atividade epilinguística, glosas, paráfrases e noção.

Na seção 3, apresentaremos reflexões sobre linguagem e ensino de línguas. Nossas fontes para esta reflexão são, sobretudo, os trabalhos de Franchi (2002), Rezende (1992), Flores (2012) e Romero & Trauzzola (2014), como referências da vertente enunciativa na qual nos inserimos. Discutiremos, também, com base em Selinker (1972), Perrenoud (2000) e Almeida Filho (1992, 2011) alguns conceitos da Linguística Aplicada que consideramos úteis para complementar a parte mais didática de nosso trabalho. São eles os conceitos de competências do professor de línguas e o conceito de interlíngua. Os principais objetivos da seção são explicitar os conceitos que compõem nossa proposta, estabelecer uma comparação entre a abordagem **instrumental** de línguas e nossa abordagem, de cunho **reflexivo**, apresentar nosso conceito de interdisciplinaridade (REZENDE, 1992) e discutir, ainda, a relação entre a

enunciação e o ensino de gramática. Buscamos, então, demonstrar o que seria uma abordagem enunciativa do ensino de línguas.

Na seção seguinte, enfocamos, sob a ótica enunciativa, os componentes do verbo frasal – verbo e preposição. Abordamos algumas diferenças estruturais, mas nos detivemos de maneira central na forma como a enunciação concebe estas marcas, com ênfase na questão do sentido das mesmas. Nesta discussão, destacamos a questão do sentido das preposições – até que ponto os sentidos ensinados pelos livros didáticos são suficientes para a formação do aluno. Para estabelecer este diálogo com o ensino de língua inglesa, fazemos, ainda, uma análise da forma como duas séries de livros didáticos, mundialmente populares, abordam preposições e VFs.

A quinta seção contém aquela que consideramos a essência deste trabalho, a análise de *corpus*. É onde analisamos um *corpus* de vinte enunciados contendo VFs, enfocando, sob a ótica enunciativa, as peculiaridades de cada VF, o papel das marcas contextuais, comparações entre os VFs e seus equivalentes semânticos, a atividade epilinguística empregada na construção do sentido, as paráfrases geradas e as implicações para o ensino, a partir das informações levantadas.

Na penúltima seção, apresentamos sugestões para o trabalho em sala de aula. Nosso objetivo é propor atividades que estimulem a construção do sentido e desenvolvam a capacidade do aluno para desambiguar enunciados através da atividade parafrástica, conforme visto nas análises de *corpus*.

Para encerrar, apresentamos na última seção nossas considerações finais acerca de todas as informações levantadas e das contribuições deste trabalho.

Nosso objetivo é, ao final do percurso aqui descrito, apresentar uma proposta que contribua não apenas para o ensino de verbos frasais mas também para todo o ensino de línguas, tanto maternas quanto estrangeiras.



## 2 TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS (TOPE)

Quanto mais o sujeito que produz e interpreta tiver conhecimento do contexto de enunciação mais possibilidade ele tem de reconstruir, de modo satisfatório, o feixe de modulações possíveis, dentre as quais a modulação pretendida será construída. Ou ainda: quanto mais o sujeito que produz e interpreta (eu) tiver uma atitude “reflexiva”, “especular”, quer dizer, quanto maior for a sua capacidade para recuperar a “imagem do outro” “dentro de si próprio” e a “imagem de si próprio” “dentro do outro” tanto maior será sua capacidade de produzir e reconhecer enunciados em situação real de interação verbal. (REZENDE, 2000, p.61)

Nesta seção, falamos sobre a teoria que é a base argumentativa de nosso trabalho – a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (doravante TOPE), teoria proposta pelo linguista Antoine Culioli. Buscamos fazer uma descrição geral dos postulados que compõem o modelo culioliano, não apenas aqueles que se relacionam com nossa pesquisa.

Observamos que Culioli não fala diretamente sobre o ensino de línguas. Porém, esperamos que fique evidenciada a riqueza que enxergamos em sua teoria e que nos faz abraçá-la como base para uma proposta de ensino sob a perspectiva interacional/dialógica. Além disso, a TOPE fornece subsídios para um trabalho de despertar no aluno a **atitude reflexiva**, atitude que consideramos fundamental para a verdadeira aprendizagem de um idioma, na medida em que é na reflexão que ocorre o que Culioli (2000) denomina atividade epilinguística (AE). Esta atividade, a qual discutiremos exaustivamente neste trabalho, permeia todas as manifestações da linguagem humana, como pretendemos evidenciar.

Além dos textos do próprio Culioli (2000, 1999a, 1999b, 1985, 1968), nossa descrição da TOPE baseia-se, sobretudo, nos trabalhos de Fuchs (1982), Rezende (2000), Valentim (2010), Onofre (2007) e Zavaglia (2016).

### 2.1 A TOPE E SEUS FUNDAMENTOS

Assim como Benveniste, Culioli, de modo geral, em toda sua obra também tem como foco de análise o enunciado, o ato individual de fala. A TOPE busca as operações de linguagem que constituem a base de construção do enunciado através da articulação entre língua e linguagem. Para atingir esta meta, a TOPE propõe a elaboração de um sistema de representação metalinguístico, o qual dependerá de o linguista possuir uma intuição extremamente refinada. Na teoria culioliana, o sujeito é

uma entidade teórica, um parâmetro enunciativo, que pode ter diferentes estatutos. Ele sustenta a linguagem através de suas capacidades de representar, referenciar e regular – capacidades que lhe permitirão construir e reconhecer formas (ONOFRE, 2007).

O modelo culioliano de enunciação interessa-se pela atividade linguístico-cognitiva do sujeito, realizada a partir das operações de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva. Estas operações representam níveis distintos das atividades linguístico-cognitivas desenvolvidas pelo sujeito.

A TOPE é, portanto, centrada no sujeito e seu esforço de regulação por meio da linguagem. Ela se aplica ao ensino de línguas na medida em que nos permite ver o esforço do aluno para estabilizar significados, tendo em vista que eles são dinâmicos e variam de acordo com o tempo, o espaço, o sujeito e os eventos implicados na enunciação. Em suma, a TOPE apresenta-nos um referencial de análise que nos possibilita observar o modo como o aluno constrói a significação.

## 2.2 O CONCEITO CULIOLIANO DE LINGUAGEM

Para Culioli (2010), a linguagem é uma atividade complexa de significação dado que se caracteriza por ser estável e simultaneamente deformável por meio do agenciamento de formas linguísticas. Estas representações podem ser acessadas pelo linguista apenas na sua manifestação, por meio de textos orais e escritos, que lhe permitem “[...] apreender a atividade de linguagem através da diversidade das línguas naturais” (CULIOLI, 2000)”. Quando fala em “atividade de linguagem”, Culioli (2000) está se referindo a produção e reconhecimento de formas. Para o estudo de tais formas, o linguista depende dos textos, uma vez que é neles que as línguas estão presentes. Conforme o autor, na linguagem existe uma relação constante entre o redutível e o irredutível (ou variável e invariável) e não existe correspondência termo a termo entre os marcadores de uma língua, o que significa que signos não possuem um sentido permanente com uma única interpretação. Além disso, as marcas linguísticas não possuem um sentido *a priori* como concebem algumas correntes de cunho funcionalista, como o estruturalismo e a teoria dos “atos”. Assim, teorias pautadas na **funcionalidade** do signo não dão conta de toda a complexidade da linguagem. É preciso, portanto, buscar a atividade mental invisível do sujeito, atividade esta que está subjacente ao agenciamento das formas.

Na concepção de Culioli (2000), a linguagem é originalmente indeterminada na medida em que os sentidos dos enunciados são dinâmicos, isto é, adquirem diferentes valores de acordo com o contexto e o cotexto. Assim, os sentidos são constantemente montados e desmontados na atividade dupla da linguagem, de produção e de reprodução. Esse processo de modulação do sentido é aproximável, nos seus princípios, daquele que o aluno realiza para aprender uma língua (REZENDE, 2008). Por isso, o processo de aprendizagem não é algo linear, visto que um sentido construído para determinado termo pode ser modificado em nova enunciação.

### 2.3 ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA

Neste item, vamos falar sobre um conceito fundamental para a TOPE – a atividade epilinguística (AE), conceito introduzido no universo linguístico por Culioli na obra *Pour une linguistique de l'énonciation*, conjunto de três volumes. Nenhuma descrição da TOPE é completa se não abordar este princípio, que remete à atividade cognitiva envolvida nas interações entre enunciadorees. Segundo Pria (2019), “epilinguismo” se refere ao trabalho do sujeito para posicionar (*repérer*), num espaço referencial, raciocínios subjacentes (invariância) através de “formas que marcam e constroem sua presença, formas que traçam a atividade dos sujeitos. (sob a ótica que essas formas lhes conferem)”. Trata-se de um conceito absolutamente central para nosso trabalho, pois é através da AE que o sujeito será capaz de construir o sentido dos VFs que estuda.

Para Culioli (2000), a atividade epilinguística (AE) é um trabalho invisível em busca da significação, uma atividade metalinguística não consciente. É um esforço mental para atingir o equilíbrio entre o eu e o outro (REZENDE, 2008). Embora seja um exercício reflexivo, do domínio linguístico–cognitivo, a AE é fundamentada pela instanciação dialógica. Esta metalinguagem inconsciente ativa a relação entre três operações: representação, referenciação e regulação. Trata-se de três conceitos complexos por isso buscaremos explicá-los da maneira mais simples possível:

#### **A representação**

Segundo Culioli (1999a, p. 162), esta operação possui três níveis. Um primeiro, de ordem afetiva e cognitiva, ligado às representações mentais dos objetos, do mundo e da cultura. O autor explica, na mesma obra, que essas propriedades físico–culturais

vão originar noções. Estas são inacessíveis, porém, podem ser apreendidas através dos textos. O segundo nível engloba o arranjo de marcadores, as regras de boa formação. Os marcadores nos dão pistas das operações mentais. O último nível, por sua vez, é metalinguístico, porém, uma metalinguagem inconsciente, que envolve a reflexão do sujeito sobre sua experiência com uma ou mais línguas.

Podemos dizer que a representação é totalmente centrada no aspecto afetivo e cognitivo do sujeito, seu mundo psíquico e suas elaborações culturais. A representação é, acima de tudo, sensorial. Ocorre **antes** do surgimento das marcas linguísticas.

Grosso modo, a representação refere-se a tudo que o sujeito sente e pensa em relação a uma marca, enunciado ou objeto do mundo, todas as intuições, sensações e reações sensoriais que ocorrem no seu interior.

### **A referenciação**

A referenciação é intrínseca à operação anterior, a representação. Referenciar, segundo Culioli, significa localizar as representações. Esta operação é complexa, como explica o autor (1999a, p. 167):

o sistema de referência não é fornecido todo constituído, mas é construído por um sujeito que é parte integrante do sistema. Assim, não temos o caso de um observador exterior, munido de um referencial objetivável, mas tudo se passa como se o sujeito se constituísse como origem do sistema de referência. Acontece que, este sujeito deve construir o sistema em relação a um outro sujeito a quem ele quer fazer partilhar sua representação; situação complexa, pois, excetuando a operação de apontar (quando temos o caso do visível e que o interlocutor está presente), nós não possuímos referencial externo e pré-ajustado que funcionaria de sujeito a sujeito para construir um espaço.

Neste nível o sujeito toma consciência do outro, por conseguinte, descentraliza-se. Se antes estava voltado para seu próprio mundo psíquico, agora ele se volta para seu interlocutor e para o mundo. A referenciação é o momento em que surge o material linguístico. Em suma, nesta operação, vem à mente do sujeito palavras, marcas e arranjos linguísticos.

### **A regulação**

Neste nível o sujeito busca o equilíbrio na relação dialógica entre os significados construídos. Neste processo o sujeito volta a centralizar-se. A linguagem



para Culioli (2000) é atravessada por deformabilidades, ondulações: as formas não significam sozinhas (só em função das inter-relações estabelecidas em cotexto), uma busca constante pela estabilização de um determinado significado ou representação. Esta estabilização ocorre através dos processos de referenciação e regulação. Culioli (2000) concebe o enunciador e o coenunciador como entidades teóricas, que estão na gênese da produção e reconstrução de significações; estas entidades são fundamentais para sustentar as operações predicativas e enunciativas.

Como demonstra Valentim (2010, p. 279), o significado das unidades linguísticas depende de questões tanto contextuais quanto cotextuais. Neste processo de montagem e desmontagem de significados, os sujeitos da interação são, ao mesmo tempo, emissores e receptores tendo em vista que ambos dão significados às palavras e textos. Esta interação é fundamental para a construção de significação.

Em sua essência, a regulação consiste de ajustes entre os sujeitos que participam da enunciação, do esforço que eles fazem para construir o sentido de sua interação. Observemos um exemplo, de nossa própria autoria:

- Você não entregou o bilhete para o Daniel?
- Entreguei sim!
- Ele disse que não recebeu...
- Como não? Deixei na mesa dele ontem.
- Espera aí. Pra qual Daniel você entregou?
- Pro da contabilidade...
- Não...era pro outro Daniel, aquele da secretaria...
- Ah, tá...

Observamos que são necessários ajustes, através de marcas como “qual Daniel”, “o da contabilidade”, “da secretaria”, entre outras, para que os sujeitos possam construir um sentido semelhante para /Daniel/. Grosso modo, é isso que a TOPE chama de *regulação*.

## 2.4 TOPE: UMA TEORIA DOS OBSERVÁVEIS

Neste item vamos falar um pouco sobre os métodos de observação do modelo culioliano. Enquanto a linguista tradicional trabalha com classificações que repelem a diversidade experiencial e empírica, padronizando os métodos de observação, Culioli trabalha com uma teoria dos observáveis, a qual busca a intersecção entre a

linguagem e as línguas. Essa observação é feita de modo esquemático, sem a pretensão de ser totalitária (PRIA, 2019).

A teoria dos observáveis pressupõe o estudo minucioso das pistas deixadas pelos enunciadores e uma análise detalhada do agenciamento dos marcadores discursivos. Esta análise é importante, sobretudo, para estruturas complexas como VFs.

Não há linguística sem observações profundamente detalhadas; não há observações sem teoria dos observáveis; não há observáveis sem problemática; não há problemática que não se conduza a problemas; não há problemas sem a busca de soluções; não há soluções sem raciocínio, não há raciocínio sem sistema de representação metalinguística<sup>1</sup>; não há sistema de representação metalinguística sem operações (...) (CULIOLI, 1999b, p.66)<sup>2</sup>.

Para Culioli (1999b), a prática da observação é indispensável a qualquer procedimento científico que pretenda elaborar uma teoria. Assim, é papel do linguista observar, raciocinar, teorizar e depois voltar ao texto para justificar sua teoria. Este processo constante de sair do texto e depois voltar a ele se apoia sobretudo nos conceitos de glosa e paráfrase, usadas para explorar todas as possibilidades (e impossibilidades) de um enunciado. Esta plasticidade dos enunciados nos permite formar preconstitutos, famílias parafrásticas, sequências lógicas que permitirão o retorno ao ponto de partida da observação: o texto (CULIOLI, 1999b). Vejamos um exemplo da proposta de observação culioliana:

*Try on the shoes to see if they fit* (CAMBRIDGE, 2018)

(Experimente os sapatos para ver se eles servem)

*Try on* refere-se a algo que se faz com os sapatos (*shoes*) – experimentar os sapatos.

Temos um enunciado na modalidade injuntiva (ordem, pedido), na qual a finalidade da ação experimentar é introduzida pela preposição *to*. Esta finalidade é ver/verificar (*see*) se os sapatos (*they*) cumprem determinada condição que, neste caso, é servir (*fit*). Para ver se uma peça de roupa serve é preciso experimentá-la. Em vista disso, é nesse contexto que *try on* pode ser traduzido por experimentar. Por estar

<sup>1</sup> Texto ajustado à nova ortografia.

<sup>2</sup> *Il n'existe pas de linguistique sans observations très détaillées; il n'y a pas d'observations sans théorie observable; il n'y a pas d'observables sans problèmes; il n'y a pas de problème qui ne crée pas de problèmes; Il n'y a pas de problèmes sans chercher des solutions; il n'y a pas de solutions sans raisonnement, pas de raisonnement sans un système de représentation métalinguistique; il n'y a pas de système de représentation métalinguistique sans opérations.* (CULIOLI, 1999b, p.66)

em começo de frase, não antecedido de sujeito, *try* só pode ser traduzido ou por ‘experimentar’ ou ‘experimente’. Além disso, o conhecimento do contexto nos leva a concluir que se trata de um(a) vendedor(a) dizendo a um cliente para que experimente os sapatos, visto que esse é um enunciado muito comum neste tipo de situação. Toda esta observação é necessária pelo fato de que *try* não pode, neste caso, ser tomado pelo seu sentido mais comum – tentar. Este é, portanto, um exemplo de exercício que Culioli faria.

## 2.5 GLOSA E PARÁFRASE

Glosa e paráfrase são duas operações fundamentais dentro do modelo culioliano e, como veremos em várias partes deste trabalho, fundamentais para nossa pesquisa, que se apoia no parafraseamento.

Tradicionalmente, a paráfrase tem sido abordada em exercícios de didática das línguas em que se solicita, por exemplo, mudança de ‘voz’ ativa para passiva (diátese), discurso direto para indireto, entre outros. Esta abordagem parte da premissa que parafrasear seria dizer a ‘mesma coisa, mas com palavras diferentes’. Porém, se refletirmos por um instante sobre esta afirmação, encontraremos algumas incoerências pois, na verdade, quando um falante se expressa de forma diferente, ele está inevitavelmente dizendo ‘outra coisa’.

Fuchs (1982), em um dos trabalhos mais abrangentes que encontramos sobre a paráfrase, questiona: “até que ponto o conteúdo de Y pode ser idêntico a X? É realmente possível dizer a mesma coisa de várias maneiras?” (FUCHS, p.9.).

O grande desafio para a autora está em determinar o que permanece estável com relação ao conteúdo e o que se modifica.

O problema é que a grande maioria dos falantes não percebe a modificação resultante da reformulação do enunciado e acredita, à vista disso, que se trata da ‘mesma coisa’. Porém, por mais sutil que seja a diferença entre o enunciado original e o parafraseado, eles são, sim, diferentes. Por isso, a autora prefere o termo equivalência semântica ao invés de igualdade semântica para falar da relação entre o enunciado original e o enunciado parafraseado. Um exemplo disso é a paráfrase ‘Paulo comprou um carro de Pedro / Pedro vendeu um carro a Paulo’ (SMABY, 1971). Podemos facilmente ver diferenças no tema (a compra feita por Paulo, na primeira oração e a venda de Pedro, na segunda) e nas pressuposições (Paulo tomou a

iniciativa de realizar o negócio com Pedro ou vice-versa). Assim, em ‘Paulo comprou um carro de Pedro / Pedro vendeu um carro a Paulo’ existe o que Fuchs denomina “semelhante” e “não semelhante”, cabendo ao linguista determinar os graus de equivalência entre as duas frases. Para a autora essa equivalência se origina de um sentido de ordem denotativa.

Ela fala ainda da diferença entre sentido e referência, uma vez que duas expressões podem remeter à mesma coisa, mas não ter o mesmo sentido. Citamos, como exemplo, as expressões ‘grande maçã’ e ‘cidade que nunca dorme’, que fazem ambas referência a Nova Iorque, mas não possuem o mesmo sentido. Já um termo como ‘sereia’ possui um sentido, mas não uma referência.

Além de referência e sentido, existe ainda a questão da representação. Para Frege (1978, p. 134), a representação é subjetiva, pertence à mente de cada indivíduo. Assim, um açougueiro, um médico e um nutricionista “provavelmente associarão representações muito diferentes” à palavra ‘carne’.

Assim sendo, embora duas pessoas possam apreender um mesmo sentido, a representação de cada uma será particular. Como exemplo desta afirmação, Frege refere-se ao caso de um homem que observa a lua através de um telescópio. O autor explica que haverá sempre duas imagens da lua, uma na lente do telescópio e outra na retina do observador. A imagem da lente é o sentido e a imagem da retina é a representação (1978, pp. 25–34). Vê-se, aqui, que o conceito que se assume de sentido, como aquilo que se pretende dizer, ou o modo de se referir a algo, e o de referência como aquilo a que uma expressão se refere ou a que uma expressão remete, diferem da proposta de Culioli (2000).

Fuchs (1982) aponta para a existência de vários tipos de paráfrases levando-se em conta as diferenças entre sentido, referência e representação: paráfrase dêitica e paráfrase linguística; paráfrase referencial e paráfrase semântica; paráfrase pragmática e paráfrase linguística.

Entretanto, para Fuchs (1982, p. 146–147), classificar a natureza da paráfrase como referencial, pragmática ou linguística seria “negar a própria Teoria das Operações Enunciativas, que coloca o linguístico e o extralinguístico num plano em que se diluem as fronteiras existentes na própria constituição da noção”. Em outras palavras, sentido e significação linguística são indissociáveis.

Ainda segundo a autora, é importante esclarecer que paráfrase e glosa são operações diferentes, visto que elas podem ser confundidas. Culioli (1985) define a

glosa como a atividade linguageira do sujeito. Esta atividade é inconsciente e nem sempre pode ser controlada. A glosa também pode ser definida como a atividade epilinguística do sujeito, utilizada para desambiguar sequências. Segundo Romero (2011), a glosa é uma tentativa de explicar o texto, uma abstração com o objetivo de tornar consciente um saber inconsciente. Essa tentativa de explicação envolve comentários e percepções a respeito da marca linguística enfocada.

Já a paráfrase é uma atividade metalinguística controlada pelo linguista de forma consciente. Refere-se à manipulação consciente das marcas que compõem o enunciado na tentativa de reconstruir o sentido de um dado enunciado. Podemos dizer que a paráfrase é ancorada pela glosa (percepções).

A paráfrase é um conceito fundamental para nosso trabalho acerca da tradução linguística, uma vez que a tradução do inglês para o português implica um ato de paráfrase. De fato, em várias oportunidades, Culioli (1999a) definiu a tradução como “um caso particular da paráfrase”. Ou seja, traduzir é, em muitos aspectos, parafrasear.

Vejam os enunciados dados em **a** e as respectivas possibilidades de tradução de acordo com o contexto de ocorrência:

a) *John gave up smoking*

Tradução 1: João parou de fumar.

Tradução 2: João deixou de fumar.

Tradução 3: João largou de fumar.

Tradução 4: João largou o cigarro.

Tradução 5: João desistiu de fumar.

Observemos as possibilidades parafrásticas de uma das traduções acima:

b) João parou de fumar

Paráfrase 1: João deixou de fumar.

Paráfrase 2: João largou de fumar.

Paráfrase 3: João largou o cigarro.

Paráfrase 4: João desistiu de fumar.

Todos enunciados visam dizer que João não pratica mais a ação de fumar. Não há uma menção ao tempo da ação mas inferimos que se trata de uma novidade para

o ouvinte, o que nos leva a inferir que a ação ocorreu em um passado não muito distante. Embora a noção /não praticar mais o ato de fumar/ possa ser expressa por várias marcas verbais – parar, largar, deixar e desistir – veremos que há mudanças de sentido, sobretudo, de caráter aspectual e apreciativo, conforme empregamos uma ou outra marca.

Assim, observamos que em **a** e **b** os resultados das paráfrases e das traduções são quase que exatamente os mesmos, porém, se analisarmos de forma mais minuciosa os enunciados, perceberemos diferenças. Ou seja, em nenhuma das paráfrases obtidas existe sinonímia total. O que existe, conforme dito anteriormente, é uma forte relação de equivalência entre os termos.

Observemos:

‘Parar’ de fumar: enfatiza a **interrupção** da ação. Simplesmente informa que João não pratica mais a ação de fumar.

‘Deixar’ de fumar: deixar = ceder; enfatiza-se um abrir mão de algo. Neste sentido, está mais perto de *give up*, do enunciado original.

‘Largar’ de fumar: largar = abandonar; o fumo é abandonado, deixado pra trás, esquecido. Se considerarmos construções como ‘Pedro **largou** Andréa’ (a abandonou, deixou–a sozinha etc.) ou, ainda, ‘Alguém largou este cachorro na rua’ (jogou na rua, deixou–o para trás, abandonou–o). Podemos dizer que **largar** tem, geralmente, uma conotação negativa, embora nesse caso, refira-se a algo bom – vencer um vício. Como o objeto **cigarro** é um dos principais valores referenciais da noção /fumar/, é muito comum também que se diga ‘largou o cigarro’.

‘Desistir’ de fumar: remete ao fato de que o sujeito insistia em fumar até que em um dado momento decidiu não mais fazê-lo.

Portanto, o fato de o sentido estar estabilizado não significa que os três enunciados dizem exatamente **a mesma coisa**.

O mesmo ocorre com a tradução. Parar, deixar e largar, nenhum destes termos significa exatamente a **mesma coisa** que *give up*, termo que remete também à ideia de dar, ceder, como em *Paul gave up his seat for a pregnant woman* (Paulo cedeu seu assento para uma grávida). Consequentemente, considerando que a primeira leitura de *give up* é “desistir”, podemos dizer que Paulo *desistiu* do assento. Podemos também dizer que o fumante *desiste* do cigarro.

A relação entre paráfrase e tradução existe pelo fato de a atividade epilinguística através da qual ambas são obtidas ser praticamente a mesma.

Considerando que o objeto de estudo de nosso trabalho é o processo de tradução interlinguístico nas aulas de inglês, é interessante nos aprofundarmos um pouco mais na questão da tradução no quadro da TOPE.

### 2.5.1 A Tradução na Ótica de Culioli

Em um dos aforismos mais conhecidos da TOPE, Culioli (1999, p. 29) define a tradução como “um caso particular da paráfrase” (*la traduction est un cas particulier de paraphrase*). Demonstramos aqui que parafrasear não significa dizer “a mesma coisa com outras palavras”. Da mesma forma, por analogia, traduzir não pode ser dizer **a mesma coisa em outro idioma**.

De fato podemos dizer que a tradução por muito tempo foi (e ainda é, de certa forma) cercada por, digamos, um **mito** que é a crença em uma tradução **objetiva** na qual os significados do texto original são transportados sem nenhuma interferência do tradutor (ARROJO, 1986 *apud* BIASOTTO-HOLMO, 2010). Isto é impossível pois, como explica a autora, qualquer tradução sempre vai passar pelo filtro subjetivo do tradutor, aquilo que este **entende** que seja o sentido original do texto/enunciado. Além disso, na teoria culioliana a linguagem é marcada pela indeterminação. Isso significa que as marcas léxico-gramaticais não possuem um sentido fixo e imutável que pode ser simplesmente transportado de um idioma para outro. Pelo contrário, o sentido é instável, dinâmico e depende das situações interacionais. As marcas linguísticas não possuem sentido por si só, elas precisam de sujeitos que as invistam de sentido e este processo exige uma intensa atividade epilinguística por parte dos sujeitos.

A atividade epilinguística, enquanto metalinguagem inconsciente, é algo absolutamente individual, não existem dois sujeitos no mundo que realizem exatamente o mesmo processo de estabilização do sentido. Assim sendo, é impossível que o tradutor dê às marcas de um texto exatamente o mesmo sentido pensado pelo autor. Por isso, afirmamos que é impossível haver tradução sem interferência do tradutor, seja este um profissional da tradução ou um aluno que estuda uma LE. Por outro lado, a impossibilidade de se fazer uma reprodução fiel e objetiva do enunciado original não significa dizer que o tradutor/aluno tenha liberdade plena para interpretar. Segundo Costa (2005), assim como nas paráfrases intralinguísticas, na tradução também deve-se buscar o máximo possível de semelhança ou equivalência semântica. Esta equivalência existe porque, como

explica Culioli (1985), as marcas léxico–gramaticais possuem uma **unidade profunda**, um componente invariante, sem o qual nenhuma tradução seria possível.

Dentro da TOPE, a concepção da atividade da linguagem como o agenciamento de marcas de tempo, aspecto, diátese e modalidade se vê refletida na prática da tradução. Observemos um exemplo:

*Bill lit up a cigarette* (Bill acendeu um cigarro).

Temos aí uma asserção, composta de três elementos essenciais: *Bill*, *light* e *cigarette*. A isto, acrescentamos marcas de tempo e aspecto para formar o passado simples do inglês. Através da diátese marcamos Bill como o sujeito por este ter as propriedades de acendedor e o cigarro como o elemento acendível, e não o inverso. A indeterminação do termo cigarro é marcada pelo artigo *a*. Através da atividade epilinguística, o sujeito que traduz chega a: Bill – acender – cigarro. A partir daí, o aluno vai realizar paráfrases como Bill acendeu um cigarro, Bill acendia um cigarro, O que Bill acendeu foi um cigarro, entre outras, até eleger aquela de maior equivalência ao original – Bill acendeu um cigarro.

Esta relação primitiva entre três elementos de um enunciado é chamada pela TOPE de léxis. Falaremos sobre ela mais adiante.

## 2.6 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO LINGUÍSTICA

### 2.6.1 A Enunciação Linguística

Visto o conceito de atividade epilinguística, discutiremos agora outro conceito fundamental da TOPE – o enunciado.

Segundo Culioli (1999), o enunciado é um agenciamento de marcadores. Por agenciamento o autor se refere ao modo como as marcas são empregadas no enunciado para gerar enunciados bem formados, ao passo que o termo marcador se refere às próprias marcas em si, o material linguístico manipulado pelo enunciatador. As operações, por sua vez, utilizam estes marcadores para promover a passagem do nível da representação mental (inacessível) para o nível da referenciação linguística (visível).



Culioli acredita que absolutamente todo marcador traga, em sua memória, o rastro de sua gênese constitutiva. Assim, somente por meio dos marcadores é que podemos chegar aos mecanismos de enunciação.

É importante explicar que quando falamos em **regras de boa formação** não estamos nos referindo exclusivamente à ordenação sintática e concordâncias gramaticais do enunciado, mas também ao sentido que ele carrega por meio de suas relações constitutivas e das operações de linguagem. Segundo Culioli (2000), a aceitabilidade dos enunciados sofre variações de ordem sociológica e subjetiva. Assim, o que é aceitável para uma comunidade pode não ser para outra. Isto influencia a ordenação das sequências textuais.

Para explicar a manipulação da sequência textual, Culioli (2000) exemplifica:

Se vocês dizem «o dinheiro é útil», todo mundo aceita um tal enunciado e lhe atribui um valor genérico. Se eu mudo o determinante, trocando «o» por «do», obtenho: «do dinheiro é útil», que é rejeitado. Se introduzo «isso», obtenho: «dinheiro, isso é útil», que aceitamos. Com «sempre», é perfeito: «dinheiro, isso é sempre útil». Se em «Do dinheiro é útil» eu transformo o presente em condicional, teremos: «dinheiro seria útil», que não é ruim; se acrescento «bem», é muito bom: «dinheiro seria bem útil»; e, se no lugar do partitivo eu coloco «um pouco», tenho: «Um pouco de dinheiro seria bem útil», em relação ao qual não há nada a ser dito. (CULIOLI, 1990 (apud Ferreira, 2015, p. 124)).<sup>3</sup>

Os marcadores ‘isso, bem, um pouco de, seria’, etc. produzem efeitos de determinação, na identificação do tema e efeitos de modalidade, isto é, permitem construir asserções, sugestões, negações, etc. O uso de um ou outro marcador depende de questões psicológicas/psicofísicas, sociológicas, entonação, trocas discursivas, entre outras.

Algumas das construções acima serão consideradas aceitáveis ao passo que outras serão rejeitadas. Porém, tanto as sequências aceitas quanto as não aceitas serão importantes para o raciocínio, pois nos obrigam a entender a boa e a má formação de enunciados, desenvolvendo, como consequência, a capacidade epilinguística, da qual falamos anteriormente.

<sup>3</sup> *Si vous dites que «l'argent est utile», tout le monde accepte une telle déclaration et lui donne une valeur générique. Si je modifie le déterminant en remplaçant "o" par "do", je reçois: "l'argent est utile", ce qui est rejeté. Si je présente 'ceci', je reçois: 'argent, c'est utile', ce que nous acceptons. Avec "toujours", c'est parfait: "l'argent, c'est toujours utile". Si dans «De l'argent est utile», je fais le don conditionnel, nous avons: «l'argent serait utile», ce qui n'est pas mal; si j'ajoute «bien», c'est très bien: «l'argent serait très utile»; et si au lieu du partitif je mets «un peu», j'ai: «un peu d'argent serait très utile», pour lequel il n'y a rien à dire.*

Nesse julgamento do que pode ou não ser aceito, o sistema de representação metalinguístico proposto por Culioli será fundamental, na medida em que a metalinguagem torna visível a atividade epilinguística, que nos permite rejeitar um enunciado como ‘João maçã comeu’ (mal formado sintaticamente) ou ‘O Alasca é mais quente que o Brasil’ (mal formado semanticamente).

## 2.7 NOÇÃO E DOMÍNIO NOCIONAL

Ao dizer que um postulado da TOPE é central, corre-se o risco de incorrer em um clichê porque todos os princípios da TOPE são centrais. Porém, quando se trata do conceito de noção, podemos dizer que se trata de um conceito central sem correremos este risco. Noção e domínio nocional são realmente dois conceitos essenciais para o modelo culioliano. Segundo Franckel & Paillard (2011, p. 87-101), eles têm sido o suporte da teoria culioliana desde o final dos anos setenta (antes a teoria estava centrada nas operações de orientação (*repérage*)). Dada esta importância, neste item, buscaremos deixar bem claro o que são noção e domínio nocional e como estes conceitos se aplicam a VFs.

A noção é um sistema complexo de representação que organiza propriedades físico–culturais de natureza cognitiva. Ela existe antes que as palavras se tornem categorias e é geradora de unidades lexicais. A noção é geralmente representada entre barras, como, por exemplo, /raposa/; ela é um predicado em potencial (‘ser uma raposa’, ‘ter a propriedade de ser uma raposa’). Este predicado é definido apenas em intensão. As noções possuem um certo grau de estabilidade, sem o qual não haveria comunicação, porém, não são fixadas de modo definitivo. Pelo contrário, são dinâmicas e variam de um indivíduo para outro e de uma situação para outra. É apenas através de suas **ocorrências** que uma noção pode ser apreendida.

Trata-se de um dos conceitos mais complexos do modelo culioliano. Segundo o autor (2002, p. 53, tradução nossa):

“A noção pode ser resumida como um grupo de eventos que possuem a mesma propriedade, como por exemplo “ser raposa”. E cada ocorrência de ser raposa se refere a uma “raposa” que é tanto uma ocorrência específica quanto, ao mesmo tempo, qualquer ocorrência de raposa, porque, caso contrário não poderíamos dizer “uma raposa” já que cada “raposa” estaria separada de qualquer outra raposa. Então, devemos isolar um certo número de propriedades para definir o critério de

conformidade que corresponde à representação que uma pessoa tem de uma verdadeira “raposa”, o que realmente merece o nome “raposa”. Esse processo de abstração é necessário e, em certo momento, há uma mudança de uma representação particular, cujas propriedades abstraímos, para uma representação de qualquer ser cujas propriedades podemos, a partir desse momento, chamar de “raposa”.

Culioli (1981, p.53–54) explica que a noção se refere a grupos, conjuntos que podem ser expressos, como, por exemplo, “ler, leitura, livro, leitor, biblioteca, entre outros”. O autor enfatiza que ela não deve ser confundida com a unidade lexical, a qual é meramente uma introdução, um primeiro passo para o “feixe de propriedades físico–culturais”.

O autor (1974, p. 12) ainda explica que a noção não expressa coisas como quantidade, qualidade e nem positividade ou negatividade. Ela expressa valores de natureza enunciativa e predicativa. Como exemplo, ele usa a questão: “alguém abriu a janela?” Segundo Culioli (p.13), em uma pergunta como essa passamos por valores como positivo, negativo (abriu/não abriu), mas não somos capazes de atribuir um valor positivo ou negativo, no sentido de bom ou ruim, ao enunciado. Usamos a noção do predicado, que não é nem positiva nem negativa, mas compatível com ambos.

Retomando o exemplo do “ser raposa”, podemos dizer que, grosso modo, a noção envolve tudo que algo pode ser e tudo que pertence ao, digamos, campo deste algo – como “biblioteca”, “leitura”, “livro” pertencem ao campo de “ler”.

Já o domínio nocional, segundo Culioli (1982, 1991), se origina da noção e permite que o enunciador estruture as ocorrências associadas àquela noção específica. Portanto, o domínio nocional se organiza em torno de uma ocorrência que serve como referência. Esta ocorrência recebe o nome de centro organizador e está dividida em três áreas:

O interior do domínio nocional, marcado por relações de identificação com o centro organizador, quando as ocorrências possuem todos os traços que constituem a noção. Ex.: ‘um livro de verdade’ (não uma brochura ou um catálogo). Algo que possui tudo aquilo que é necessário para “ser livro”;

O exterior do domínio nocional engloba as ocorrências que expressam desconexão, separação do centro organizador. Ex.: ‘não é um livro **mesmo**’ (não possui nenhum dos traços necessários para “ser livro”)

A última área é a fronteira do domínio nocional. Nela estão as ocorrências que expressam diferenciação do centro organizador. É importante observar que diferenciação não significa completa oposição. Significa na verdade que as ocorrências desta área possuem traços tanto do interior quanto do exterior do centro organizador. Ex.: ‘Não são realmente cachorros’ (podem possuir alguns traços de ‘ser cachorro’ mas não todos os traços necessários para serem **realmente** cachorros).

### 2.7.1 O Complementar

Toda noção possui um correspondente que permite entendê-la a partir daquilo que ela *não* é. A este(s) correspondente(s) damos o nome de complementar.

O complementar de uma noção se situa no exterior do domínio nocional e é construído através da negação. Aplicando este conceito ao nosso estudo, podemos dizer que ele é necessário para o processo de significação dos verbos preposicionados do inglês. Aguilar (2007, p. 68) explica o complementar da seguinte maneira:

“O livro é bom”. O complementar de ‘bom’ engloba “quase bom”, “mais ou menos bom”, “não muito bom”, entre outros, até chegar em “ruim”, que está totalmente fora do domínio de “bom”. Levando em consideração esse exemplo, temos entre “bom” e “ruim”: “bom” como centro organizador; “menos bom”, “quase bom”, etc., como gradientes; a passagem de “bom” a “ruim” como fronteira; “ruim” (não bom) como centro organizador do complementar e “menos ruim”, “quase ruim”, etc., como gradientes do complementar.

Podemos aplicar o mesmo raciocínio para entendermos a atividade de linguagem empregada para estabilizar os enunciados que empregam verbos preposicionados, como no exemplo:

*James married up but for Susan it was a step down.* (James fez um bom negócio (casando-se com Susan) mas, para Susan foi um mau negócio – em tradução livre).

*Marry up* geralmente significa casar-se com alguém de posição social ‘superior, acima’. Seu oposto é *marry down* e seus principais complementares podem ser vistos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Marry up Marry down

Interior	Gradientes	Fronteira	gradientes	Exterior
<i>Marry up</i> (centro atrator)	<i>Marry kind of up; a bit up</i>	<i>Marry</i>	<i>Marry a bit down, kind of down; not so up</i>	<i>Marry down</i> (complementar)

Fonte: elaborado pelo autor

Temos então no centro atrator ‘casar bem’, seguido dos gradientes ‘um pouco’ e ‘mais ou menos bem’ até chegar à fronteira onde temos ‘nem bem nem mal’, passando pelos gradientes ‘um pouco mal’ e ‘mais ou menos mal’ até chegarmos a ‘casar mal’ que está totalmente no exterior. O sentido do centro atrator se estabiliza pela negação do exterior e seus gradientes mais próximos. É importante observar também que a preposição ‘mas’ (*but*) tem um papel importante no agenciamento da negação pelo fato de ser um marcador natural de oposição.

## 2.8 RELAÇÕES PRIMITIVAS, RELAÇÕES PREDICATIVAS E RELAÇÕES ENUNCIATIVAS

Neste item falaremos sobre as relações que compõem os processos constitutivos dos enunciados - relações primitivas, relações predicativas e relações enunciativas.

As primeiras relações – Relações Primitivas – são também conhecidas pelo nome de Léxis.

### 2.8.1 A Léxis (Relações Primitivas)

Rezende (2000, p. 100) se refere à léxis como uma Situação Zero (SIT 0) pelo fato de esta preceder o ato da enunciação. A léxis é, portanto, um esquema primitivo que coloca em forma as coisas do mundo, tornando-as ‘dizíveis’. A autora explica que a léxis possui sempre três lugares: o do predicado e os dos dois argumentos.

Porém, este esquema não deve ser confundido com a tradicional estrutura sujeito–verbo–complemento. A léxis é a relação entre um termo de origem e um termo de chegada através de um relator. Esta relação é extralinguística, existe **antes** do enunciado.

Na TOPE, o termo de origem é representado pela letra **x**, o de destino, por **y** e o relator, por **R**, formando a tripla <**x R Y**>. Qualquer objeto ou evento do qual falemos é sustentado por esse esquema.

Assim, retomando o enunciado *Bill lit up a cigarette* (Bill acendeu um cigarro), temos uma afirmação que só é possível porque antes dela existe uma relação **R** entre *Bill* e *cigarette*. Nesta relação, *Bill*, por ser o agente, é a origem de **R** e *cigarette*, é termo de chegada, é o ‘alvo’ do ato de acender. Assim temos:

Quadro 2 - Bill

x	R	Y
<i>Bill</i>	<i>light up</i>	<i>cigarette</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Obviamente, a relação entre *Bill* e *cigarette* também poderia ser enunciada, por exemplo, como *A cigarette was lit up by Bill*. A escolha por uma ou outra ordenação depende do efeito semântico que se queira produzir. Além disso, como explica Rezende, a léxis também depende das propriedades de **x**, **y** e **R** (animado e inanimado; determinado e indeterminado, processo e estado, entre outras).

A léxis é, em vista disso, uma forma primitiva. Não possui uma ordenação e também não possui predicação. É a relação mais básica possível entre dois argumentos.

### 2.8.2 A Predicação

Após a identificação da Léxis (SIT 0), a próxima etapa é a sua predicação. A relação predicativa, chamada na TOPE de SITUAÇÃO 1 (SIT 1), consiste na orientação dos termos do enunciado a partir de um termo de origem. O termo de origem nos dá o tema do enunciado, aquilo que se quer ‘privilegiar’ ou focar. Assim, em um enunciado como ‘Shakespeare escreveu Hamlet’, podemos identificar Shakespeare como o tema, o elemento para o qual se quer chamar a atenção. ‘Escreveu’ e ‘Hamlet’ nos dizem algo sobre este tema, ou seja, o predicam. Se quiséssemos ‘privilegiar’ o termo Hamlet a ordenação do enunciado mudaria para ‘Hamlet foi escrita por Shakespeare’ ou ‘Hamlet, foi Shakespeare quem a escreveu’, entre outras.

Na TOPE a escolha do termo de origem é conhecida por localização. Em ‘Shakespeare escreveu Hamlet’, Shakespeare é o localizador. A localização consiste em diferenciar as referências de um enunciado a fim de poder ordená-lo de maneira a produzir o efeito semântico que se deseja alcançar.

### 2.8.3A Enunciação

As Relações Enunciativas (SIT 2) consistem no que Rezende (2000) denomina “pacote de relações” entre o sujeito do enunciado (S) e o sujeito enunciator de um lado e, do outro, entre o tempo a que se refere o enunciado e o tempo da enunciação. Ainda dentro deste ‘pacote’, é fundamental a posição do sujeito enunciator e aquela que ele acredita ser a posição de seu interlocutor e o sentido que deseja construir. Segundo a autora, esses jogos de deslocamentos são assegurados pelas modalidades, sobre as quais falaremos a seguir.

## 2.9 MODALIDADES E ASPECTO

A modalidade e o aspecto são responsáveis pelas relações ‘eu–tu’ e ‘eu–eu’ da relação enunciativa. Em outras palavras, estas marcas determinam as relações dialógicas responsáveis pela referenciação enunciativa das categorias de sujeito, tempo e espaço.

As marcas modais refletem a posição do enunciator diante do mundo e diante de seu interlocutor, considerando o que este vai dizer enquanto necessidade, possibilidade, desejo, etc.

Segundo Groussier e Rivière (1996, p.36) existem quatro tipos de valores modais:

- modalidade 1: asserção (afirmação ou negação), interrogação e ênfase;
- modalidade 2: necessidade, possibilidade, eventualidade, probabilidade e certeza;
- modalidade 3: apreciativas ou afetivas, expressando um juízo do sujeito–enunciator;
- modalidade 4: injunção, centrada no interlocutor, semelhante ao que a gramática tradicional denomina imperativo.

As marcas modais também se encarregam de, nas palavras de Rezende (2000, p.106), “modular desde a ‘certeza’ até o ‘possível’, até mesmo o hipotético e o improvável”, como podemos ver nos exemplos:

Foi a Mary que eu vi no supermercado (certeza);

Foi o Papa que eu vi no supermercado (improbabilidade);

Se o voo saísse às 09:00 do Aeroporto Kennedy ele chegaria ao Rio por volta das 21:00 hs (hipotético).

Os exemplos de enunciados com verbos preposicionados dos livros didáticos são, em sua imensa maioria, assertivos: *I ran into Mary at the supermarket* (Encontrei a Mary por acaso no supermercado) ou *The flight took off from Kennedy Airport at 09:00 a.m.* (O voo partiu/decolou do aeroporto Kennedy às 09:00 da manhã). Entretanto, todas as outras modalidades vistas acima também são possíveis:

Certeza: *There’s no doubt the flight took off from Kennedy Airport at 09:00 a.m.* (Não há dúvida de que o voo partiu do Aeroporto Kennedy às 09:00 da manhã)

Ênfase: *I really ran into Mary at the supermarket* (Eu realmente encontrei Mary por acaso no supermercado);

Apreciação: *Fortunately, the pilot managed to land the plane* (Felizmente, o piloto conseguiu pousar o avião);

Injunção: *Try on these shoes.* (Experimente esses sapatos).

As marcas aspectuais são construídas pelo sujeito–enunciador e indicam a estrutura interna do acontecimento linguístico (também conhecido como tempo interno). Em outras palavras, o sujeito que enuncia situa a predicação a partir do tempo em que ele está e a partir do seu lugar na enunciação. Em suma, as marcas aspectuais indicam se uma ação está em progresso, se está acabada e se ocorre antes, depois ou concomitantemente ao momento da enunciação.

## 2.10 CONCLUSÕES DA SEÇÃO

Primeiramente, é importante deixar claro que nosso objetivo não é propor uma nova metodologia de ensino, nem um novo material e nem mesmo um projeto didático. Aliás, diga-se de passagem, Prabhu (1990) já demonstrava que a ideia de um “método ideal” é um mito. Além disso, a TOPE não é uma teoria voltada para a prescrição de práticas didáticas, embora seja possível pensar em algumas atividades



a partir de alguns de seus pressupostos. O que a TOPE oferece é um modelo de cunho linguístico–cognitivo, através do qual é possível fazer uma profunda reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Esta reflexão, pautada pela ótica enunciativa, permite entendermos melhor os jogos de sentido, as operações que sustentam os verbos preposicionados do inglês. Uma vez que possa enxergar estas operações subjacentes ao enunciado, o **próprio professor** será capaz de escolher suas práticas didáticas.

Em segundo lugar, também é preciso deixar claro que esta seção, de maneira alguma, tem a pretensão de ser um resumo completo da TOPE. O recorte da TOPE feito aqui é apenas uma breve apresentação dos principais postulados da teoria culioliana, com maior ênfase nos princípios mais importantes para nosso trabalho – a atividade epilinguística, a paráfrase e a noção.



### 3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO

Nesta seção vamos focar as duas concepções de linguagem das quais falamos na abertura deste trabalho – a concepção instrumental, que norteia as aulas de línguas estrangeiras na maioria das escolas do Brasil, e a concepção interacional–dialógica, que também pode ser chamada de **reflexiva** ou, ainda, **interdisciplinar**, a qual adotamos como base para nosso trabalho, juntamente com os pressupostos da TOPE. Nossa discussão sobre estas duas abordagens baseia-se, sobretudo, nos trabalhos de Franchi (2002, p. 37–74) e Rezende (1992, p. 151–172). Discutimos também, com base em Flores (2012, p. 61–73), a relação entre enunciação e ensino de gramática, visto que esta relação é um dos principais pontos de apoio deste trabalho. Falamos, ainda, sobre o construtivismo piagetiano, teoria que possui um claro diálogo com a TOPE. Para finalizar, visando estreitar a relação com o ensino de línguas, abordamos duas questões centrais da linguística aplicada: o conceito de competências do professor de língua estrangeira e o conceito de interlíngua (SELINKER, 1972).

Basicamente, nosso objetivo nesta seção é apresentar os conceitos que se alinham à nossa visão enunciativa de língua e ensino de línguas. Assim, discutimos aqui os conceitos de constitutividade da linguagem, da interdisciplinaridade e da plasticidade do sentido das formas linguísticas. Esta discussão é fundamental, pois estes conceitos são os pilares da proposta interacional–dialógica que defendemos para o ensino de língua estrangeira.

Considerando o que Rezende (1992, 2008) diz sobre o predomínio da visão instrumental no ensino de línguas em nossas escolas, abordamos também os conceitos que sustentam esta corrente – linguagem como ferramenta de comunicação, ensino instrumental e a preexistência do sentido das formas linguísticas. Assim, esperamos evidenciar as diferenças entre nossa linha e a linha mais tradicional de ensino.

#### 3.1 A LINGUAGEM SOB A CONCEPÇÃO INSTRUMENTAL

Já falamos anteriormente sobre a abordagem **instrumental** do ensino de línguas, segundo a qual o ensino deve ser voltado, para as necessidades mais imediatas, sobretudo, as necessidades profissionais do aluno. Porém, a ideia de

**instrumentalidade** não é algo novo e, muito menos, algo surgido dentro do ensino de línguas. Como demonstra Franchi (2002, p. 38–40), é um conceito que advém dos primórdios da linguística. Começa com Saussure, que privilegia o caráter social e convencional da língua, o que leva a um enfoque descritivo da mesma – um enfoque pautado em ordenação e classificação, ou seja, em sintagma e paradigma. Após Saussure, o behaviorismo bloomfieldiano pregava a análise sistemática dos discursos produzidos nas diferentes línguas. Para eles a linguagem não era importante. Esta visão influenciou boa parte do estruturalismo americano. Em seguida, o funcionalismo introduz um conceito mais interessante, a noção do caráter **comunicacional** da linguagem. Este conceito influenciou várias correntes da linguística, entre elas a dos funcionalistas do círculo de Praga e a linguística dos atos de Austin, Searle e Grice. Trata-se de uma visão mais atraente do que as visões de Saussure, Bloomfield e dos estruturalistas americanos. Porém, assim como estes, as teorias funcionalistas também se baseiam na noção de que a língua é um sistema que deve ser apreendido – o domínio deste sistema (instrumento) é que permite a comunicação.

Tais ideias, ainda fortemente arraigadas em boa parte da linguística contemporânea, marcam o que aqui chamamos de ensino instrumental de LE – um ensino que desconsidera a linguagem e enfoca a língua como uma ferramenta que possibilita um **entendimento** entre os membros de uma sociedade. Esta capacidade de ‘fazer-se entender’ será fundamental para a inserção do aluno no mercado de trabalho, além de permitir que ele realize **atos** como dar ordens, pedir favores, pedir informações, fazer promessas, expressar um sentimento ou opinião, conversar, assistir a um filme, entre outros.

### 3.2 A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA

Não queremos negar que a linguagem tem a função de comunicar e que esta função é fundamental. Porém, este não é seu único propósito. Aliás, segundo Lahud (1973, p. 30), não é nem mesmo seu propósito mais importante. Segundo o autor, além da comunicação, a linguagem permite o pensamento e a reflexão, permite uma experimentação mental sob os signos, atividades tão importantes quanto a comunicação.

Como observa Franchi (2002, p. 57):

Pode parecer a Searle (1972) que é uma questão de bom senso considerar a linguagem sem aventurar-se na investigação de sua forma interior,

inacessível: o seu propósito essencial é a comunicação “no mesmo sentido em que a tarefa do coração é a de bombear o sangue.” Preferimos, porém, observar com Chomsky (1976, p. 57) que um bom fisiologista, embora pusesse atenção no fato de que o coração bombeia o sangue, certamente não se contentaria com a descrição exterior desta relação entre o órgão e a função: estudará a estrutura do coração, os elementos e processos internos independentes que o constituem e adequam a tal função específica, “evitando assumpções dogmáticas a respeito da possibilidade de explicá-la (a essa estrutura) somente em termos funcionais.

Assim como a Franchi, o que nos interessa são os “elementos e processos internos que constituem” a linguagem e a “adequam a função” de comunicar. Como explica o autor (2002, p.58), por possuir caráter histórico e estabelecer alguns esquemas preferenciais e marcados, a linguagem passa a impressão de ser um sistema aberto, público e universal, repetível e pronto para ser usado por qualquer membro da sociedade para dizer aquilo que necessita nas variadas situações comunicativas das quais estes membros participam. Segundo o autor, a linguagem se permite usar nas variadas condições de comunicação devido ao fato de ser, além de aberto, um sistema criativo. Em outras palavras, a linguagem, a qual é inata, permite criar, ou ainda, **constituir** sentido no momento da enunciação. Ela não é um instrumento preexistente ao momento da fala, como uma ferramenta guardada em um “almoxarifado” (FRANCHI, 2002, p. 59).

Enquanto as correntes funcionalistas enfocam exclusivamente a “utilidade” da linguagem para a comunicação entre duas ou mais pessoas, para nós, seu uso pessoal é tão importante quanto seu uso coletivo. Acreditamos que a atividade linguística também envolve um grande número de operações intuitivas (a ‘metalinguagem inconsciente’ da qual falamos anteriormente). Como observa Culioli (1970, p. 3), a atividade linguística é dotada de significado porque a comunicação possui dois polos, emissor e receptor, sendo que todo emissor é, ao mesmo tempo, emissor e receptor e vice-versa. Ambos realizam operações complexas. A linguagem é ilimitada, extrapola todos os limites de seu sistema. Como diz Franchi (2002, p. 60), a linguagem “suporta o devaneio sem volta das similitudes e da metáfora, sem quadros fixos de valores, sem limites categoriais precisamente impostos, sem necessidades de conclusões.” Ainda, segundo o autor, embora tenhamos privilegiado o aspecto regularizador e normativo da linguagem, seu aspecto principal é o de possibilitar a “subversão das categorias e valores, a expressão da ‘esquizofrenia’ que cria universos encantados, poemas, teorias.”

A corrente constitutiva da linguagem é fortemente influenciada pelo conceito de *Bildung* (dar forma), termo cunhado por Humboldt (1936). Segundo o autor, mais importante do que transmitir nossas experiências através da linguagem é **construir** essas experiências. Essa é a função primordial da linguagem para o autor. Neste ponto, há uma relação com Culioli, que acredita que o que realmente existe de “universal” e “fixo” na linguagem é sua função criadora. Conforme observa Humboldt (1936, p. 183), “propriamente falando, a linguagem é qualquer coisa de persistente, mas a todo momento transitória. Sua eventual fixação na escritura é somente uma incompleta e mumificada preservação.”

### 3.3 A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR

Enquanto Franchi aborda a questão da instrumentalidade exclusivamente no escopo linguístico, Rezende (1992, p. 151 – 172) explora esta mesma questão dentro da educação e do ensino de línguas. Segundo a autora (p. 154), a opção por privilegiar as necessidades mais imediatas do aluno (ensino instrumental) apresenta uma séria consequência: o professor estará contribuindo para formar um indivíduo acrítico – talvez um indivíduo feliz e bem adaptado à sociedade, porém, uma pessoa incapaz de questionar o *status quo* no qual está inserido. Considerando o que vimos acima sobre o papel da linguagem para a reflexão e a formação do pensamento, podemos acrescentar que a primazia de um ensino de línguas pautado exclusivamente no conceito de linguagem como instrumento de comunicação estará prejudicando esta capacidade reflexiva do aluno. Este aluno terá menos capacidade criadora. Será mais, digamos, um **repetidor** das estruturas ensinadas do que um verdadeiro **falante**.

Rezende (1992, p. 153) ainda chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, os conteúdos e estruturas mais **úteis** para o aluno nem sempre são aqueles de realmente maior valor ou importância. Frequentemente, estes conteúdos são determinados segundo os interesses de quem detém o poder. Por exemplo, a proeminência de idiomas como inglês, francês e espanhol não significa apenas que estes idiomas sejam melhores ou mesmo ‘mais simples’. É também um reflexo do prestígio dos países que os falam (além de razões históricas).

Porém, a autora adverte para o fato de que não se trata de simplesmente ignorar as necessidades imediatas do aluno. A função de comunicação da linguagem não pode ser deixada de lado, pois isso pode deixar o aluno ‘aleijado’ para a realidade,

para um mercado de trabalho altamente competitivo e para várias outras situações que acontecerão em sua vida. O ideal, portanto, é encontrar um equilíbrio entre a abstração e o realismo, entre a adaptação ao *status quo* e a reação contra o sistema. Segundo Rezende (1992, p. 161), é preciso estar atento para que o ensino não fique exclusivamente em um plano “ideal”, distante da realidade material e contextual dos alunos e nem caia para o outro lado – o lado do “realismo imediatista”. O ensino pautado excessivamente pelo “**ideal** acaba tornando-se um acúmulo de informações desnecessárias”, tempo perdido. Já o ensino exclusivamente **realista** ensina apenas o essencial, segundo interesses de grupos econômicos. O aluno poderá mudar suas condições de vida, mas será mais limitado intelectualmente – não será capaz de grandes progressos intelectuais, não será capaz de sonhar e nem de explorar todos seus potenciais.

Desta maneira, entendemos que o professor de línguas tem duas ‘missões’ igualmente importantes: a) ensinar o aluno a usar a ‘ferramenta’ a qual chamamos de **língua** e b) formar um **indivíduo**. A maioria das escolas brasileiras contenta-se em atingir apenas o objetivo **a**. Nós, porém, acreditamos que o objetivo **b** é igualmente importante. Na verdade, como explica Rezende (1992, p. 162), o objetivo **b** engloba o objetivo **a**, ou seja, o domínio do sistema da língua é parte integrante da formação do indivíduo, embora não seja a finalidade do ensino. Em suma, queremos ensinar nosso aluno a se comunicar eficientemente e queremos **também** formar um **indivíduo**. Este indivíduo será capaz de tomar suas próprias decisões. Pode, inclusive, decidir aderir ao *status quo*, porém, esta adesão terá sido por uma escolha e não por um condicionamento. Além de despertar o senso crítico no aluno, o ensino com foco no objetivo **b** promove a **interdisciplinaridade**, como demonstra Rezende (1992), na medida em que permite abstrações para outras áreas do conhecimento.

Além do **dilema** a respeito dos objetivos do ensino, a educação pautada pela interdisciplinaridade envolve outras questões que precisam ser esclarecidas. Primeiramente, para explicar o conceito, Rezende (p. 151,152) explica que interdisciplinaridade não significa necessariamente um grupo de professores trabalhando em equipe – o trabalho interdisciplinar pode, inclusive, ser individual. Segundo Rezende, para haver interdisciplinaridade é necessário, antes de tudo, um alinhamento teórico-metodológico por parte dos responsáveis pelas disciplinas envolvidas. Em outras palavras, o grupo de professores deve primeiramente compartilhar a mesma visão e os mesmos objetivos educacionais. Isto envolve uma

tomada de posição diante do dilema discutido anteriormente (formar apenas um bom profissional ou formar um indivíduo e um profissional). As práticas didáticas e metodológicas da ‘equipe’ serão determinadas por esta escolha. Dentro da TOPE, o conceito de interdisciplinaridade implica confronto, questionamento e não apenas uma “união harmoniosa” entre os campos de conhecimento.

É interessante, ainda, observar que a interdisciplinaridade permeia todo o sistema acadêmico no qual estamos inseridos sem que muitas vezes observemos isto. Este mesmo trabalho que apresentamos aqui pode ser considerado interdisciplinar uma vez que unimos conhecimentos da linguística, da educação e de uma língua estrangeira. A atividade acadêmica, rigidamente dividida em humanas, exatas e biológicas dialogam entre si pelo fato de o **ensino** destas disciplinas recair sobre as ciências humanas. Ou seja, para se ensinar cálculo ou anatomia, por exemplo, são necessários também conhecimentos de pedagogia e didática.

Com relação à atividade de linguagem, a autora identifica (1992, p. 163-168) quatro ordens de problemas que se misturam na reflexão linguística:

A primeira ordem é a ordem do verbal, a qual refere-se a tudo que ouvimos e falamos. Nesta ordem, os fenômenos da linguagem são vistos como produção no sentido fonação/audição. Refere-se também ao uso mais simples e comum da língua, sem hierarquizações, sistemas ou teorias. A linguagem por este prisma é algo muito semelhante ao que chamamos informalmente de “língua.

A segunda ordem é a do linguagístico. Aqui a língua não é mais concebida apenas como fonação e audição. Ela remete à atividade da linguagem dos sujeitos em situações específicas de fala. Remete também à contextos de fala específicos que definem a significação de um enunciado. Dentro desta ordem, a língua é enfocada em toda a sua complexidade. Aqui, surgem fissuras e articulações que não existiam na ordem verbal.

Em seguida, temos os problemas da ordem do linguístico – o conjunto de regras que todo falante deve dominar. Refere-se ao domínio do “sistema”, na concepção saussuriana do termo.

A quarta ordem de problemas é a ordem do metalinguístico – a representação do sistema linguístico. Esta deve ser “unívoca, rigorosa e compreensiva de todos os cientistas da linguagem.” Dentro de nosso quadro teórico, o sistema de representação metalinguística deve explicar o que há de “essencial na passagem dos universos



extralinguísticos, extremamente diversificados, para os sistemas de representação das línguas naturais, também diversificados (REZENDE, 1992, p. 163 – 168)

Para ilustrar o trabalho pautado no conceito de interdisciplinaridade que compõe nosso arcabouço teórico, usamos um exemplo extraído de nosso *corpus*. Observemos:

*The Senate began debate today on a Federal budget that would reduce the deficit by \$52 billion in 1986, but the Republican leadership **put off** a symbolic vote on the plan when it appeared it was short of the votes needed to win. (Fuerbringer, 1982)*

(O senado iniciou hoje um debate sobre um orçamento federal que reduziria o déficit em 52 bilhões, mas a liderança republicana ‘adiou’ uma votação simbólica do plano quando soube que faltavam os votos necessários para vencer.)

Esta manchete, extraída do jornal *The New York Times*, teria, em nosso caso, a finalidade de ensinar o verbo frasal *put off* (adiar). Porém, se o professor não se acomodar apenas com este objetivo, ele pode estabelecer relações com vários outros campos de conhecimento. Vejamos:

- linguagem: o professor pode explorar as relações de causa e consequência
- o **adiamento** (consequência) é causado pela percepção de que não venceriam a votação (consequência), o orçamento proposto causaria a redução do déficit (que acarretaria outras consequências); pode também explorar questões aspecto-temporais
- o ‘adiamento’ ocorre em um momento anterior ao momento da enunciação; a segunda parte do enunciado, a redução do déficit, refere-se a um acontecimento que não se materializa dentro do espaço-tempo. Trata-se portanto de um futuro hipotético, marcado pelo auxiliar *would*. Logo, o que tradicionalmente se chama de ‘futuro do pretérito’ é na verdade uma ação ainda não ocorrida. Estas questões, de base cognitivista, são fundamentais e devem, em nosso caso, ser o ponto de partida para o trabalho interdisciplinar.

Uma vez estabelecida esta base, o professor pode expandir o diálogo com outras disciplinas. Pode, inclusive, explorar aspectos de cunho mais social. Observemos:

– língua inglesa: dentro de sua própria disciplina o professor pode trabalhar vocabulário de negócios, como *budget* (orçamento) ou a expressão *short of* (em falta de), entre outras estruturas;

– língua portuguesa; pode estabelecer um paralelo entre sufixos *ship*, do inglês e ‘ança’, do português, usando como exemplo a palavra *leadership* (liderança);

– história: pode discutir quem era o presidente americano em 1986, o que marcou sua gestão? Qual o outro grande partido norte americano, além do Republicano? Quais as diferenças entre os dois partidos?

– economia: o que é ‘orçamento’? Como funciona esse sistema?

Além de expandir o conhecimento do aluno, o ensino por esta ótica permite que o aluno se **comunique, fale** até muito mais do que o ensino que se diz pautado pela ‘comunicação’.

Na seção seis daremos mais exemplos de atividades que estabeleçam esta ligação entre o ensino de língua estrangeira e a formação interdisciplinar do indivíduo. Antes, porém, vamos falar um pouco mais sobre a ligação entre o ensino do sistema e a linha na qual nos inserimos, a enunciação.

### 3.4 ENSINO DE LÍNGUA NA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

“A linguagem é o que há de mais paradoxal no mundo, e infelizes daqueles que não o veem.” (BENVENISTE, 1989, p.45)

A citação acima é muito oportuna na medida em que língua (sistema, gramática) e enunciação são, aparentemente, dois campos opostos por natureza. Não são poucos dentro do mundo das letras que compartilham desta visão. De certa forma, esta discussão está diretamente relacionada às discussões do item anterior – ‘função comunicativa vs. função reflexiva’ e ‘ensino do sistema vs. formação do indivíduo’.

Porém, observando a forma como Culioli (2000) analisa as marcas linguísticas – formulação de glosas e paráfrases, localização, construção do sentido pelos participantes da situação enunciativa – entendemos que a enunciação tem muito a oferecer ao ensino da língua e o sistema, por sua vez, também pode contribuir para as análises enunciativas. Para o que chamamos aqui de língua, Flores (2012) usa o termo gramática. Como explica o autor, as unidades gramaticais só importam na medida em que têm um sentido e o sentido depende das formas para existir. São, como se pode observar, campos codependentes e seria ingênuo acreditar em uma

dicotomia entre eles. Assim, com base, sobretudo no trabalho deste autor seguimos a premissa de que o ensino de cunho enunciativo não pressupõe a erradicação do ensino de gramática e nem o ensino de estrutura impede a análise enunciativa das formas gramaticais.

A primeira contribuição da enunciação para o ensino de estruturas está na flexibilização do conceito de gramática. O termo pode ter outros sentidos além daquele que lhe é tradicionalmente atribuído – algo que deve ser ensinado de forma ritualística, com atenção plena para nomenclatura e análise sintática (ILARI, 1997). A gramática deve ser produto de reflexão do professor e instigar a reflexão do aluno. Na esteira destes princípios, as gramáticas passaram a falar em **uso** e também a incluir textos ditos **reais**, que incluíam as variações, os usos correntes, além da norma considerada padrão. Entretanto, tanto nessa **gramática do uso**, mais pautada no sentido, quanto na gramática tradicional, mais normativa, o objeto de estudo será sempre o mesmo – aquilo que é regular na língua (AUROUX, 1992). Como explica o autor, apesar de a enunciação ser um ato individual e todo enunciado ser único, o sistema do qual o enunciador se apropria para falar é coletivo e repetível.

Como exemplo da aplicação da visão enunciativa sobre a gramática, tomemos os pronomes pessoais. A imensa maioria das gramáticas normativas apresentam ‘eu’, ‘tu’ e ‘ele’ como três ‘pessoas’, as quais são absolutamente homogêneas. ‘Eu’ constitui a pessoa que fala, ‘tu’, a pessoa a quem se fala e ‘ele’, a pessoa de quem se fala. Porém, como explica Benveniste (1989), enquanto ‘eu’ e ‘tu’ são realmente pessoas (locutor e interlocutor), ‘ele’ não é na verdade uma ‘pessoa’ do discurso, uma vez que ele não participa deste discurso. ‘Ele’ nada mais é do que um objeto, um complemento que preenche uma função sintática no enunciado. ‘Ele’ seria, em vista disso, o que Benveniste define como “não pessoa”.

Este exemplo de Benveniste é uma boa amostra do que queremos dizer com foco no **uso** das formas linguísticas. É com este olhar que buscamos analisar os verbos frasais da língua inglesa.

Como explica Flores (2013, p. 1–7), a enunciação é **transversal** na medida em que, embora enfoque o sentido – estudo semântico – não se limita ao **nível** semântico. Segundo o autor (idem, p. 2), a enunciação é transversal pois **atravessa** todos os níveis da análise linguística porque o enunciador, ao apropriar-se da língua, deixa marcas em todos os níveis da mesma. Estas marcas não possuem um sentido fixo *a priori*, como as gramáticas tradicionais fazem acreditar. O sentido é único e exclusivo

do momento de sua enunciação. O que pode ser chamado de **fixo** são os mecanismos morfossintáticos. Assim, embora o presente verbal, por exemplo, se manifeste sempre pelas mesmas marcas formais, o presente em si é irrepitível, sua significação é constituída pelo momento da enunciação.

Como explica Benveniste (1989, p. 83), se considerarmos que a enunciação implica conversão individual da língua em discurso, podemos, então, dizer que uma gramática enunciativa deve se ocupar dos aspectos relativos ao uso das formas em determinada situação. Observemos este exemplo, extraído de Flores (2013, p. 5):

Quadro 3 – Enunciação Transversal

<p>(Homem entra em um bar e encontra os amigos na mesa)</p> <p><b>A:</b> E aí, galera!</p> <p><b>Todos:</b> Senta aí!</p> <p><b>A (para o garçom):</b> Manda uma cervejinha!</p> <p><b>B:</b> Parou, parou, parou! Como é que é, Pregão? Tu faz esse deslocamento todo até</p>
<p>aqui pra pedir cervejinha? Tu vai assistir um jogo: tu vai assistir um joguinho ou um jogão?</p> <p><b>A:</b> Jogão!</p> <p><b>B:</b> Carro. Tu vai comprar um carro, entra na concessionária: pede um carrinho ou um carrão?</p> <p><b>A:</b> Carrão!</p> <p><b>B:</b> Agora pra você compreender mesmo. Quesito mulher: inha ou ão?</p> <p><b>A:</b> Tá me tirando? Mulherão, rapaz! Mulherão!</p> <p><b>B:</b> Vai continuar pedindo cervejinha?</p> <p><b>A (para o garçom):</b> Manda um cervejão!</p> <p>(entra em cena a namorada de B) <b>12. B:</b> Pessoal, essa aqui é a Carlinha.</p> <p><b>A:</b> Inha?</p> <p><b>B:</b> Exceção!</p>

Fonte: Transcrição: Flores (2013, p.5)

Podemos observar que o sentido dos sufixos ‘inha’ e ‘ão’ mudam de valor, conforme a situação – ‘inha’ é pejorativo para ‘carro’ e ‘cerveja’, mas é bom em ‘Carlinha’. ‘Ão’ é positivo para ‘carro’, ‘cerveja’ e ‘mulher’, mas não é bom para ‘Carla’. Porém, mais importante ainda é observar que estes sufixos não expressam

necessariamente pequenez ou grandeza, conforme costumam descrever as gramáticas tradicionais. Ou seja, ‘cervejão’ não é uma cerveja maior que outras cervejas, da mesma forma que ‘cervejinha’ não se refere a uma cerveja de tamanho reduzido. Os sufixos ‘ão’ e ‘inha’ expressam, portanto, outra ideia, diferente daquela apresentada pelas gramáticas. Esta ideia, ou melhor, este outro sentido foi construído no momento da fala. Não existia *a priori*.

Semelhantemente ao que ocorre com os sufixos ‘inho’ e ‘inha’ Romero & Trauzzola (2014, p. 239–248), demonstram que, assim como as formas gramaticais não possuem um sentido intrínseco, predeterminado, os lexemas da língua também são maleáveis, podendo adquirir diferentes sentidos, de acordo com o contexto em que se encontram. Como exemplo, as autoras demonstram (p. 243) como a palavra ‘cano’ adquire diferentes sentidos, conforme o verbo que a acompanha. Vejamos:

- a) O cano quebrou.
- b) O cano rompeu.

O exemplo **a** nos remete exclusivamente a um **objeto**, ou melhor, à **unidade** do objeto. Esta unidade se desfaz. Porém, o sentido que fica é o de um objeto que deixou de ser inteiro, que se partiu em mais de um pedaço. Já em **b**, o termo ‘cano’ evoca a função do objeto – conter a água, o gás, etc. Em outras palavras, ao invés de nos fazer pensar na unidade do objeto, o enunciado nos faz pensar na função do mesmo. Obviamente, estas variações também são motivadas pelas diferenças entre ‘quebrar’ e ‘romper’. Porém, embora sejam os verbos que mudem, há uma mudança no sentido também, na medida em que a **percepção** que temos da palavra ‘cano’ varia.

Este trabalho de Romero & Trauzzola (2014, p. 239–248) dialoga tanto com o conceito de transversalidade, quanto com o conceito de constitutividade da linguagem de Franchi (2002). As autoras afirmam (p. 240) que, por mais que possa parecer óbvio a ideia de um sentido **básico**, intrínseco aos lexemas da língua, na verdade o sentido é um resultado das relações que a unidade lexical mantém com os enunciados nos quais se insere. Segundo elas, a existência de um núcleo significativo fundamental acarretaria na perda do estatuto do signo linguístico, o papel controverso conferido ao contexto verbal e a insuficiência na elucidação do que sustenta a variação. Segundo o texto, a estabilização do sentido de um lexema é resultado das interações que ocorrem no interior dos enunciados. Assim, dentro do modelo culioliano, a identidade

semântica de uma unidade lexical só pode ser encontrada “no próprio desenrolar do processo significativo, na interação verificada entre a unidade e seu contexto”, na medida em que, em sua essência, a unidade é variável e sua função específica é definida na interação que ela participa.

Como pôde ser observado, a proposta enunciativa não apresenta prescrições para a sala de aula, o que ela apresenta é uma nova forma de encarar o fenômeno da linguagem e as marcas linguísticas (GAUTHIER, 1981). Por esta razão ainda não é comum ouvir falar em uma abordagem enunciativa no ensino de línguas.

### 3.4.1 O Construtivismo

Dentre os conceitos que constituem nossa visão de linguagem e ensino não podemos deixar de citar a abordagem construtivista, visto que muitas das ideias com as quais trabalhamos são oriundas desta corrente.

Apesar de pensada por um biólogo – o suíço Jean Piaget – a teoria construtivista é amplamente aplicada ao ensino, sobretudo na questão do desenvolvimento da inteligência (BECKER, 1994). Os construtivistas acreditam que a maturação da inteligência vai desde o nascimento até o início da puberdade, cabendo à escola propiciar o desenvolvimento do aluno durante todos os estágios deste processo. No campo educacional, a principal contribuição do construtivismo foi a visão do professor como um mediador do processo de ensino ao invés de fonte do conhecimento, como ocorria nos modelos mais tradicionais. Ao contrário do behaviorismo e do cognitivismo, nesta abordagem a aprendizagem é vista como o resultado da combinação da bagagem hereditária do aprendiz com as experiências propiciadas pelo meio.

Segundo Coll (1993), a abordagem construtivista recebeu este nome pelo fato de que nesta corrente o conhecimento é entendido como uma **reconstrução** daquilo que o aluno está aprendendo e não como uma visão da realidade. Nesse processo de construção do conhecimento, os níveis de maturação do aluno devem ser respeitados. De forma muito semelhante à Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, na corrente piagetiana a construção do conhecimento também ocorre de forma bem gradual. Um conceito novo é acrescentado a um conceito aprendido anteriormente. Neste processo, o professor tem o papel de incentivar o aluno a buscar o conhecimento, ao invés de ‘transmiti-lo’ ao aluno, como ocorre no ensino tradicional.

Há, por consequência, mais dinamismo no modelo construtivista. O aluno tem um papel mais ativo no processo.

A proposta de Piaget tem uma relação muito estreita com a nossa proposta, na medida em que ambas se baseiam no conceito de construção – construção do conhecimento. Pois, como já dito anteriormente, defendemos que o sentido é construído, no momento da enunciação, através da atividade metalinguística inconsciente, que envolve as operações de representação, referenciação e regulação e, também, as paráfrases. Ou seja, a reconstrução do conhecimento, proposta por Piaget está diretamente ligada tanto ao conceito de constituição da linguagem (Franchi) quanto ao conceito de construção do sentido (Culioli).

### 3.5 A INTERLÍNGUA

Aqui vamos falar um pouco sobre uma das teorias mais influentes dentro do ensino de língua estrangeira – a interlíngua.

O termo interlíngua foi cunhado por Larry Selinker (1972) e refere-se a um estágio intermediário entre a língua materna (LM) do aprendiz e a língua-alvo (LA) que ele está aprendendo. Basicamente, este conceito prega que, como o aluno nunca será totalmente nativo na LA, ele sempre falará uma “terceira língua”, a qual o autor denomina interlíngua. Em outras palavras, a interlíngua é uma mistura da LM com a LA. Por mais que um aluno estude, por mais que ganhe competência na LA, sempre haverá uma influência de sua LM na sua produção, mesmo que, algumas vezes, seja difícil perceber esta influência. Observemos um exemplo bem simples:

Português: O Brasil é um país tropical.

Inglês: *Brazil is a tropical country.*

Aluno: *The Brazil is a tropical country.*

Observamos que no português usa-se o artigo definido o antes de nomes próprios como ‘Brasil’. É um traço típico deste idioma. Porém, isto não ocorre no inglês. Logo, o enunciado do aluno, embora esteja em inglês, é marcado também por um traço do português. Ou seja, sua produção não está totalmente na LA e nem totalmente na LM, está na interlíngua.

Traçando um paralelo com o conceito culioliano de atividade epilinguística, podemos dizer que “erros” como o do exemplo ocorrem porque a metalinguagem inconsciente do aluno é constituída por informações do português e não do inglês. Aliás, Selinker e Culioli possuem uma visão muito semelhante sobre o conceito de ‘erro’. Para Selinker o que se chama de ‘erro’ nada mais é do que a manifestação natural do sistema da LM internalizado no aprendiz. Esta manifestação jamais será totalmente contida nem erradicada. Da mesma forma, Culioli (2000) não encara o **erro** como algo natural, na verdade, ele o encara como **norma**. Esta ideia fica muito clara quando ele diz que “a compreensão é um caso particular do mal entendido” (2000, p. 39). Ou seja, não existem enunciados sem “erros”, os quais na TOPE são chamados de desvios. Além disso, ambos autores enfatizam a importância de se observar rigorosamente estes “erros”. Selinker faz essa observação com propósitos mais didáticos ao passo que Culioli a faz com objetivos de ordem linguística, porém, ambas observações têm o mesmo alvo: a atividade epilinguística do sujeito enunciadador.

O conceito de interlíngua nos remete também à questão da tradução na ótica de Culioli, da qual já falamos na seção anterior. Como vimos, a TOPE preconiza que não é possível haver uma tradução totalmente objetiva. A barreira da interlíngua é um dos motivos que contribuem para este fato. Se o ensino for pautado pelo instrumentalismo, com o foco na forma e no sentido predeterminado dos termos do enunciado, a tendência a cometer este tipo de desvio torna-se consideravelmente maior.

Conforme avançam em seus estudos, os alunos tendem a não cometer mais desvios simples como o do exemplo, porém, verbos frasais, devido às suas características estruturais típicas de línguas anglo-saxãs, constituem um tópico mais complexo para o aluno brasileiro e, por isso, bem mais problemático. Falaremos mais sobre as diferenças entre VFs e verbos brasileiros na seção seguinte.

### 3.6 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A questão das competências inerentes ao ofício de se ensinar uma língua estrangeira constituem um tópico fundamental dentro desta atividade. Por este motivo, as competências sempre foram discutidas com destaque pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assim, embora as teorias enunciativas não se ocupem diretamente da questão da formação do professor, todas as competências que



veremos têm, em maior ou menor grau, uma contribuição para o modelo de ensino que propomos – reflexivo, pautado pelos princípios da TOPE e da interdisciplinaridade. A própria escolha por este quadro teórico compõe o que veremos adiante como competência implícita. Aliás, se observarmos nossas próprias pesquisas, os textos que escrevemos e os textos que lemos para escrevê-los veremos que eles exigem uma considerável dose de competência metalinguística e também da competência linguístico–comunicativa.

Além disso, se queremos realmente praticar a interdisciplinaridade, é fundamental manter este diálogo com a Linguística aplicada, uma vez que existem algumas questões inerentes à prática de ensino que não são da alçada da enunciação – problemas referentes à motivação, disciplina, recursos didáticos, modo de aplicação de tarefas, planejamento de aula, entre outros. Assim, consideramos importante complementar nossa reflexão teórica com algumas das competências que, em nossa visão, serão fundamentais para auxiliar o professor em alguma eventualidade que não tenha sido prevista nos itens anteriores.

### 3.6.1 O Conceito de Competência e as Competências do Professor de Línguas

O termo competência foi introduzido no universo linguístico por Noam Chomsky, em 1965, na obra *Aspects of the theory of syntax*, onde o autor apresenta a célebre **dicotomia competência/desempenho**, na qual o primeiro termo refere-se ao potencial, o saber inato que todo falante possui da estrutura de sua língua e, o segundo, ao uso imperfeito deste conhecimento. Porém, a teoria chomskyana, por mais brilhante que fosse, não foi pensada para o ensino de línguas, por isso foi necessário adequar este conceito à atividade didática, voltada para falantes imperfeitos que viviam em comunidades linguisticamente heterogêneas (WIDDOWSON, 1989). Desde então, a questão da competência de professores e alunos vem sendo incessantemente discutida dentro da Linguística Aplicada. Atualmente, o termo é associado sobretudo à eficácia, eficiência, fazer bem e, mais atualmente, no rastro dos novos letramentos, fazer bem, de forma dinâmica e voltada para o social.

### 3.6.2 As Competências do Professor de Línguas

Existem diversas matrizes teórico–conceituais, cada uma com suas próprias crenças com relação às competências necessárias para o professor de línguas. Após consultarmos autores como Almeida Filho (2008), Perrenoud (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006), elegemos as competências descritas abaixo como as mais importantes para o trabalho do professor de LE:

Competência linguístico comunicativa: Segundo Almeida Filho (2011), esta é a mais importante das competências por se tratar da matéria–prima do ensino e o objeto de desejo dos alunos. Na OCEM, esta competência é definida como:

um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidade necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir–lhe a interação efetiva com o outro. (Brasil 2006, p. 151).

Vejamos duas sentenças:

1. *They cancelled the show.* (Eles cancelaram o show)
2. *They called the show off.* (Eles cancelaram o show)

A grande maioria dos alunos brasileiros não teria dificuldades com a primeira sentença, devido à enorme semelhança entre ‘cancelar’ e *cancel*. Porém, *cancel* é bem menos usado pela maioria dos falantes nativos. Ele é muito mais comum em situações que exigem formalismo, como comunicados e anúncios de caráter oficial – uma companhia aérea informando que um voo foi cancelado, um porta voz do governo falando sobre, por exemplo, o cancelamento de um programa governamental, entre outros. Na informalidade, *they cancelled* soa menos natural e pode frequentemente causar a impressão de que o falante está tentando ‘falar difícil’. Por isso a grande maioria de falantes nativos usariam *call off* para dizer que algo foi cancelado.

Além disso, a opção dos brasileiros pela forma não preposicionada pode, muitas vezes, tornar a sentença incompreensível para quem não conheça o português.

Observemos mais um exemplo de desvio, cometido por este autor, quando ainda cursava os primeiros anos de um curso particular de língua inglesa:

3. *...when suddenly the lights **ended**.*

Não é difícil inferir que nossa intenção era dizer que ‘a luz acabou’ porém, *end* (terminar, acabar) se refere exclusivamente ao fim de um evento ou situação como em *the film ended, the ceremony ended, their marriage ended*, etc. Pode também ser usado como verbo transitivo como em *Paul McCartney ended his show with Yesterday* (Paul McCartney terminou seu show com *Yesterday*) porém, jamais para se referir à falta de luz, como fizemos. O que um nativo de inglês diria é *the lights went out*.

Nos exemplos acima, fica claro que este autor ainda sofria uma forte interferência do sistema de sua língua nativa, que o leva a optar por *cancel* ao invés de *call off* (desvio de registro) e *ended* ao invés de *go out* (desvio lexical). Esta interferência é denominada por Selinker(1972) de interlíngua (IL) e permeia toda aprendizagem de LE. Para ajudar seu aluno a superar esta grande barreira cognitiva é necessário que, antes de tudo, **o professor supere suas próprias limitações interlinguísticas.**

Em suma, a competência linguístico–comunicativa envolve o domínio da estrutura da língua (linguístico) e a capacidade de uso desta estrutura em situações reais de comunicação (comunicativo). Dentre as competências vistas, esta é a principal, visto que é impossível ensinar aquilo que não se domina. Além disso, como dito acima, trata–se do objeto de desejo do aluno de uma LE.

Outra competência que, em nossa concepção, também deve ser incluída é a competência profissional. Segundo a OCEM (2006), a competência profissional refere–se à boa avaliação das condições do ambiente de trabalho e a capacidade de usar os recursos disponíveis.

Destacamos também a competência teórico–didática. Para Almeida Filho (2008) esta competência engloba a capacidade para transpor didaticamente os conteúdos e a capacidade de selecionar e ordenar os conteúdos mais relevantes e práticos.

A seguir, incluímos neste rol a competência afetiva. Esta refere–se basicamente ao estabelecimento de uma empatia, uma identificação entre professor e alunos. Envolve questões como o afeto pelo indivíduo, a inteligência emocional e o respeito pelas diferentes identidades. Existe aí um diálogo claro com o conceito culioliano de alteridade, que consiste exatamente em saber colocar–se no lugar do outro.

Uma das competências mais fundamentais, sobretudo, para nós da linha enunciativa, é a competência metalinguística. Basicamente, refere-se ao conhecimento da gramática, suas nomenclaturas, classes e funções. Entretanto, mais do que o conhecimento do sistema, consiste na capacidade de explicar esta gramática sem apenas limitar-se a apontar os “erros” cometidos pelo aluno, o que é fundamental para quem trabalha com o modelo culioliano. Ademais, um dos pilares da TOPE é o conceito de metalinguagem inconsciente, o que torna essa competência mais importante ainda. Além disso, uma boa metalinguagem pressupõe o conhecimento do uso dos marcadores discursivos e de informações gramaticais que costumam ser ignorados pela maioria dos livros didáticos.

Em uma consulta a algumas renomadas séries de livros didáticos observamos que, *on* é na grande maioria das vezes descrita como ‘sobre, em cima de’, por meio de exemplos como o já famoso “*The book is on the table*”. Porém, tal definição não explica construções como:

4. ***On a bus*** to St. Cloud, I thought I saw you there (Em um ônibus para St. Cloud pensei ter te visto) (Peters, 1994)

5 – *My sister is on Prozac* (Minha irmã está tomando Prozac) (DUFAYE, 2006).

Obviamente, é muito improvável que o sujeito em 4 esteja sentado ‘em cima’ do ônibus e menos provável ainda que a irmã em 5 esteja sentada ‘em cima’ de um comprimido, porém, quando ‘*on the table*’ é o único tipo de exemplo que o professor dá a seus alunos, essas são as únicas interpretações que eles serão capazes de fazer.

Outra competência que consideramos fundamental para o ensino de língua estrangeira é a competência intercultural. Embora documentos como a OCEM enfatizem questões como a extirpação do preconceito e a integração social, em nossa visão, a competência intercultural é fundamental sobretudo para a própria comunicação porque permite entender construções típicas como expressões idiomáticas ou frases que façam referências a fatos do cotidiano, lugares, costumes, eventos, celebridades entre outras particularidades culturais do país da língua-alvo.

Considerando-se que uma significativa parte dos valores referenciais do aprendiz são resultado do contexto sociocultural no qual ele está inserido, podemos ver como esta competência é importante. Por este motivo é muito comum observar erros de comunicação devido a problemas de ordem intercultural.

Observemos um trecho da canção *Rockstar*, da banda Nickelback:

6. *I'm through with standing in line to clubs I'll never get in*

*It's like **the bottom of the ninth** and I'm never gonna win...*

(Pra mim chega de ficar na fila de clubes onde nunca vou entrar. Parece que já estamos no final do nono período e eu nunca vou vencer...) (Tradução nossa).

A expressão “...*bottom of the ninth*...” vem do *baseball* e significa que o jogo está muito próximo de seu fim. Porém, esta metáfora é praticamente incompreensível para a grande maioria de alunos brasileiros que não sabem que um jogo de baseball se divide em nove etapas. Da mesma forma, um norte-americano que estudasse o português brasileiro também não entenderia a expressão correspondente em nossa língua – ‘aos 45 do segundo tempo’ ou a expressão ‘fulano está na **marca do pênalti**’ (prestes a ser despedido) ou ainda ‘ela deu um **cartão vermelho** pro namorado’ (terminou com ele).

Tanto a expressão *bottom of the ninth* quanto ‘dar um cartão vermelho para alguém’ se referem ao universo extralinguístico. São valores referenciais fundamentais para compreender-se o enunciado.

Outra competência que também consideramos fundamental é a competência implícita. De forma bem sucinta, destacamos que esta competência se refere sobretudo às crenças do professor, seu saber informal, formado por sua própria experiência de vida (Almeida Filho, 2011). Para o autor, este conjunto de saberes informais determinam muitas das atitudes do professor na sala de aula, justifica “porque o professor ensina como ensina”. Assim, concordar ou discordar de uma ideia como a primazia da langue sobre a parole é um exemplo da manifestação da competência implícita de um linguista.

Finalmente, considerando o papel da *internet*, das redes sociais e da digitalização no mundo e na vida dos alunos, não podemos deixar de incluir a competência digital, a qual envolve o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências necessárias para o uso efetivo das Tecnologias de Informação e Comunicação (COLL;ILLERA, 2010). Refere-se ainda, sobretudo, à capacidade de:

– manusear máquinas e aparelhos como computadores, laptops, tablets – saber ligar, desligar, digitar, salvar e editar textos, utilizar os drives, entre outras habilidades mais básicas;

- lidar com recursos audiovisuais como DVDs, *powerpoint*, lousas interativas e internet;
- buscar e filtrar informações da internet;
- interagir em redes sociais virtuais como o *Facebook* respeitando as normas de etiqueta que tal convivência exige.

Aliás, não são apenas professores que necessitam desta capacidade. Nós, pesquisadores, também somos cada vez mais dependentes desta competência para realizar nossos trabalhos.

Encerramos este item lembrando que nenhuma das abordagens e competências vistas aqui terá utilidade se o professor não possuir a competência linguístico–comunicativa, a qual engloba:

- Falar com fluência e acurácia; ser capaz de adequar o uso ao interlocutor e às diferentes situações e intenções; compreender e produzir diferentes tipos de textos (narração, reportagens, conversação, e-mails etc.); manter conversas mesmo quando faltar o conhecimento léxico–gramatical através de estratégias de comunicação (RICHARDS, 2006);
- Possuir todas as quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever) bem desenvolvidas (SCHNEIDER, 2010);

### 3.7 Conclusões da Seção

Expusemos, nesta seção, reflexões sobre linguagem e ensino, algumas mais presentes em nossa proposta, outras, nem tanto, porém todas dialogando com o modelo que propomos – um ensino de línguas de cunho interacional–dialógico, embasado pelos princípios da TOPE. O conceito de linguagem como atividade constitutiva do pensamento de Franchi (2002) nos ajuda a entender a concepção de linguagem de Culioli, na medida em que ambos bebem da fonte benvenistiana. Quanto à questão da **interdisciplinaridade**, vista em Rezende (1992), acreditamos que esta seja, para nós, uma **consequência** da opção por um ensino menos instrumental e mais interacional–dialógico. Ou seja, embora a interdisciplinaridade não seja o objetivo principal de nosso trabalho, entendemos que, ao promover um ensino mais interacional–dialógico, estamos, naturalmente, promovendo–a ou, pelo menos, criando um ambiente favorável para que a interdisciplinaridade possa existir. Falamos,

ainda, da relação entre a enunciação e o ensino de gramática, visto que nosso objeto de estudo são as categorias dos verbos e das preposições. Demonstramos como abordar as formas de uma maneira enunciativa (daremos mais demonstrações em nossa análise de *corpus*). Incluímos o item sobre competências por entender que há algumas questões, intrínsecas ao universo do ensino, que necessitam estar mais presentes nos trabalhos de cunho enunciativo a fim de promover uma maior aproximação entre estes dois campos. Entendemos também que, apesar dos vários trabalhos sobre o ensino pautado pela enunciação, estes campos ainda continuam muito distantes. As questões didáticas ainda ficam quase que exclusivamente para a Linguística Aplicada e as questões linguísticas ficam para a Linguística, dentro da qual se insere a Enunciação.

Finalmente, dada a complexidade e a diversidade dos conceitos aqui discutidos, encerramos com um quadro contendo os principais tópicos abordados na comparação entre a linha instrumental e a linha na qual nos inserimos.

Quadro 4 – Corrente Instrumental e Enunciativa

	<b>Corrente instrumental</b>	<b>Nossa proposta</b>
<b>Linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Instrumento/ferramenta de comunicação;</li> <li>– Sistema social e público;</li> <li>– Entendimento perfeito entre emissor e receptor rigidamente determinados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sentido construído através das operações de representação, referência e regulação;</li> <li>– Formadora do pensamento;</li> <li>– Ajuda o indivíduo a vislumbrar experiências e conhecimento;</li> <li>– <b>Também</b> é instrumento para comunicação (mas não só isso);</li> <li>– O <b>entendimento</b> é uma exceção. Sujeitos do discurso alternam-se nos papéis de emissor e receptor</li> </ul>

<b>Ensino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Visa capacitar o aluno a usar o <b>instrumento</b> língua;</li> <li>– Pautado nas necessidades profissionais do aluno, visa inserir o aluno no <i>status quo</i>;</li> <li>– Formas linguísticas possuem um “sentido–base”, fixo e definido <i>a priori</i>;</li> <li>– “Categorias” gramaticais rigidamente determinadas;</li> <li>– Conhecimento “transmitido” pelo professor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacitar o aluno a <b>apropriar–se</b> da língua;</li> <li>– Aluno <b>constrói</b> seu conhecimento;</li> <li>– Visa formar um <b>indivíduo</b> antes de um profissional;</li> <li>– Inserção no <i>status quo</i> é uma opção do aluno;</li> <li>– Interdisciplinar;</li> <li>– Plasticidade e maleabilidade das formas linguísticas e categorias;</li> </ul>
<b>Competências envolvidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sobretudo, conhecimento de normas e estruturas</li> </ul>	Competência linguístico–comunicativa, afetiva, implícita, digital e metalinguística.

Fonte: elaborado pelo autor



## 4 DAS CATEGORIAS GRAMATICAIS ÀS NOÇÕES LINGUÍSTICAS: O VERBO E A PREPOSIÇÃO NA LÍNGUA INGLESA

Nesta seção vamos debater o papel dos dois elementos que compõem nosso objeto de estudo – o verbo e a preposição. Nesta discussão, descreveremos como estes tópicos são abordados tanto dentro da ótica tradicional, pautada, sobretudo, pelo estruturalismo e funcionalismo, mas nos estenderemos de maneira central na forma como a enunciação enfoca estas categorias. Em seguida, vamos evidenciar os VFs do inglês – o conceito de verbo frasal, seu histórico dentro da língua inglesa, suas peculiaridades semânticas (especialmente aquelas que representam obstáculos para falantes não nativos). Falaremos também sobre algumas falácias que envolvem VFs e apresentaremos dados estatísticos sobre as ocorrências destas formas. Finalmente, faremos uma análise de como estas formas têm sido abordadas pelos livros didáticos (LDs). Para esta análise, usaremos duas séries muito populares de duas renomadas editoras do mercado de material didático (por não ser nosso objetivo avaliar a qualidade do material, optamos por omitir os nomes das séries). Desta forma, esperamos apresentar um quadro descritivo bem amplo e abrangente do objeto de estudo desta pesquisa.

### 4.1 O VERBO – NOÇÕES BÁSICAS E COMPARAÇÕES

(...) E como pera o jogo de enxedrez se requerem dous reis, um de uma cor e outro de outra, e que cada um deles tenha suas peças póstas em casas próprias e ordenadas com leies, do que cada uma deve fazer [...] assi totalas linguagens tem dous reis, diferentes em género, e concordes em ofício: a um chamam Nome e ao outro Vêrbo. Cada um destes reies tem a sua dama: â do Nome chamam Pronome e â do Verbo, Advêrbio. Partiçípio, Artigo, Conjugaçam, Interjeiçam, sam peças e capitães que debaixo de sua jurdiçam tem muita pionágem de dições, com que comumente sévem a estes dous poderósos reies, Nome e Vêrbo (...). (BARROS, [1540] 1971: 293 e segs.)

Dentro do ensino tradicional, o verbo é visto como a classe gramatical mais importante para a comunicação juntamente com o nome, uma vez que são eles que compõem a base do sentido para uma grande parte dos enunciados deste idioma - a língua portuguesa está fortemente ancorada na relação nome-verbo. Embora, como observa Benveniste (1989), existam algumas línguas que não se apoiam neste esquema, nome e verbo são 'reis' para uma grande quantidade de línguas naturais, inclusive, para o inglês.

Na Gramática Metódica da Língua Portuguesa (Almeida, 1962), o verbo é definido como “toda palavra que indica ação, estado ou fenômeno da natureza”. Já Rocha Lima (2005, p. 122). conceitua o verbo como uma categoria que “expressa um fato, um acontecimento.”

Para Celso Cunha e Lindley Cintra (2008, p. 367) o verbo é “uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo”.

Já, para Domingos Paschoal Cegalla (2008, p. 89), verbo é “uma palavra que exprime ação, estado, fato ou fenômeno”.

E, para Bechara (2015, p. 185), verbo é “a palavra que, exprimindo ação ou apresentando estado ou mudança de um estado a outro, pode fazer indicação de pessoa, número, tempo, modo e voz.”

Em suma, o verbo é, sobretudo, associado à expressão de uma **ação** ou **acontecimento**.

Existem muitos livros didáticos que dividem os verbos em verbos ‘de ação’ (*action verbs*) e verbos ‘que não são de ação’ (*non-action verbs*). Segundo estes livros, verbos como pensar (*think*) e gostar (*like*) não expressariam ações propriamente ditas.

O verbo traz, atrelado a si, questões de agentividade/passividade, transitividade/intransitividade, voz, tempo, aspecto – todas questões fundamentais para a construção de sentido, como veremos mais adiante em nossas análises.

Como nossa análise de *corpus* enfoca os processos de tradução inglês–português, é importante observar algumas diferenças básicas entre o verbo nos dois idiomas.

De modo geral, os verbos românicos têm um número bem maior de flexões. Vejamos abaixo na comparação entre fazer e *do*:

Quadro 5 – Comparação entre Fazer e *DO*

FAZER	<i>DO</i>
Faço, fazes, faz, fazemos, fazeis, fazem;	<i>Do</i> <i>Does</i>
Fazia, fazias, fazíamos, fazíeis, faziam;	<i>Doing</i> <i>Did</i> <i>done</i>

Farei, farás, fará, faremos, fareis, farão; Faria, farias, faríamos, faríeis, fariam, fiz; Fizeste, fez, fizemos, fizestes, fizeram; Fizera, fizeras, fizéramos, fizéreis, fizeram; Faças, façamos, façais, façam, fizesse; Fizesses, fizéssemos, fizésseis, fizessem; Fizer, fizeres, fizermos, fizerdes, fizerem; Faz, faze, faça, façamos, fazei, fazer; Fazermos, fazereis, fazerdes; Fazerem, fazendo, feito;	
---	--

Fonte: elaborado pelo autor

Considerando o que vimos sobre interlíngua, observamos que a metalinguagem inconsciente do aluno brasileiro se apoia na ideia de uma forma verbal para cada pessoa.

Quanto à construção da categoria aspectual, há também diferenças. Nem todos os tempos gramaticais do português têm correspondência direta em inglês. As principais diferenças estão no pretérito, como destacamos abaixo.

Quadro 6 – Tempo Verbal em português e correspondente em inglês

Tempo verbal em português	Correspondente em inglês
Pretérito imperfeito do indicativo: Eu ouvia música a música dele	<i>I would listen to his music; I used to listen to his music</i> (Eu costumava ouvir a música dele)
Pretérito mais que perfeito: Eu ouvira a música dele	<i>I had listened to music*</i> (Eu tinha ouvido a música dele).

Fonte: elaborado pelo autor

\* Implica um complemento como *before he died* (Eu tinha ouvido a música dele antes de ele morrer)

Como vemos, ‘ouvira’, em inglês refere-se a hábitos no passado, o que não é exatamente a função do pretérito imperfeito do português. Em nossa língua, ‘ouvira’ costuma indicar uma ação não acabada, que pode ter sido interrompida por outra, como em ‘Ele ouvira música quando o telefone tocou’. Já em inglês esta ideia só pode ser expressa pelo passado contínuo como em *He was listening to music when the phone rang*. Porém, em português, também pode-se dizer ‘Ele estava ouvindo música quando o telefone tocou’.

O mesmo acontece com o pretérito-mais-que-perfeito, cujo correspondente mais próximo no inglês seria na verdade o pretérito mais que perfeito **composto**. Novamente temos duas construções em português para apenas uma em inglês como podemos ver abaixo

Quadro 7 - Duas construções em português para apenas uma em inglês

Quando nós chegamos o filme já começara.	<i>When we got there the movie had already started</i>
Quando nós chegamos o filme já tinha começado.	

Fonte: elaborado pelo autor

Outra particularidade importante do inglês são os seus auxiliares, usados para formar a interrogação e a negação. Apesar de terem função importante, eles não têm tradução para nossa língua, como podemos ver na comparação abaixo:

Quadro 8 – Verbos Auxiliares

Inglês	Português
<i>He likes her.</i>	Ele gosta dela.
<i>Does he like her?</i>	Ele gosta dela?

Fonte: elaborado pelo autor

Em suma, no modo interrogativo o auxiliar do inglês é ‘traduzido’ apenas pela mudança na entonação.

Assim como *do*, os verbos modais também funcionam como auxiliares com a função de formar a negação e a interrogação, como em *I can't go* (Não posso ir) e *Can I go?* (Eu posso ir?).

Finalmente, vale destacar que o verbo inglês sempre possui um sujeito, mesmo para os fenômenos da natureza. Assim para as ações cujo sujeito não seja conhecido, usa-se o pronome *it*, como em *It's raining* (Está chovendo).

#### 4.1.1 O Verbo na Ótica Enunciativa

Dentro das vertentes estruturalista, funcional e até mesmo da gerativa, os lexemas verbais (e todos os outros lexemas) possuem um sentido **de base** ou **intrínseco** e, por mais polissêmico que seja o verbo, este sentido sempre se mantém. Porém, como explicam Romero & Trauzzola (2014, p. 239–248), no referencial da TOPE, o sentido é produto das relações que a unidade lexical mantém com os enunciados nos quais se insere e ajuda a construir. Portanto, a estabilização do sentido de um verbo é resultado das interações ocorridas dentro dos enunciados. Em outras palavras, é no desenvolvimento do processo significativo que se encontra a identidade semântica de uma unidade lexical como o verbo. Este, como consequência, é essencialmente variável e deformável e é definido pela função que desempenha nas interações que participa. Como argumentam as autoras (p. 240), o sentido provém de um todo porque as unidades que o compõem são maleáveis e interativas.

Romero & Trauzzola (2014) observam que existe uma relação entre a unidade e seus diferentes contextos, e esta relação é que caracteriza o que as autoras denominam formas esquemáticas (FE). O conceito de FE baseia-se no que Benveniste (1989, *apud* Romero & Trauzzola 2014, p. 60) chamava de função integrativa. Este conceito preconiza que “uma unidade será reconhecida como distintiva num determinado nível se puder identificar-se como parte integrante da unidade de nível superior, da qual se torna o integrante.” As FEs baseiam-se na elaboração de glosas, o que implica um certo tipo de paráfrase. Porém, é preciso que fique claro que uma glosa ‘não’ é exatamente o mesmo que uma paráfrase, embora ambas envolvam manipulação e reformulação de enunciados. A glosa, explicam as autoras (p. 241), consiste em analisar os sinônimos de uma unidade para definir o que a distingue. É uma tentativa de caracterizar a unidade “em sua especificidade

irredutível”. A glosa é uma atividade controlada pelo linguista e nos remete à atividade epilinguística pois implica na tentativa de explicitar um saber linguístico implícito, inconsciente.

Já vimos, na seção anterior, um exemplo do funcionamento das formas esquemáticas da palavra ‘cano’ ao relacionar-se com os verbos ‘romper’ e ‘quebrar’. Relembremos:

O cano quebrou = cano perde sua unidade, remete às características **estruturais** do cano:

O cano rompeu = cano perde sua capacidade como continente; há uma causa para o rompimento; espera-se que esta capacidade de conter seja reestabelecida. Remete à **função** do cano.

Semelhantemente ao que ocorre com ‘romper’ e ‘quebrar’, podemos observar a existência de FEs nos VFs do inglês. Vejamos um exemplo com os verbos *break up* (terminar) e *end* (terminar).

*After all that happened, they decided to **end** their engagement.* (Depois de tudo que aconteceu, eles decidiram terminar o noivado).

*He couldn't stand it anymore and **broke up** the engagement.* (Ele não aguentava mais e terminou o noivado).

Em **a**, ‘terminar’ (*end*) é resultado de um ‘acordo’ entre ambos. As duas partes envolvidas parecem satisfeitas com o término do noivado. Já em **b**, aparentemente, apenas uma parte deseja o término. *Break* (quebrar) implica em um impacto, um golpe, uma agressão decorrente do fato de que o sujeito ‘não aguentava mais’ a situação na qual estava envolvido. Em suma, *end the engagement* remete a um ato mais amigável que *break up the engagement*. *Break* determina o sentido do enunciado ao mesmo tempo em que **é determinado** pelos demais termos do enunciado. O mesmo ocorre com *end*. Trata-se, pois, de uma via de mão dupla. Eles determinam e são determinados pelo enunciado em que estão inseridos. A esse jogo de relações entre os termos é que damos o nome de forma esquemática.

Observemos mais duas ocorrências de *end*, extraídas do dicionário Cambridge (2019):

*The game ended in a draw* (O jogo terminou empatado)

*She ended her speech in an optimistic note* (Ela terminou seu discurso com um tom otimista).

Em ambos os casos, o término dos eventos já estava previsto. Tanto um jogo quanto um discurso possuem um fim já predeterminado, o que não ocorre com o noivado. Por isso é possível utilizar *break up* para referir-se ao noivado, mas não ao jogo. Novamente, podemos observar que *end* e *break up* embora sinônimos, relacionam-se com estruturas diferentes em contextos diferentes. Possuem, em suma, formas esquemáticas diferentes. Exploraremos mais as diferenças entre os VFs e seus correspondentes de uma palavra na próxima seção.

De modo mais geral, podemos dizer que, no universo da enunciação, o estudo do verbo insere-se no estudo da categoria do Tempo que, juntamente com a Pessoa (eu-tu) e o Espaço (aqui), constituem o tripé que sustenta todo e qualquer ato enunciativo.

O célebre artigo *O aparelho formal da enunciação* de Benveniste nos permite dizer que a base da temporalidade nas análises enunciativas é o **momento da fala**. Ele é o marco a partir do qual se estabelecem as relações de tempo. Assim, todo acontecimento que for **concomitante** ao momento da fala estará situado no 'presente'. Quando um acontecimento ocorre em um momento 'anterior' ao momento da fala, ele pertencerá ao 'passado' ou 'pretérito' e quando ele ocorrer em um momento 'posterior' ao momento da fala, este acontecimento vai se situar no que denominamos 'futuro'.

Na verdade, presente, passado e futuro são os únicos três tempos que realmente existem. As derivações que conhecemos como 'imperfeito', 'mais que perfeito', 'composto' e 'contínuo' nada mais são do que formas de denominar a duração dos acontecimentos dentro destes três momentos. Vejamos:

Quando você nasceu eu **estava** no último ano de faculdade.

No exemplo acima, observamos a existência de um marco temporal pretérito na medida em que os acontecimentos são anteriores ao momento da enunciação. Dentro deste marco, temos uma relação de concomitância, entre nascer e estar na faculdade, dentro do próprio passado, sendo que a marca 'estava' indica uma ação inacabada. Assim, o que convencionou-se chamar de pretérito imperfeito seria na verdade um tempo concomitante do passado (FIORIN, 2002).

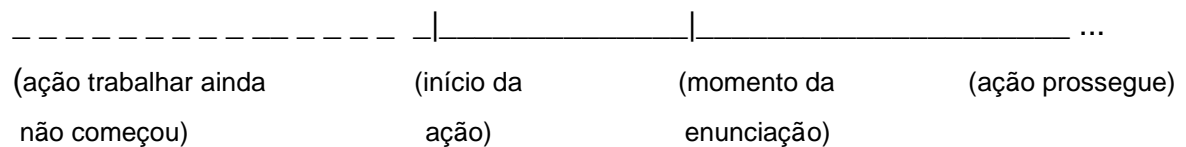
Dentro da TOPE, a questão do tempo verbal está inserida no campo do aspecto, sobre a qual já falamos anteriormente.

Assim como Benveniste e Fiorin, Rezende (2002, p.106) reitera que o foco da análise linguística deve ser o tempo da enunciação, o qual a autora define como “uma trajetória desde um momento origem até um momento visado (esperado ou atingido)”, o que pode ser atestado por esse exemplo, retirado de Culioli (1999).

Ex.: *Il continue à travailler* (ele continua a trabalhar; ele continua trabalhando)

Representamos o enunciado acima da seguinte maneira:

Quadro 9 – Tempo da Enunciação



Fonte: elaborado pelo autor

Observe-se que, apesar da ação ter iniciado antes do momento da enunciação, a intenção deste sujeito é dizer que **hoje** esta ação ainda ocorre, por isso usa-se a marca de presente simples para representar este evento.

Isto posto, tanto para Benveniste quanto para Culioli, conceitos como “pessoa” e “tempo” estarão sempre atrelados à situação enunciativa, ao momento da enunciação. “Pessoas” serão somente aquelas que participam ativamente da situação enunciativa e o “tempo” será sempre em referência ao momento da enunciação. Podemos dizer que se trata de uma gramática calcada na cena enunciativa. Culioli não acredita na etiquetagem própria de nossa tradição gramatical. Para o autor, as marcas devem ser desconstruídas, desestabilizadas, rephraseadas, para somente então ter seu sentido estabilizado em uma determinada situação enunciativa. O mesmo se aplica às marcas de tempo, modo, pessoa e aspecto das chamadas categorias verbais.



## 4.2 PREPOSIÇÕES – CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTA CATEGORIA E PARTICULARIDADES DA PREPOSIÇÃO INGLESA

A preposição é o outro componente do verbo frasal, o elemento que sempre acompanha o verbo e que, **modifica** seu sentido mais usual, tornando-o de difícil assimilação para os não nativos.

Consultamos alguns dos principais dicionários do mundo para comparar o conceito de preposição.

De acordo com o *Cambridge Dictionary* (2017):

*“a word or group of words that is used before a noun or pronoun to show place ,direction, time, etc.”*

“uma palavra ou grupo de palavras usado antes de um substantivo ou pronome para expressar lugar, direção, tempo etc.” (tradução nossa)

Segundo o dicionário *El Mundo*:

*“f. GRAM. Parte invariable de la oración cuyo oficio es denotar el régimen o relación que entre sí tienen dos palabras o términos a los que sirve de nexos: preposiciones como "contra" tienen un significado marcado.”*

Em francês:

*“Morphème grammatical invariable qui se place devant un constituant de la phrase pour le relier à un autre constituant ou à la phrase tout entière.” (Larousse, 2017)*

“Morfema gramatical invariável que se coloca antes de um constituinte da frase para ligá-lo a um outro constituinte ou à frase toda.” (tradução nossa)

E, com base em Chomsky (1986), o Portal da Língua Portuguesa (2017) diz:

Palavra invariável que liga um constituinte de frase a um outro constituinte ou a uma frase, indicando eventualmente uma relação espaço-temporal, uma categoria atribuidora de caso, sendo o núcleo do sintagma preposicional que tem obrigatoriamente um complemento.

(o que não se aplica aos VFs intransitivos).

Com exceção do *Cambridge Dictionary*, todas as demais definições apontam as mesmas duas características: a preposição é invariável e tem a função de

estabelecer ligações entre partes componentes da oração. Obviamente, invariável refere-se ao fato de as preposições não sofrerem modificações de gênero, número e grau (e não ao que Culioli fala sobre a invariância da linguagem).

Em suma, com base nas conceituações vistas, podemos dizer que as preposições são palavras invariáveis que cumprem uma função – estabelecer ligações.

Existem ao todo mais de cem preposições no inglês. Segundo a *English Grammar Today* (2011), as principais são estas que apresentamos a seguir, com destaque em negrito para as vinte mais comuns entre elas:

Quadro 10 – Preposições em inglês

<b>ABOUT</b>	<i>BESIDE</i>	<i>NEAR</i>	<b>TO</b>
<i>ABOVE</i>	<i>BETWEEN</i>	<b>OF</b>	<i>TOWARDS</i>
<i>ACROSS</i>	<i>BEYOND</i>	<i>OFF</i>	<b>UNDER</b>
<b>AFTER</b>	<b>BY</b>	<b>ON</b>	<i>UNDERNEATH</i>
<b>AGAINST</b>	<i>DESPITE</i>	<i>ONTO</i>	<i>UNLIKE</i>
<i>ALONG</i>	<i>DOWN</i>	<i>OPPOSITE</i>	<i>UNTIL</i>
<b>AMONG</b>	<b>DURING</b>	<b>OUT</b>	<i>UP</i>
<i>AROUND</i>	<i>EXCEPT</i>	<i>OUTSIDE</i>	<i>UPON</i>
<i>AS</i>	<b>FOR</b>	<i>OVER</i>	<i>VIA</i>
<b>AT</b>	<b>FROM</b>	<i>PAST</i>	<b>WITH</b>
<b>BEFORE</b>	<b>IN</b>	<i>ROUND</i>	<i>WITHIN</i>
<i>BEHIND</i>	<i>INSIDE</i>	<i>SINCE</i>	<b>WITHOUT</b>
<i>BELOW</i>	<i>INTO</i>	<i>THAN</i>	
<i>BENEATH</i>	<b>LIKE</b>	<b>THROUGH</b>	

Fonte: English Grammar Today (2011)

Entretanto, nem todas estas preposições costumam acoplar-se a verbos frasais. De fato, segundo um estudo publicado na revista TESOL em 2007 (Gardner & Davies), mais da metade das ocorrências de VFs envolve apenas oito preposições. São elas: **out, up, on, back, down, in, off** e **over**.

Estas preposições costumam ser categorizadas como preposições de ‘lugar’ pelas gramáticas e livros didáticos. Praticamente nada se fala sobre o fato de que, ao se acoplarem a um verbo, elas alteram de forma significativa o sentido estabilizado

deste verbo. Isso ocorre porque as preposições fazem uma espécie de **direcionamento espacial** do enunciado. Explicaremos mais detalhadamente esta influência das preposições em nossas análises de *corpus*.

#### 4.2.1 A Preposição na Ótica Enunciativa

[...] a identidade de uma unidade se define não por algum sentido de base, mas pelo papel específico que ela desempenha nas interações constitutivas do sentido dos enunciados nos quais ela é posta em jogo. Esse papel é apreensível não como um sentido próprio da unidade, mas através da variação do resultado dessas interações. [...] o valor bruto da unidade é sempre um valor abstrato, uma *épura*, não uma designação, é um potencial e não um conteúdo. (DE VOGÜÉ; FRANCKEL; PAILLARD, 2011, p. 22)

É importante deixar claro que, embora a vertente enunciativa enfoque as preposições por um outro prisma, não estamos aqui afirmando que elas não são palavras relacionais, conforme definidas nas gramáticas mostradas na abertura deste item. Ou seja, embora uma preposição como *to* (para; a) possua um sentido, ela não chega a ser um item lexical completo como, por exemplo, *mar*, o qual é uma noção independente. Esta característica torna a preposição mais difícil de ser apreendida. Além de ser mais complexa, sabemos que é a preposição que caracteriza o verbo frasal, o diferencia de um verbo comum e orienta o sentido do enunciado, como já mencionado anteriormente. Assim, o que abordaremos neste item, são os sentidos menos estabilizados e aspectos das preposições que costumam ser ignorados por gramáticas e livros didáticos.

Para falar sobre a preposição na vertente enunciativa da linguística, recorreremos inicialmente ao estudo de Rocha & Vilela (2017, p. 296–310). Segundo as autoras, nesta vertente, a preposição desempenha a função de relator **R** na relação entre um termo **x** e um termo **Y**: **x (R) Y**. Nesta relação, **Y** determina **x**. Conforme explicam as autoras (p. 307), o termo **x**, anterior à preposição, é de natureza mais complexa e por isso sua identidade precisa ser recuperada por meio da própria interação. Como explicam Rocha & Vilela (2017, p. 304),

não existem conteúdos anteriores ao uso da língua e, sim, uma identidade semântica de base relacional específica a uma dada preposição e que responde à variação observada a cada vez que se dá seu emprego.

Assim, a “estabilidade” no sentido das preposições é apenas uma aparência, na medida em que não existe exatamente um sentido prévio, anterior ao momento da enunciação. Nesta perspectiva, o sentido será construído por meio da glosa. Este mecanismo, como visto na seção 2, consiste em reformulações controladas (semelhantes a paráfrases) com a finalidade de determinar a regularidade a cada vez que uma preposição é enunciada. Pode-se, por exemplo, trocar uma preposição por outras em um mesmo enunciado (ver ex. 01), comparar enunciados diferentes que contenham a mesma preposição (ver ex. 02) ou, ainda, comparar e distanciar enunciados aparentemente semelhantes (ver ex. 03), conforme os exemplos a seguir:

(01) – *He played WITH/FOR/AGAINST me.* (Ele jogou comigo/por mim / contra mim).

(02) – *We drove THROUGH the tunnel / I met her THROUGH a friend / John and Susan are THROUGH* (Nós atravessamos o túnel / Eu a conheci através de um amigo / O relacionamento de John e Susan acabou)

(03) – *I spoke TO him / I spoke WITH him* (Falei com ele)\*

\* Embora ambos os enunciados se traduzam por ‘falei **com** ele’, *spoke with him* sugere que uma resposta é esperada. Já *spoke to him* implica falar algo **para** alguém. Não há a necessidade de haver uma resposta.

Retomando o que falamos sobre a preposição na relação **x (R) Y**, observemos novamente o exemplo (01):

<b>He</b>	<b>played</b>	<b>with</b>	<b>me</b>
<b>He</b>	<b>played</b>	<b>for</b>	<b>me</b>
<b>He</b>	<b>played</b>	<b>against</b>	<b>me</b>
<b>x</b>	<b>(R)</b>		<b>Y</b>

*With* estabelece uma relação entre *he* e *me* e, mais importante, **determina** que o primeiro é um ‘acompanhante’, um parceiro de jogo do segundo. No segundo enunciado, *for* **determina** que o primeiro elemento é o agente e o segundo é, de alguma forma, beneficiado pela ação do primeiro. No último exemplo, fica determinado que existe uma relação de antagonismo entre **x** e **Y**.

É através de exercícios como estes que se pode recuperar o que existe de sistemático e invariante na língua e assim determinar a identidade semântica das formas.

Além de Rocha & Vilela (2017), vale ainda citar os trabalhos de Franckel & Paillard (2011) e Dufaye (2006 e 2012). Segundo Franckel & Paillard (2011, p.187) na perspectiva tradicional, os empregos espaciais são retratados como aqueles em que a semântica preposicional se manifesta plenamente. Já os empregos ligados à regência verbal, como, por exemplo, o ‘em’ de ‘atirar em’, são vistos como resultado de uma **dessemantização** das preposições. Essa dessemantização reduz a preposição ao estatuto de **palavra ferramenta**, ou seja, palavras que existem unicamente para servir ao verbo ou para cumprir uma função, como a função de ligação, por exemplo, em um enunciado como ‘carro de João’. Para tais palavras, os autores criaram o termo **incolores**, sugerindo que estas preposições seriam palavras pouco expressivas, de pouca carga semântica, palavras sem um **brilho** próprio. Os maiores exemplos de palavras incolores, segundo eles, são as preposições ‘a’, ‘em’ e ‘de’.

Quando uma preposição e um verbo ocorrem juntos de forma muito frequente acabam por formar o que se conhece por ‘construção fixa’ – verbo e preposição tornam-se praticamente indissociáveis. *Compte sur* (contar com) é um exemplo de construção fixa. Em inglês temos *count on* (contar com), *depend on* (depende de), *talk about* (conversar sobre), *think about* (pensar em/sobre), *look at* (olhar para), *listen to* (ouvir), *believe in* (acreditar em), *lend to* (emprestar para), *borrow from* (pegar emprestado de), *come from* (vir de), *wait for* (esperar por), são alguns dos exemplos mais comuns.

Por outro lado, Franckel e Paillard (2011) enxergam mais **cor** nas preposições do que os instrumentalistas. Segundo eles, existe uma imprecisão gerada pela divisão entre argumentos preposicionais e adjuntos. Para dar conta deste problema, os autores propõem uma abordagem unitária como forma de evitar essa ruptura.

A abordagem unitária dos autores se apoia na hipótese de que “uma preposição é um ‘relator’ R que põe em relação dois termos x e Y”. Porém, para eles, mais do que apenas por dois termos em relação, existe uma localização no espaço e no tempo de x por Y. Ou seja, Y orienta x, o que implica dizer que neste caso é a preposição que orienta o verbo e não o contrário. Um exemplo disso é a sentença ‘Paulo quebrou o

vaso **contra** a parede’ onde ‘contra’ determina a forma como se dá a quebra (movimento em direção à parede). Na próxima seção veremos exemplos em inglês.

Segundo Franckel e Paillard (2007) os sentidos de cada preposição se manifestam em seus empregos, inclusive, nos empregos funcionais. Em outras palavras, cada preposição possui uma caracterização própria. Este sentido das preposições se define pelo papel que ela desempenha nas interações e não por algum sentido mais estabilizado. De fato, a identidade da preposição é definida dentro da forma esquemática. A FE, como já vimos, refere-se à interação entre verbos, preposições e os elementos do contexto – unidades que cercam estes verbos e preposições.

Segundo os autores (2011), existem três tipos de FEs: aquelas formadas por verbo e preposição independentes um do outro, FEs onde há intrincação máxima entre verbo e preposição e, casos em que um mesmo termo possui duplo estatuto (como em ‘Paulo quebrou o vaso contra a parede’). Na sequência, usando como exemplo a construção *tirer sur*, demonstram como é equivocada a ideia de que uma preposição tenha afinidade com uma ou outra construção *a priori*. De acordo com eles, há uma alternância entre construções transitivas e preposicionais: *tirer un lapin / tirer sur un lapin – shoot a rabbit / shoot at a rabbit* (abater um coelho com um tiro / atirar em um coelho). Tanto em francês quanto em inglês, observamos que as construções sem preposição *tirer un lapin / shoot a rabbit* indicam que o coelho foi abatido, ou seja, expressam o resultado da ação de atirar. Já as construções *tirer SUR un lapin* e *shoot AT a rabbit* não nos permitem saber se o coelho foi abatido ou não. De fato, em português também, a oração ‘atirei EM um coelho’ não nos deixa claro qual foi o resultado da ação de atirar.

Finalmente, Franckel e Paillard (2011) abordam os casos de concorrência entre preposições para um mesmo verbo, a fim de demonstrar como a semântica preposicional se conserva nos casos de regência verbal. Um exemplo destes casos é a oração *Les soldats ont tiré sur/dans/contre la foule* (Os soldados abateram a multidão com um tiro / atiraram na/contra a multidão).

Basicamente, *sur* transforma *foule* (multidão) em um alvo, ao passo que *dans* refere-se ao ato de colocar as balas dentro do corpo das vítimas. *Contre* indica a resistência por parte da multidão.

O que podemos concluir é que as preposições, embora palavras relacionais, não são totalmente “neutras”, elas possuem uma **cor** como demonstram Franckel e

Paillard. Por isso, em muitos casos, a preposição é que cumpre o papel de termo orientador da predicação.

De fato, os efeitos de sentido gerados pelas preposições vão muito além do que é tradicionalmente ensinado pelos livros didáticos, tanto de língua materna quanto de LE. A enunciação nos abre os olhos para todo um universo de possibilidades pouco exploradas até o momento. Dentre os estudiosos que se dedicam ao tema, além de Franckel e Paillard (2007, 2011), podemos citar ainda Romero (2013) e, no âmbito da língua inglesa, Dufaye (2006, 2012). Deste último destacamos seu estudo sobre a preposição *away* (embora) (2012, p.31), sobre a qual o autor faz uma interessante observação a respeito da questão do aspecto.

Segundo ele, *away* representa “um caso de esquizofrenia aspectual” na medida em que é compatível com dois valores contraditórios. O primeiro valor é o mais conhecido de quem estuda inglês como LE, refere-se ao sentido mais estabilizado, mais usual de *away*, o sentido de ‘embora’, ‘para um lugar distante’. Já o segundo sentido expressa a ‘não diminuição’ ou ‘não interrupção’ de uma ação, ou seja, indica que uma ação é incessante.

Para explicar esses dois campos semânticos, o autor usa dois exemplos:

- (1) *The bruises went away.* (Os machucados foram embora) – sentido mais ensinado
- (2) *The kids chatted away.* (As crianças conversavam sem parar) – sentido não abordado pelos livros didáticos analisados .

O primeiro exemplo não apresenta problemas. O aluno pode utilizar qualquer lista de vocabulário para traduzir *went away*. Já o segundo exemplo é bem mais complexo pois uma tradução literal nos dá algo como ‘Os alunos conversaram embora’.

Temos, neste caso, dois valores opostos para *away*. Um primeiro valor que indica ‘fim’, ‘desaparecimento’, como o ‘fim dos machucados’, ao passo que o segundo indica o oposto – algo que não tem fim.

De fato, se fizermos um exercício de reflexão, podemos até dizer que esta **esquizofrenia** de *away* não é exclusiva da preposição inglesa. A preposição ‘embora’ do nosso português também pode apresentar a mesma oposição de valores semânticos. Observemos:

(3) A tristeza foi **embora** = fim da tristeza.

(4) Comecei a estudar de manhã e fui **embora!** = o estudo não tem um fim.

O ensino, de modo geral, não se ocupa de questões como estas. Não se exploram estas variações semânticas, estes efeitos de sentido que as preposições podem gerar.

Além de *away*, as preposições *on* e *off* também apresentam variações de valor que extrapolam os sentidos comumente ensinados nos cursos de inglês, segundo demonstra Dufaye (2006).

*On* é primordialmente conhecida por seu valor espacial, muito ensinado através de exemplos como *The cat is on the couch* (O gato está no sofá), *He stepped on my foot* (Ele pisou em cima do/sobre o meu pé), etc. Este é praticamente o único sentido que os alunos atribuem a *on*. Porém, segundo o autor, esta preposição possui ainda um valor **aspectual**, como na expressão *to be on someone's back* (estar 'no pé' de alguém, ou seja, estar perseguindo alguém – ação que possui uma continuidade no tempo) e também um valor **ocorrencial** – *to turn the light on* (ligar as luzes – determina que este ato ocorreu).

A preposição *off* possui dois valores (espacial e ocorrencial), embora seu sentido espacial seja bem menos conhecido dos alunos do que o de *on*. Assim temos:

*He lives off Manhattan* (Ele mora saindo de Manhattan) – valor espacial.

*She turned off the camera* (Ela desligou a câmera) – valor ocorrencial.

*At 10:00 p.m. the soldiers have to turn the lights off.* (Às 10:00 p.m. os soldados têm que desligar as luzes) – valor ocorrencial

Segundo Dufaye (2012, p. 160), o emprego espacial de *off* e *on* varia conforme a natureza do termo localizador, que pode ser aberta ou fechada. Observemos:

a) *The body was found in / on the river.* (O corpo foi encontrado no rio)

b) *The body was found in the swimming pool* (O corpo foi encontrado na piscina).

*On* pode ser utilizado na primeira oração porque o localizador 'rio' é aberto, permitindo, então, que usemos tanto *in* quanto *on*, conforme o corpo esteja submerso (*in*) ou flutuando (*on*). Já 'piscina' é um localizador fechado na medida em que permite



apenas a preposição *in* uma vez que praticamente não há espaço para a flutuação do corpo.

Além da variação causada pela natureza aberta ou fechada do termo localizador, existem também variações de valor geradas pela proximidade com este termo localizador. É o caso do emprego de *off* em construções como:

a) *Fernando de Noronha is 237 km off the coast of Natal*

b) *\*Mossoró is off the coast.*

A construção **b** não é possível porque *off* indica separação de algo e entre 'Mossoró' e 'costa' e não há separação, já que ambos fazem parte do continente, ao contrário de Fernando de Noronha/Natal onde o termo localizado é uma ilha. Temos aí um exemplo do que Dufaye denomina "diferenciação QLT".

Além da localização espacial, as alterações QLT são munidas também, segundo o artigo (DUFAYE, 2006, p. 167), de uma **dimensão temporal**, a qual empresta ao enunciado uma orientação cronológica. No caso de *off*, essa orientação parece indicar uma alteração 'não-radical', ou seja, gradual, a qual podemos observar na comparação entre *off* e *out*.

a) *Unfortunately, the effects of the sedative passed off relatively quickly.*

(Infelizmente, os efeitos do sedativo passaram relativamente rápido)

b) *I hit my head hard on a rock and passed out.* (Bati a cabeça com força em

uma pedra e desmaiei).

Tanto *off* quanto *out* expressam mudanças de zonas nocionais. No enunciado **a** temos:

INTERIOR	FRONTEIRA	FRONTEIRA	EXTERIOR
Sedado	quase totalmente sedado,	semiacordado	Acordado

E em **b** temos:            fronteira (semiconsciente)

INTERIOR | EXTERIOR  
Consciente Inconsciente

*Passed off* indica que a alteração para ‘não-sedado’ foi gradual ao passo que *passed out* indica uma mudança brusca de estado, na qual a fronteira é virtualmente imperceptível. Passa-se diretamente de consciente para inconsciente.

Além das alterações QLT espaço-temporais, *off* ainda pode indicar alteridade ligada a um valor de referência, como em *My family is worse / better off than most*. (Minha família é pior / melhor de vida que muitas outras). Neste caso, o valor referencial não é um lugar ou um tempo, mas sim o nível de vida.

Dufaye (2006, p. 171) observa ainda um outro valor em *on* e *off*, um valor apreciativo que varia de positivo para negativo e vice-versa, conforme empregamos uma ou outra preposição. Vejamos a comparação abaixo, lembrando que os asteriscos se referem a construções impossíveis:

- a) *Monkeys feed on bananas*. (Macacos se alimentam de bananas)
- b) *Pepsi feeds off public ignorance*. (Pepsi se alimenta da ignorância do público)
- c) \**Monkeys feed off bananas*.
- d) \**Pepsi feeds on public ignorance*.

Se tanto *feed on* quanto *feed off* significam ‘alimentar-se de’, porque então as construções **c** e **d** são impossíveis? A resposta está no fato de que as preposições, neste caso, possuem valores apreciativos. *On* tem valor positivo ao passo que *off* está mais ligada à negatividade. Como alimentar-se de bananas é algo bom, ou pelo menos não-ruim, dizemos *feed on bananas*, mas não podemos dizer *feed on public ignorance*. Já ‘alimentar-se da ignorância’ é algo ruim, por isso, não pode ser representado por *feed on*.

*On* e *off*, ainda têm a propriedade de expressar **validação/não-validação** de um processo, como demonstra Dufaye (2006,p. 173):

- a) *Turn the music on/off*. (Ligar/desligar a música)
- b) *I’ve been taking Prozac off and on for about 8 years*. (Eu largo o Prozac, depois volto a tomar há uns 8 anos)
- c) *I’ve been taking the pill on and off for 5 years*. (Eu tomo a pílula, depois paro há uns 5 anos)

Em **b** dizemos “*off and on*”, começando por *off*, para enfatizar a interrupção do processo. Em contrapartida, em **c**, o enunciador diz “*on and off*” para enfatizar a continuidade do processo.

Vale ainda falar de outro estudo do mesmo autor, desta vez sobre a preposição *by*. Trata-se do artigo *Analyse des emplois non locatifs de BY* (2013, p. 85–97) na qual o autor analisa os valores de *by* como um qualificador e como um marcador do que chamamos agentividade em frases passivas.

Como qualificador, *by* estabelece uma relação entre duas entidades, como em *I paid by check* (Eu paguei com cheque). O segundo uso é o que basicamente se aprende nas aulas sobre voz passiva em qualquer curso de inglês através de orações como *Kennedy was assassinated by Oswald*. Segundo Dufaye (2013), estes dois valores estão ligados por uma mesma e única explicação – o valor diferencial de *by* que qualifica uma distância entre dois pontos de referência.

*By* é ligada à não exatidão, faz uma localização não exata do termo localizado. Observemos dois enunciados:

a) *Esther was sitting by the pool* (Esther estava sentada ao lado/perto da piscina);

b) *I want the report by Monday* (Quero o relatório por volta de segunda-feira)

Em **a**, sabemos que Esther está por perto da piscina, em algum lugar na vizinhança da piscina, mas não sabemos exatamente qual a distância entre as duas. Da mesma forma, em **b**, segunda-feira é apenas um limite para a entrega do relatório. Este poderia ser entregue a qualquer momento antes da segunda-feira.

Talvez exatamente por não expressar exatidão, *by* não costuma ser usada para representar ações padrões. Isso explica construções como:

*In cash* (em dinheiro) – forma padrão (mais básica) de se pagar algo.

*By cheque/credit card/bank transfer* – formas não padrão.

*On foot* (a pé) – forma padrão de transporte.

*By train/car/plane* – formas não padrão.

Além de indicar a forma não padrão de se fazer algo, *by* carrega ainda um sentido de eventualidade, acontecimento não planejado, daí a existência de expressões como *by happenstance/chance/luck/accident/coincidence* (por acaso, por sorte, por coincidência, etc.). Já para se dizer que algo é proposital usamos **on purpose**.

Embora *by* não pertença ao nosso *corpus* de VFs, a incluímos neste item para demonstrar como existem fatos importantes sobre preposições que simplesmente são desprezados, ou desconhecidos, das principais gramáticas e livros didáticos do Brasil. Informações como as que demonstramos aqui devem ser passadas tanto a alunos como a professores em formação para que estes tenham uma melhor percepção não só de preposições mas, conseqüentemente, de toda língua inglesa e da atividade de linguagem.

#### 4.3 OS VERBOS FRASAIS DA LÍNGUA INGLESA – CONCEITUAÇÃO, HISTÓRIA E PARTICULARIDADES

Seja devido à desaprovação de gramáticos ultrapassados, ou ao fato de que seu uso é, na maioria das vezes, mais coloquial do que literário, persiste ainda um certo preconceito contra verbos frasais e muitos escritores os evitam talvez até inconscientemente. Porém, os VFs possuem um caráter genuinamente inglês, eles acrescentam imensamente à riqueza de nosso vocabulário...e talvez seja em coloquialismos deste tipo...que chegamos mais próximo ao coração idiomático da língua inglesa. (Logan Pearsall Smith "English Idioms" 1923:58–9, tradução nossa).<sup>4</sup>

De acordo com Wild (2010, p.15), um verbo frasal é um lexema formado por um verbo mais uma preposição. O VF pode ser intransitivo ou transitivo. Quando ele for transitivo haverá um objeto direto pronominal entre o verbo e a partícula. Pode haver também um objeto direto nominal separando verbo e partícula. Ao todo, temos então três possibilidades de construções:

1. Verbo frasal intransitivo:

*I give up.* (Eu desisto)

2. Verbo frasal transitivo com objeto direto nominal:

---

<sup>4</sup> *Whether due to the disapproval of old-fashioned grammarians, or to the fact that their use is, for the most part, more colloquial than literary, there still persists a certain prejudice against phrasal verbs, and many writers half-consciously avoid them... But they are genuinely English in their character; they add immensely to the richness of our vocabulary... and it is perhaps in colloquialisms of this kind... that we come nearest to the idiomatic heart of the English language (Logan Pearsall Smith "English Idioms" 1923:58–9).*

*Billy took his shirt off / Billy took off his shirt* (Billy tirou a camisa)

3. Verbo frasal transitivo com objeto direto pronominal:

*She let me down / \*She let down me* (Ela me decepcionou)

(\* construção impossível)

Embora todo VF seja necessariamente composto de verbo + preposição, há muitas controvérsias se toda combinação V+P é realmente um VF. Isso ocorre principalmente por causa das combinações entre verbos de movimento e preposições que indicam localização como em *He walked over the bridge*.

Um VF é uma expressão fixa, constituinte do léxico do inglês, reconhecida em qualquer dicionário. Já uma construção como *walk over* é apenas uma combinação ocasional assim como, por exemplo, 'ir para fora'. Não existe uma entrada nos dicionários para 'ir para fora'. Existe, sim, uma entrada para o verbo 'ir'. 'Para fora', 'para baixo', 'para dentro', 'para o sul' são apenas complementos ocasionais para este verbo. Em vista disso, se não existe o verbo *go out* como ele pode ser considerado um verbo frasal?

Por isso, neste trabalho, preferimos usar este termo apenas para os casos em que o acréscimo da preposição acarreta em **significativa mudança de sentido do verbo** pois, além de concebermos que um VF deve ser uma construção fixa, entendemos que é exatamente aí, na mudança de sentido, que está o elemento que diferencia o VF de uma combinação ocasional como *walk over*. Em nossa visão, sem essa mudança de sentido, não há motivo para se estudar verbos frasais, como podemos ver na comparação abaixo;

a) *walk over* – *walk* = andar + *over* = sobre

*He walked over the bridge* = Ele andou sobre a ponte

b) *get over* – *get* = obter + *over* = sobre

*He got over a bad case of flu* = Ele se recuperou de uma gripe ruim.

Podemos observar que, em **a**, *over* não modifica *walk*, ele continua significando *andar*. Já em **b** a preposição altera o sentido do verbo *get*, de *obter* para recuperar. Além disso, do ponto de vista didático, observamos que em **a** basta que o aluno traduza os sentidos mais estabilizados de *walk* e *over* para formar o sentido do

enunciado. Não há, então, absolutamente nenhum desafio didático neste tipo de construção, conseqüentemente, não há por que a tornar objeto de uma pesquisa. Já em **b**, o aluno terá de percorrer um longo caminho para transformar ‘obter’ em ‘recuperar’. Portanto, embora *walk over* e *get over* sejam ambos compostos de verbo + preposição, apenas *get over* se encaixa no que concebemos como verbo frasal.

O termo verbo frasal foi cunhado por Logan Pearsall Smith em 1923 (p.58) embora já haja registros de VFs como *eat up* em uma tradução da bíblia de 1535 (WILD, 2011).

Desde o início, esta classe de palavras nunca gozou de total aceitação entre gramáticos, linguistas, acadêmicos e até mesmo entre a população anglófona em geral.

Em 1776, Campbell, em seu *The Philosophy of Rhetoric* comparava as línguas românicas a uma espécie de “carpintaria em seu estado mais avançado” na qual o artista faz elaborados entalhes na madeira. Já as línguas modernas para ele eram a carpintaria em seu “estado mais rude”, feita com pinos, pregos e dobradiças. Esta metáfora reflete o enorme prestígio do latim como ‘língua culta’ na época. Como consequência, a forma latinizada dos verbos preponderou sobre a forma moderna, considerada ‘mais rude’. Assim, para dizer, por exemplo, ‘calcular’, era preferível dizer *calculate* ao invés de *work out*.

Esta visão de que a forma anglófona é ‘mais rude’ ecoa até hoje em obras como *The Chicago Manual of Style* (2003, p. 174) e *How to write better English* (ALLEN, 2005) nas quais os autores aconselham que se evite o uso de VFs, sobretudo em situações formais.

Além de ‘rudes’ ou ‘informais’ demais, os VFs também eram vistos como ‘redundantes’, uma vez que, segundo tais críticos, o verbo sozinho podia transmitir o mesmo sentido pretendido, sem a necessidade da preposição. Para autores como Bryson (2002), dizer *drink up* ao invés de apenas *drink* era nada mais do que um caso de “escrita desleixada”. Porém, como veremos na seção seguinte, este *up* e outras preposições aparentemente ‘desnecessárias’ possuem um importante valor aspectual.

Finalmente, ainda podemos dizer que os VFs foram alvo de um certo ressentimento dos britânicos pelo crescimento da influência norte americana em sua cultura. Embora já houvesse registros de VFs em textos ingleses como Rei Lear

(1608), na Gazeta de Westminster (1894), *Dombey and Son* (DICKENS, 1848), os VFs foram associados ao inglês americano e considerados uma perigosa ‘corrupção’ do ‘verdadeiro’ inglês falado por eles, britânicos (WILD, 2011). Ainda recentemente, Evans (2000) os chamou de “parasitas americanos”, mostrando que o preconceito contra os VFs ainda não está totalmente extinto.

Em suma, apesar de sua importância para a língua, o uso de VFs historicamente foi desencorajado devido ao preconceito contra o que seria um registro ‘menos culto’ ou de ‘menos prestígio’, preconceito contra o inglês ‘ruim’ falado pelos norte-americanos e também devido à ideia equivocada de que a preposição do VF é desnecessária. Estes problemas complicaram ainda mais um tópico que, por natureza, já é bastante complexo para falantes não nativos.

Além do preconceito, os VFs são de difícil assimilação para falantes de línguas não-anglicanas, como o português e todas as outras línguas românicas. Segundo estudo da Universidade de Amsterdam (Marchena & Hulstijn, 1989), os VFs apresentam dois grandes desafios para alunos de línguas não anglicanas. O primeiro e maior obstáculo está na grande mudança semântica causada pelo acréscimo da preposição. Vejamos:

Quadro 11 – Verbo Isolado e Frasal

Verbo isolado	Verbo Frasal	Exemplo
<i>Hang</i> = pendurar (ficar em espera)	<i>Hang on</i> = esperar	<i>Hang on, I'm coming!</i> (Espere, já estou indo!)
<i>Give</i> = dar	<i>Give up</i> = desistir	<i>The game was tough but the team never gave up</i> (O jogo estava difícil, mas o time não desistiu)

Fonte: estudo da Universidade de Amsterdam (Marchena & Hulstijn, 1989)

Para um aluno brasileiro, ‘pendurar’ e ‘esperar’ são ideias completamente distintas. Ele não entende, portanto, como elas podem ser representadas pelo mesmo

verbo (*hang*). O mesmo se aplica a dar/desistir representados por *give*. De modo geral, é muito difícil para os alunos estabelecerem uma relação entre as duas ideias.

Além desta dificuldade, Machena & Hulstjin (1989) também apontam outro problema: o uso de duas ou três palavras para expressar uma única ação, fato que também é muito incomum em grande parte das línguas não-anglicanas, como podemos ver na comparação entre o inglês e o português abaixo:

Quadro 12 - Uso de duas ou três palavras para expressar uma única ação

Paráfrase	Verbo Português Brasileiro	Verbo Frasal
Educar filhos	Criar	<i>Bring up</i>
Deixar algo para depois	Adiar	<i>Put off</i>
Atingir alguém ou algo que está em um nível mais avançado	Alcançar	<i>Catch up with</i>

Fonte: estudo da Universidade de Amsterdam (Marchena & Hulstjin, 1989)

Portanto, podemos dizer que a associação entre uma ação e uma única palavra é algo bem mais natural para os falantes de português brasileiro, o que contribui ainda mais para que estes evitem os VFs.

De fato, quase todos os VFs do inglês possuem um correspondente de uma única palavra, como veremos na seção a seguir. Porém, tais correspondentes são geralmente preteridos pelos falantes nativos. Assim, entre *go on* e *continue* um falante nativo certamente escolheria o VF, enquanto um brasileiro se sentiria muito mais confortável com *continue*. Aliás, o verbo de uma palavra é frequentemente parecido com a forma latinizada, que é mais familiar ao aluno. Sem dúvida essa semelhança contribui muito para que o aluno prefira esta forma.

Para Wild (2010), os VFs são mais “vivos” para os falantes nativos do que as formas de apenas uma palavra, uma vez que o sentido original destas muitas vezes já se perdeu com o tempo. Observemos:

Quadro 13 – Criar e Educar

Sentido	Verbo de uma palavra	Verbo frasal
Criar, educar	<i>Raise</i>	<i>Bring up</i>

Fonte: Wild (2010)



Enquanto *raise* não lembra em nada o ato de educar alguém, *bring up* (trazer para cima) faz uma menção, uma descrição desta ação, na medida em que criar alguém envolve ajudá-lo a ‘crescer’, colocar-se ‘em pé’ no mundo, entre outras acepções. Ou seja, apesar de ser mais **informal** o VF, muitas vezes, é uma representação mais viva do processo do que o verbo mais formal. Ao evitar o VF, o enunciador está tirando um pouco da ‘vida’ de seu discurso, torna seu discurso um pouco mais ‘burocrático’.

Além de mais vivos que os verbos de uma palavra, os VFs são construções altamente frequentes da língua inglesa. Segundo o *British National Corpus* (2000), eles ocorrem uma vez a cada quarenta palavras faladas e duas vezes por página escrita. Este alto grau de incidência reforça a importância de se ensinar estas marcas. Demonstra que elas não podem ser simplesmente ignoradas. Além disso, embora haja opções para substituir um VF em um enunciado, existem diferenças, muitas vezes significativas, entre uma ou outra marca. Nenhum verbo conserva exatamente o mesmo sentido do VF que substitui. Veremos esta questão mais detalhadamente na próxima seção. Além disso, do ponto de vista didático, não é recomendável deixar o aluno se acomodar com as formas verbais que lhe são mais familiares. É preciso estimulá-lo a aprender novas estruturas, por mais complexas que elas sejam.

Como atesta Muncie (2002), a aprendizagem de novas palavras, incluindo os VFs, é fundamental para a capacidade de produção do aluno. Anteriormente, Leki e Carson (1994) já haviam levantado dados que indicavam que o aumento de vocabulário é um fator fundamental para o desenvolvimento da escrita do aluno. Não é de se espantar que estudos como o de Liao e Fukuya (2004) demonstrem que, conforme o aluno desenvolve sua capacidade de produzir enunciados na LA, a ocorrência de VFs em seu discurso aumenta.

Finalmente, é preciso abordar a questão da situação do uso dos VFs. Por muitos dos motivos expostos aqui – preconceito, dificuldade de assimilação por parte de não nativos, incompreensão do papel da preposição – o uso de VFs no discurso formal tem sido desencorajado em manuais de uso do inglês (WILD, 2011). Entretanto, encontramos registros de *go on* e *carry on* em situações extremamente formais como o discurso de Winston Churchill no Parlamento britânico em 1940 onde o então primeiro ministro diz: *We shall go on to the end...* (Nós vamos continuar até o fim) em alusão à segunda guerra mundial. Os textos jornalísticos também estão

repletos de ocorrências de VFs, desde a Gazeta de Westminster de 1894 (*speed up*), até edições contemporâneas do *The New York Times* e *The Guardian* (*put off*, *take over*, entre outros). O mundo dos negócios também é rico em termos compostos por VFs como *set off*, *buy in*, *buy out*, *turnaround* (começar, entrar para o corpo de acionistas, ser forçado a vender sua parte em uma empresa, recuperação de uma empresa). Mesmo na escrita acadêmica e cartas comerciais, situações tradicionalmente marcadas pelo formalismo da linguagem, costuma-se encontrar registros de verbos como *point out*, *sum up*, *rule out*, *put forward*, *carry out* (WALTER, 2015).

Em suma, VFs são um importante componente da língua inglesa e evitá-los resulta em prejuízos tanto para a comunicação quanto para o próprio ensino de línguas.

#### 4.4 VERBOS FRASAIS E PREPOSIÇÕES NOS LIVROS DIDÁTICOS.

O livro didático (LD) tem uma presença determinante na sala de aula porque muitas das práticas didáticas são determinadas por ele. Seu papel é tão importante que muitos costumam chamá-lo de **método**, como se o livro fosse o próprio curso. Por este motivo, neste item vamos falar um pouco sobre a forma como VFs e preposições são abordados em duas das séries mais populares do mundo. Os nomes das séries serão poupados tendo em vista que nosso trabalho não tem o objetivo de fazer avaliação didática e não queremos também, devido às críticas, incorrer em questões éticas. Nossa meta é apenas a observação de práticas e conteúdos presentes nos cursos, em especial, **o que** se diz aos alunos sobre verbos, preposições e VFs.

Observamos que os exemplos apresentados aqui, embora muito próximos dos originais, não são os mesmos. Como ambas as séries são compostas de quatro níveis, analisamos, ao todo, oito livros.

Em ambas as séries os verbos frasais são apresentados por meio de listas que variam em média de cinco a dez novos verbos. Os significados correspondentes são dados em inglês. Na primeira série, que chamaremos aqui de **Série 1**, o significado em inglês é dado ao aluno ao passo que na outra série, doravante **Série 2**, geralmente há um exercício de associação ou preenchimento de lacunas. Isso é bom, pois estimula o aluno a tentar associar o VF a um sentido, o que é exatamente a maior

dificuldade do tópico. Há muito pouca contextualização, praticamente todos os VFs são apresentados através destas listas. A primeira crítica que fazemos, portanto, é que poderia haver mais textos contendo um número maior de VFs. Há espaço para mais contextualização.

Ainda sobre a apresentação do tópico, observamos uma certa confusão na hora de definir o VF, principalmente nos livros da Série 1. Em alguns momentos eles são apresentados com o nome de ‘verbos frasais’, em outros como ‘verbos de duas palavras’, ‘verbos de duas partes’ (Série 1), ‘expressões’ (Série 2). Não é possível saber qual o critério dos autores para definir o que é um VF. O mais curioso é que, entre tantas denominações, nada se fala sobre a principal característica do VF – a mudança de sentido sofrida pelo verbo ao se combinar com a preposição.

Quanto à prática, predominam exercícios escritos de associar o VF a seu sentido ou completar lacunas. Há poucas propostas de produção, salvo em alguns exercícios da Série 1. Este é outro ponto que precisa ser melhorado porque é justamente ao produzir que o aluno realmente exercita o que estudou. A produção, oral ou escrita, é uma forma muito mais eficiente de se fixar uma nova palavra ou estrutura.

Nos níveis 2, 3 e 4, a série 2 apresenta, ao todo, 104 VFs. Porém, há 4 casos de repetições, e, como consequência, o aluno estuda na verdade 100 novos verbos. Não computamos nesta conta os verbos que aparecem em textos, *listenings* e outras seções dos livros. A quantidade, em si, é satisfatória para ajudar o aluno em muitas de suas necessidades de comunicação. Porém, dentre estes verbos novos, apenas 28 estão no ranking BNC de frequência de VFs. Verbos como *carry out*, *point out*, *make up*, *take over*, *turn up*, *bring about*, que não constam no conteúdo da série 2, são exemplos de verbos que enriqueceriam o vocabulário do aluno e aumentariam a gama de situações enunciativas para as quais ele deve estar preparado para se comunicar.

Em um balanço final, temos indícios para concluir que LDs que têm grande alcance nas escolas de ensino de inglês fazem uma cobertura de VFs que consideramos razoável, suficiente para capacitar o aluno a formular enunciados mais básicos, mas insuficiente para capacitá-lo a ter uma conversa onde estruturas mais complexas podem surgir. Logo, há espaço para melhoras como uma definição mais precisa do que é um VF, mais contextualização, mais exercícios de produção e a inclusão de mais verbos do ranking BNC no conteúdo.

Quanto ao ensino de preposições, observamos que, de modo geral, os LDs têm apenas explorado as noções espaciais destas. Outras noções como finalidade, autoria, posse, também características das preposições, são pouco exploradas. Além disso, o ensino de que ambos os LDs classificam como **preposições de lugar** resume-se a poucas preposições, praticamente apenas *in*, *on*, *at* e *under*. Não há nenhuma ocorrência, por exemplo, de *off*, como em *He lives **off** the coast of Lisbon*. Como já dissemos anteriormente, a função de *on* em uma construção como *He is **on** Prozac* (a base de Prozac, tratando-se com Prozac) também não é mencionada, nem a função de *up* em um enunciado como *Drink up!* (Bebe tudo logo!). Também não há um exemplo do *by* de *He saved a lot of money **by** doing so* (modo como ele economizou). Ou ainda, o *along* de *\*Clap **along** if you feel like happiness is the truth* (WILLIAMS, 2013). Estas ausências sustentam, assim, o que dissemos anteriormente – que as preposições são cobertas de forma superficial pelos LDs. Na verdade, grosso modo, a maior preocupação dos LDs parece ser apenas preparar o aluno para elaborar sentenças básicas como ‘O banco/cinema/restaurante/ fica na frente do/ao lado/à esquerda da praça/do semáforo/do hospital’, entre outras, em seções geralmente denominadas *giving directions* (explicar onde fica um local).

Além disso, nos enunciados relativos a *directions*, a preposição tem um caráter essencialmente estático uma vez que está localizando objetos geralmente imóveis. Porém, na língua, a preposição tem a função de expressar movimento também. No inglês esta função é ainda mais marcante uma vez que verbos como ‘subir’, ‘descer’, ‘entrar’, ‘sair’ e ‘contornar’ são todos formados com o auxílio de preposições, como em *go up*, *go down*, *get in/into*, *get out*, *walk around* (subir, descer, entrar, dar a volta em). Dos oito livros analisados, apenas em uma seção de uma unidade da série 2 encontramos algo sobre a função de expressar movimento com apenas quatro preposições – *out*, *into*, *around* e *through*.

Além da pouca profundidade da abordagem, há alguns equívocos de ordem terminológica que podem confundir o aluno como, por exemplo, apresentar locuções como *on the corner of* e *in front of* como preposições. Não existe a preposição ‘*on the corner of*’ assim como não existe, em português, a preposição ‘na esquina’. Embora não achemos essencial saber nomenclaturas, tais enganos podem confundir o aluno.

Assim, em vista do que observamos em nossas análises, podemos reafirmar que muitas das dificuldades dos alunos com VFs são consequência direta da forma como o tópico é abordado por seus LDs.

## 5 CORPUS E ANÁLISES

Esta seção contém a essência de nossa pesquisa, a análise dos enunciados que compõem o *corpus* de nosso estudo. Nosso *corpus* é composto de **20 enunciados** contendo alguns dos verbos frasais (VFs) mais comuns da língua inglesa. Basicamente, buscamos demonstrar em nossas análises os jogos de sentido construídos através da combinação dos verbos com as preposições que os acompanham. Para garantir relevância, os verbos de nosso *corpus* foram extraídos da lista dos cem verbos frasais mais frequentes do *British National Corpus* (BNC) e, para observá-los em contextos, selecionamos ocorrências extraídas de fontes variadas. Foram nossas fontes: os jornais *The New York Times* e *The Guardian*, os dicionários Cambridge, Oxford e MacMillan (versão *online*), diálogos de filmes, letras de canções e artigos de revistas *online*.

Inicialmente, faremos uma breve apresentação dos vinte enunciados que compõem nosso *corpus*. Essa apresentação tem o objetivo de fornecer amostras de ocorrências das preposições que mais frequentemente se acoplam a VFs. Cada enunciado deste item ilustra usos que não são abordados pelos LDs. Para fins de organização, dividimos as apresentações em tópicos. Primeiramente, para estabelecer a relevância do VF, informamos a **posição do VF no ranking BNC**; na sequência vem o principal – a **ocorrência do VF** seguida de sua tradução. Depois, informamos a **fonte** do enunciado. Por último, com base nos exemplos, falaremos um pouco sobre as situações enunciativas e aspectos da identidade dos VFs e preposições envolvidas.

### 5.1 APRESENTAÇÃO DO CORPUS

Iniciamos com uma apresentação dos verbos formados pelas oito preposições mais comuns entre os VFs – *on, out, up, off, back, over, down* e *in*. Como dito anteriormente, estas preposições correspondem a mais da metade das ocorrências de VFs. Daremos dois exemplos para cada uma delas.

**ON** (sobre, em cima de, ligado)

#### 1. **GO ON** (1º)

*And I don't wanna **go on** with you like that*  
*Don't wanna be a feather in your cap*  
*I just wanna tell you honey I ain't mad*  
*But I don't wanna **go on** with you like that* (John & Taupin, 1988)  
 E eu não quero **continuar** com você assim  
 Não quero ser seu troféu  
 Só quero te dizer que não estou louco, meu bem  
 E não quero **continuar** com você assim (tradução nossa)

VC: *continue*

Sentido: continuar; ir em frente

Fonte: canção I don't wanna go on with you like that. (Elton John )

Como indicado acima, *go on* é o VF mais popular da língua inglesa. Além de *continuar*, este VF também pode significar *acontecer*, como em *I wonder what's **going on** next door – they're making a lot of noise* (Eu me pergunto o que está 'acontecendo' no quarto ao lado – eles estão fazendo muito barulho) (MACMILLAN, 2019).

## 2. **PUT ON** (52 °)

*Matt Damon **put on** 30 pounds for his role in "The Informant"*. (ACUNA, 2018)

Matt Damon **ganhou** 13 quilos para o seu papel em "O Informante".

VC: *Gain* (ganhar)

Sentido: ganhar (peso); vestir

Fonte: revista Insider

*On* indica que o peso ganho está 'sobre' o sujeito, o peso é posto por sobre o sujeito *Matt Damon*. Semelhantemente, este VF também pode significar vestir uma peça de roupa, como em *He put on his pyjama and went to bed*. Isto ocorre porque 'vestir' algo implica em por uma peça de roupa sobre o corpo. Ganhar peso, por sua vez, implica em colocar mais massa corporal sobre si mesmo (como se esta fosse uma peça de roupa). Por esse motivo ambas as acepções são representadas por *put on*.

**OUT** (fora, para fora)

### 3. **CARRY OUT** (2º)

*Nigel is carrying out research on early Christian art.*

Nigel está fazendo uma pesquisa sobre a fase inicial da arte cristã.

VC: *do*

Sentido: fazer, realizar; executar

Fonte: Cambridge Dictionary 2017

Como indicado acima, trata-se do segundo VF mais popular da língua inglesa, na medida em que sua ideia central – ‘fazer algo’ – aplica-se a incontáveis **situações**. Analisaremos este VF mais minuciosamente no item a seguir.

### 4. **TURN OUT** (22º)

*In scandal, George Michael **turned out** to be completely, revealingly human.*  
(SULLIVAN, 2016)

Em escândalo, George Michael **se revelou** completamente, escancaradamente humano.

VC: *reveal*

Sentido: revelar-se

Fonte: The Guardian

*Turn out*, neste caso, tem o sentido de ‘resultar’, especialmente, um resultado inesperado, como no exemplo acima. Outro exemplo: *The tape **turned out** to contain vital information* (No fim, (viu-se que) a fita continha informações vitais). *Out* indica que as informações que estavam ocultas passam a ser visíveis, passam a estar ‘do lado de fora’.

**UP** (em cima, para cima, em um nível superior)

### 5. **BREAK UP** (59º)

*Why do people **break up** then turn around and make up?*

Por que as pessoas **terminam** depois se arrependem e voltam?

VC: *end*

Sentido: terminar, romper (uma relação)

Fonte: canção *Let's stay together* (Green *et al*, 1988)

Trata-se da forma mais comum de se falar sobre o término de relacionamento, especialmente um relacionamento amoroso, como em *Brad Pitt and Jolie broke up last year* (Brad Pitt e Jolie terminaram ano passado). Muito comum também vir acompanhado pela preposição *with* para estabelecer agentividade e passividade, como em *Michael broke up with Susie* (Michael terminou com Susie), onde Michael é o agente e Susie o 'objeto' ou 'alvo' de sua ação.

Coincidentemente, *break up* possui um 'oposto' também formado com *up*. Trata-se de *make up*, que significa 'reconciliar-se, voltar' (com alguém).

## 6. **BRING UP** ( 36º)

*I hate to **bring up** business at lunch.*

Odeio **falar** de negócios na hora do almoço.

VC: *mention* (mencionar); tocar em um assunto; falar sobre um assunto

Fonte: Cambridge Dictionary, 2017

Os negócios, que estavam 'submersos' (esquecidos), são 'trazidos para cima' ou, ainda, trazidos à tona. Assim, se tornam o tópico da conversa. Outros VFs onde *up* indica que algo passa a existir são:

*Come up: Sorry, I can't go anymore. Something came up* (Desculpe, não posso mais ir. Aconteceu algo / Surgiu um imprevisto.) – um problema, que não existia, passa a existir e impede o sujeito de ir; *Turn up: Democrats turned up in record numbers for the party convention.* (Democratas apareceram em números recordes para a convenção do partido) – passam a existir democratas em um local que estava vazio anteriormente.

**OFF** (afastado, desligado, longe, desconectado)



## 7. **PUT OFF** ( 82º )

*The Senate began debate today on a Federal budget that would reduce the deficit by \$52 billion in 1986, but the Republican leadership **put off** a symbolic vote on the plan when it appeared it was short of the votes needed to win.*

O senado iniciou hoje um debate sobre um orçamento federal que reduziria o déficit em 52 bilhões, mas a liderança republicana **adiou** uma votação simbólica do plano quando soube que faltavam os votos necessários para vencer.

VC: *postpone*

Sentido: Adiar; evitar algo

Fonte: jornal The New York Times (Fuerbinger, 1985)

Este VF é mais comum do que seu correspondente de uma palavra – *postpone*. Pode ter também o sentido de evitar algo ou alguém, como em *She put him off on one excuse or another* (Ela o evitava com uma desculpa ou outra). Pode ainda significar “causar enjoo”, como em *Garlic puts me off* (Alho me dá enjoo).

## 8. **GO OFF** (43º)

*The alarm goes off in the middle of the night, what do you do? Call the police and wait till Tuesday? I think not.* (Fincher, 2002).

O alarme toca no meio da noite, o que você faz? Liga pra polícia e espera até terça-feira? Eu acho que não.

VC: *ring*

Sentido: Tocar alto; fazer barulho (para um dispositivo de aviso)

Fonte: filme *O quarto do pânico*

Pode ser traduzido ainda por ‘disparar’. Curiosamente, se para ‘despertador’ este verbo significa que ele funcionou, para outras máquinas significa que pararam de funcionar, como em *It’s getting cold. The heater must have gone off* (Está ficando frio. O aquecedor deve ter quebrado).

**BACK** (atrás, de volta, para trás)

9 – **HOLD BACK** (77º)

*I **held back** during the meeting because I knew that my opinions were too controversial.*

Eu me **contive** durante a reunião porque eu sabia que minhas opiniões eram controversas demais.

VC: *refrain*

sentido: conter; conter-se; segurar

Fonte: *Cambridge Dictionary*

Como o exemplo demonstra, este VF costuma ser usado para referir-se a algo que impede ou atrasa o desenvolvimento de uma ação. Neste caso, o medo das consequências de suas opiniões prejudica o ato de expressá-las. Também é muito comum este VF ocorrer com o sentido de ‘poupar’, ‘reservar’ ou ‘esconder’ algo de alguém, como em *...life waits behind a closed door that can only be opened when we give our all, when we **hold nothing back***. (...a vida espera atrás de uma porta fechada que pode ser aberta quando damos tudo de nós, quando não poupamos nada) (Tradução nossa).

**OVER** (acima; por sobre)

10. **GO OVER** (71º)

*Forensic scientists are **going over** the victim’s flat in a search for clues about the murderer.*

Cientistas forenses estão **investigando** o apartamento da vítima em busca de pistas do assassino.

VC: *investigate; analyze*

Sentido: investigar, analisar, examinar (especialmente dados ou pistas)

Fonte: *Cambridge Dictionary 2017*

Embora bem menos frequente, *go over* ainda pode significar ‘ser recebido’, como em *Do you think my speech went over ok?* (Você acha que meu discurso foi bem recebido?)

**DOWN** (embaixo, para baixo, na parte de baixo)

### 11. **BREAK DOWN** ( 41º)

*Sometimes I feel I'm gonna **break down** and cry, so lonely*

*Nowhere to go, nothing to do with my time*

*I get lonely, so lonely, living on my own.*

Às vezes sinto que vou **ter um colapso** e chorar, tão solitário

Nenhum lugar pra ir, nada pra fazer com meu tempo

Me sinto solitário, tão solitário, vivendo sozinho

VC: *collapse*

Sentido: Ter um colapso nervoso; parar de funcionar (uma máquina); falir

Fonte: canção *Living on my own* (Mercury, 1984)

Com o sentido de ‘ter um colapso’, este VF costuma ser acompanhado pela frase *and cry* (e chorar), como no exemplo visto ou, ainda, como em *When we gave her the bad news, she broke down and cried* (Quando demos as más notícias a ela, ela teve um colapso e chorou). Outros exemplos de usos comuns:

*The bus/car/washing machine broke down* (O ônibus/carro/máquina de lavar quebrou) – quebra de uma máquina. Pode ainda significar a ‘quebra’ ou fim de um evento devido a um problema, como em *The video conference broke down because there was a problem with the connection* (A videoconferência acabou porque houve um problema com a conexão).

### 12. **TURN DOWN** (67º)

*It's unclear what is more depressing about this situation: Writing a \$975 million divorce check or having to **turn it down**.*

Não está claro o que é mais deprimente nessa situação: escrever um cheque de divórcio de 975 milhões ou ter que **recusá-lo**.

VC: *refuse*

Sentido; recusar; rejeitar

Fonte: jornal The Washington Post (Phillip, 2015)

Além de ‘recusar’, este VF também ocorre frequentemente com o sentido de ‘diminuir’, como em *Please, turn the music down, I’m trying to study* (Por favor, abaixe a música, estou tentando estudar).

**IN** (dentro, para dentro)

### 13. **PUT IN** (78º)

*“This is a lot of work, we’ve **put in** a lot of time,” Swanson said, “but something I’m committed to, and the nonprofits make it all worthwhile.”*

“Isso dá muito trabalho, nós investimos muito tempo nisso”, disse Swanson, “mas é uma coisa com a qual estou comprometida, e o fato de não ter fins lucrativos faz tudo isso valer a pena”.

VC: *invest, spend*

Sentido: investir; gastar (especialmente tempo ou dinheiro) em algo

Fonte: revista Times Record News (USA Today)

Outros exemplos: *We still need to put in a lot of effort to achieve that* (ainda precisamos colocar/fazer muito esforço para alcançar isso).

Existe também a expressão *put in a word* (interceder; falar com alguém em benefício de outra pessoa), como em *Your father could put in a word for you in some government agency* (Seu pai podia recomendar/interceder por você em alguma agência do governo).

### 14 – **GIVE IN** ( 88 º)

*The champion refused to **give in** and went on to win the set.*

O campeão se recusou a **ceder**, foi em frente e venceu o set.

VC: *yield*

Sentido: ceder

Fonte: MacMillan Dictionary (2019)

Faremos uma análise mais minuciosa deste VF no próximo item.

Os VFs a seguir são formados por preposições que não pertencem ao grupo das oito mais comuns com VFs. Apresentamos um exemplo com cada preposição.

**THROUGH** (através)

15 – **COME THROUGH** (90°)

*...and when I'm feeling blue, guitar's **coming through** to soothe me*

... e quando eu estou me sentindo triste, a guitarra chega para me aliviar

VC: *arrive*

Sentido: chegar; vir

Fonte: Canção *Drift Away* (Williams, 1973)

Voltaremos a este VF na próxima seção de análises.

**ABOUT** (a respeito de, sobre)

16. **BRING ABOUT** (44°)

*(Ben Bradlee) Acclaimed journalist who edited the Washington Post for 26 years and **brought about** the resignation of Richard Nixon.*

(Ben Bradlee) Aclamado jornalista que editou o Washington Post por 26 anos e **causou** a renúncia de Richard Nixon.

VC: *cause*

Sentido: causar, acarretar algo; resultar em;

Fonte: jornal *The Guardian* (Reed, 2014)

Outros exemplos: *What brought this about?* (O que causou isso?); *Major spending is required to bring about improvements in housing* (É necessário um grande gasto para causar melhoras na habitação).

Embora a preposição *about* seja primordialmente ensinada como ‘sobre’ (um livro **sobre** astrologia; falar **sobre** política, entre outros), ela tem também um sentido espacial. Acreditamos que este seja o sentido que orienta este VF. A renúncia, neste caso, é trazida para o **espaço** onde estão os interlocutores (ou o espaço ao qual eles se referem). Vejamos outro exemplo, extraído do dicionário MacMillan:

*We'd better not hang about. It's ten o'clock already.*

É melhor não ficarmos por aqui. Já são dez horas.

Novamente *about* indica espaço – por aqui. Esta acepção desta preposição é pouquíssimo abordada pelos LDs.

**ALONG** (junto, por uma área)

## 17. **GO ALONG** (84 °)

*Alex has already agreed but it's going to be harder persuading Mike to go along.*

Alex já concordou mas vai ser mais difícil convencer o Mike a concordar/aceitar

VC: *agree*

Sentido: concordar; aceitar algo

Fonte: Cambridge, 2019

Temos aqui uma coocorrência de *go along* e seu correspondente de uma palavra – *agree*.

Mais uma vez temos um caso em que os LDs ignoram a acepção não espacial da preposição. *Along* costuma ser ensinado como ‘por uma área’, como em *They were driving along the river* (Eles estavam dirigindo pelo rio/ao lado do rio/à margem do rio). Porém, em muitas ocasiões ele pode ser traduzido como ‘junto’, como nestes exemplos:

*Clap along if you feel that happiness is the truth*

Bata palmas junto se você sente que a felicidade é a verdade

*She likes to sing along and dance while she listens to Adelle's CD at home*

Ela gosta de cantar junto e dançar enquanto ouve o CD da Adelle em casa.

O sentido de 'ir junto', indicando concordância também é muito comum.

**AROUND** (ao redor, em volta, por volta)

### 18. **TURN AROUND**

*Basketball: Sather was given time to turn around Rangers.*

Basquete: Sather ganha tempo para mudar os Rangers.

VC: *change*

Sentido: mudar algo que não está indo bem e torná-lo bem sucedido (especialmente um negócio)

Fonte: (Diamos, 2006) – New York Times

Este VF é muito usado em conversas do universo de administração de empresas, mas pode também ocorrer em outras situações, como em *After that, she decided to turn her life around* (Depois disso, ela decidiu mudar completamente sua vida).

### **Verbos frasais de três palavras**

Existem, ainda, muitos VFs formados por um verbo e duas preposições. Vejamos dois exemplos:

### 19. **RUN OUT OF**

*We were running out of gas and there was no station in sight.*

Estávamos ficando sem combustível e não havia nenhum posto a vista

VC: não há.

Sentido; ficar sem; gastar algo completamente até não sobrar nada.

Exemplo de nossa autoria.

*Run out of*, ao contrário da maioria dos VFs, não possui um correspondente de uma palavra pelo fato de que seu sentido costuma ser explicado por várias palavras. Em uma consulta ao dicionário MacMillan encontramos as seguintes definições: *use all of something* (usar tudo de algo) e *have none left* (não ter nada de sobra). Embora existam verbos de sentido semelhante, não conseguimos encontrar um verbo de uma única palavra que possa ser considerado um equivalente de ‘ficar sem’ (aliás, nem em português conseguimos encontrar tal verbo).

É muito comum este VF ocorrer com as palavras *time* (tempo) e *money* (dinheiro) na condição de objeto, como em; *Many hospitals are running out of money* (Muitos hospitais estão ficando sem dinheiro) ou *Start with the most important questions first, in case you run out of time* (Comece com as questões mais importantes primeiro, para o caso de você ficar sem tempo). Ocorre ainda com objetos mais abstratos, como em *I apologize for having to say this but I have run out of patience* (Peço desculpas por dizer isso mas minha paciência acabou), ou ainda, *When did you run out of love for me?* (Quando acabou seu amor por mim?).

## 20 – **CATCH UP WITH**

*And you run and you run to **catch up with** the sun but it's sinking  
 Racing around to come up behind you again  
 The sun is the same in a relative way but you're older  
 Shorter of breath and one day closer to death (Gilmour et al, 1973)*  
 Você corre e corre para alcançar o sol mas ele está se pondo  
 Correndo para surgir novamente atrás de você  
 O sol é relativamente o mesmo mas você está mais velho  
 Com menos folego e a um dia mais perto da morte

VC: *reach*

Sentido: alcançar; atingir o mesmo nível de alguém ou algo superior

Fonte: canção *Time*, da banda Pink Floyd

Outro exemplo: *He's going to have to study hard to catch up with the rest of the class* (Ele vai ter que estudar muito para alcançar o resto da classe).



*Catch up with* ainda remete a chegada de uma consequência de algo que se fez no passado (geralmente, algo negativo), como em: *All the years of drug abuse finally caught up with him and he died of a heart attack at 42* (Todos os anos de abuso de drogas finalmente fizeram efeito e ele morreu de infarto aos 42). Em outras palavras, a morte finalmente o ‘alcançou’ após ele ter consumido drogas por tanto tempo sem sofrer nenhuma consequência.

**Observações: Todas as traduções são nossas, com base nos dicionários Cambridge e MacMillan, versões online. Os exemplos sem citações são de nossa criação.**

## 5.2 CONCLUSÕES PARCIAIS

Esta apresentação inicial nos permite tirar as seguintes conclusões:

**Os VFs NÃO são exclusivos do registro informal.** Pudemos ver que eles são comuns em discursos marcados por um considerável grau de formalidade, como textos sobre política e economia, entre outros.

**A grande maioria dos verbos frasais possui um verbo correspondente de uma palavra.** Esta é outra afirmação feita na seção anterior e corroborada agora. De todos os VFs vistos, apenas *run out of* não apresenta um equivalente de uma única palavra.

**A maioria absoluta dos VFs possui raiz anglo-saxã.** Com exceção de *carry*, que remete a seu correspondente, ‘carregar’, nenhum outro VF da amostra apresenta traços românicos.

**A maioria dos verbos de uma palavra apresenta influências românicas.** Setenta por cento dos VCs da amostra (14) remetem a formas latinizadas. Apenas seis VFs – *do*, *wait*, *start*, *end*, *happen* e *yield* – não aparentam grau algum de latinidade.

**As formas mais latinizadas são, regra geral, mais formais que as anglo-saxãs.** Não significa dizer que os VFs sejam exclusivos da informalidade, como vimos anteriormente. Significa apenas que eles não são tão formais quanto os verbos correspondentes de uma palavra.

### 5.3 ANÁLISES

A seguir, vamos analisar mais profundamente dez destes vinte enunciados. Para poder controlar melhor nossa observação, dividimos as análises em tópicos. Assim sendo, todas elas passam pelos mesmos passos: primeiramente, apresentamos **o sentido dos componentes do verbo frasal** – o que o verbo e preposição que compõem o VF significam isoladamente. O que apresentamos aqui são os sentidos mais estabilizados do verbo e da preposição, seus sentidos mais reconhecidos pelos alunos. Assim, podemos enfatizar a mudança de sentido que ocorre quando verbo e preposição se acoplam. Em seguida, **na construção do sentido**, buscamos demonstrar como o aluno pode chegar ao sentido do verbo frasal. Nesta busca, as **marcas cotextuais** têm um papel importante porque dão pistas sobre a que o VF pode se referir. Obviamente, a situação enunciativa (“contexto”, para a linguística tradicional) também tem um papel determinante na construção do sentido, entretanto, como ela nem sempre pode estar disponível para o aluno e, como a TOPE preza pela observação exclusiva das marcas **linguísticas**, optamos por não abordar as marcas mais externas ao enunciado. Falamos também da **coocorrência entre verbo e preposição**, principalmente do modo como a preposição modifica o verbo, resultando em uma espécie de **híbrido** ao qual chamamos de **verbo frasal** e falamos da forma como a preposição orienta a ação representada pelo verbo (**“função” da preposição**). A seguir, tecemos uma **comparação entre o VF e seu correspondente de uma palavra**. Considerando-se que é impossível dizer a “mesma coisa” com palavras diferentes (Fuchs 1982), é importante observar as mudanças de sentido que ocorrem quando se opta por uma ou outra forma. Nessa comparação mostramos também o **ponto de invariância** entre as duas marcas, o que é importante se considerarmos que a TOPE é uma teoria da invariância. Em seguida, mostramos a **relação primitiva** baseada no VF e as paráfrases que podem ser feitas a partir de cada tripla. Finalmente, encerramos nossas análises falando sobre as **implicações didáticas** das informações levantadas – primeiramente as implicações sobre os livros didáticos, aquilo que acreditamos que deveria ser revisto para melhorar o ensino de VFs e preposições, sobretudo, informações que deveriam ser acrescentadas. Na sequência, utilizamos traduções para falar sobre os resultados que esperamos dos alunos, as formulações que esperamos que eles sejam capazes de realizar desde que tenham tempo para reflexão (iniciamos este trabalho defendendo uma abordagem

mais reflexiva). Dentro desta discussão didática, apresentaremos outros exemplos de ocorrências de VFs e preposições para demonstrar as acepções que devem complementar as listas dos LDs.

### A. GO ON

*And I don't wanna **go on** with you like that*

*Don't wanna be a feather in your cap*

*I just wanna tell you honey I ain't mad*

*And I don't wanna **go on** with you like that* (John & Taupin 1988)

E eu não quero **continuar** com você assim

Não quero ser seu troféu

Só quero te dizer que não estou louco, meu bem

E não quero **continuar** com você assim (tradução nossa)

#### Sentido dos constituintes do verbo frasal:

*Go*: ir, deslocar-se, movimentar-se (*go to the club / school / to John's / to the bar / to the mall / to another country / to a concert/restaurant/show, etc.*)

*On*: sobre, em cima, ligado (*The letter is on the desk; The tv is on*)

#### Construção do sentido:

Marcas cotextuais: Verbos de movimento como *go* costumam ocorrer com formas adverbiais locativas (*go home / to work / to Europe* etc.), o que não ocorre neste exemplo. Não se trata, portanto, da continuação de um movimento direcional. “*I don't wanna*’ (Eu não quero) faz uma declaração e confere um valor negativo a *you*, indicando que este possui algo que é indesejável para o enunciador, algo que o enunciador quer evitar.

Coocorrência de *go* e *on*: *On* indica que o processo de ‘ir’, expresso pelo verbo *go*, mantém-se ‘em cima’, mantém-se ‘ligado’. A ação não ‘cai’, não se ‘desliga’. Indica, por conseguinte, que o deslocamento não cessa. Pelo contrário, ele é contínuo. Assim, o enunciado-exemplo fala sobre a **continuidade** de algo (algo que o enunciador não quer). Mais adiante, veremos mais exemplos de *on* indicando continuidade.

**Função da preposição:** Marcar aspectualmente (no contínuo / progressivo) a ação de 'ir'.

**Comparação *go on* vs. *continue*:** *go on* retrata de forma mais vívida o deslocamento no tempo/espaço, uma vez que as ideias de 'ir e 'deslocar-se' são o centro do domínio de *go*. Isto ocorre porque ele é originalmente um verbo de noção de movimento. O VF neste exemplo remete, portanto, à ideia de "ir", "caminhar" com alguém. Observamos também que, na maioria de suas ocorrências, *continue* costuma ser sucedido de um verbo, como em "*As the Titanic sank, the band continued to play*" (Enquanto o Titanic afundava a banda continuava tocando". (Cambridge, 2019). *Go on* possui uma variedade um pouco maior de complementos.

**Invariância:** Entre o VF e seu correspondente o elemento invariante é a não interrupção da ação, a referência a algo que não está parado, expressa tanto por *go* quanto por *continue*. Trata-se, pois, de uma invariância de caráter aspectual.

#### **Relação primitiva – parafraseamento:**

<*I, go on, you*>

x (R) Y

Em sala de aula, é necessário que o aluno tenha tempo para entender que o sentido de *go on* não provém de uma soma dos sentidos mais estabilizados do verbo e da preposição mas antes de uma **combinação** dos sentidos – nem sempre os mais estabilizados – de ambos. \*\*\*Neste processo, através de sua atividade epilinguística ele deve gerar as seguintes traduções:

- \* Não quero ir ligado com você assim.
- \* Não quero ir sobre com você assim.
- Não quero continuar indo com você assim.
- Não quero ir adiante com você assim.
- Não quero ir mais com você assim.
- \*\* **Não quero continuar com você assim.**

\* Traduções não possíveis. Eventualmente, a tendência é que o aluno as descarte.

\*\* Tradução ideal, considerando-se que ‘continuar’ é o sentido mais estabilizado de *go on*.

\*\*\* Não houve um protocolo experimental com alunos. As traduções e paráfrases apresentadas são de nossa autoria.

**Implicações para o conteúdo didático:** Em nossas análises dos livros didáticos, observamos que *on* é visto primordialmente como parte de locuções adverbiais de lugar, como em *The shirt is on your bed*, *The hospital is on your right/on Mulberry street* ou, às vezes, em locuções temporais, como em *American independence is celebrated on the 4th of July*. Isso é uma clara demonstração de uma concepção exageradamente **instrumental** de ensino, segundo a qual a principal **necessidade** do aluno é pedir informações sobre lugar nos países onde se fala o inglês. Assim foca-se exclusivamente em *on* como indicador de lugar e ignoram-se outras significações importantes expressas por esta preposição, como a de continuidade. Este sentido de *on* é muito comum, podendo ser encontrado em diversos e variados tipos de enunciados, como mostram os exemplos a seguir:

1. *Dream on, dream until your dream come true* (TYLER, 1972)

**Continue sonhando**, sonhe até seu sonho se realizar

2. *Our old traditions live on* (Cambridge 2018)

Nossas velhas tradições **ainda vivem/continuam a viver**

3. *Glory! Glory! Hallelujah! His truth is marching on* (HOWE, 1861)

Glória! Glória! Aleluia! Sua verdade **segue marchando**.

*On* ainda possui o sentido ‘sobre’, ‘a respeito de’, como em *Lennon read a book on Marx* (Lennon leu um livro **sobre** Marx).

Expressar continuidade e indicar tema são duas ocorrências muito frequentes desta preposição, porém são muito pouco abordadas pelos livros didáticos.

## **B. CARRY OUT**

*Nigel is carrying out research on early Christian art.*

Nigel está fazendo uma pesquisa sobre a fase inicial da arte cristã (tradução nossa).

**Sentido dos constituintes do verbo frasal:**

*Carry* = carregar

*Out* = fora; para fora

**Construção do sentido:**

**Marcas cotextuais:** O complemento nominal *research on* (pesquisa sobre) fornece pistas muito claras de que *carry out* refira-se a ‘fazer / realizar / desenvolver’ pois estas são algumas das FEs que mais frequentemente relacionam-se com a palavra ‘pesquisa’. Mesmo assim, o VF pode ser bastante complexo, visto que ‘carregar’ não costuma ser um termo imediatamente associado ao objeto. Além disso, a preposição *out* aumenta o grau de dificuldade desta tradução porque a construção ‘para fora pesquisa / pesquisa para fora’ não é bem formada.

**Coocorrência de *carry* e *out*:** *Out*, obviamente, indica que a pesquisa é conduzida ‘para fora’ ou, talvez, para ‘mais longe’. Podemos inferir que se trata de situar a pesquisa em um estágio mais avançado do que ela estava quando começou a ser ‘carregada’ pelo sujeito do enunciado. Ou seja, *out* indica que a pesquisa ‘caminhou’, o que pode ser entendido como um sinal de desenvolvimento.

**Função da preposição:** marca a mudança de estado da pesquisa, de ‘inicial’ / ‘embrionária para ‘desenvolvida’ / ‘avançada’.

**Comparação *carry out* vs. *do*:** ‘Carregar’ (*carry*) implica esforço, às vezes físico, o que não ocorre com seu correspondente, *do*, o qual enfoca mais a completude da ação. Em outras palavras, o VF remete ao processo todo (que exige esforço), ao passo que o correspondente remete mais a parte final deste processo, que resulta na pesquisa feita. *Out*, como dito anteriormente, marca o progresso da pesquisa, que se desloca do ponto de onde começou para ‘fora’. Não há essa referência em *do*.

**Invariância:** entre o VF e seu correspondente, o ponto de invariância está na realização de algo, o cumprimento de um trabalho ou tarefa.

**Relação primitiva – parafraseamento:**

<*Nigel, carry out, research*>

x (R) Y

Considerando-se esta tripla, a atividade epilinguística do aluno deve passar pelas seguintes traduções:

- \* Nigel está carregando fora uma pesquisa sobre a fase inicial da arte cristã.
- \* Nigel está carregando para fora uma pesquisa sobre a fase inicial da arte cristã.

– Nigel está realizando uma pesquisa sobre a fase inicial da arte cristã.

– Nigel está fazendo uma pesquisa sobre a fase inicial da arte cristã.

– \*\* **Nigel está fazendo uma pesquisa sobre a fase inicial da arte cristã.**

\* Traduções mal formadas porque baseiam-se na soma dos sentidos mais estabilizados dos componentes do VF quando na verdade o sentido é formado a partir de uma combinação dos sentidos (nem sempre os mais estabilizados).

\*\* Tradução que consideramos ideal, visto que ‘fazer pesquisa’ é a combinação mais coloquial para se expressar esta ideia.

**Implicações para o conteúdo didático:** Por se tratar do segundo verbo frasal mais frequente, de acordo com o *ranking* BNC, *carry out* deveria estar presente nas listas de VFs dos livros didáticos ou, pelo menos, nos textos que compõem as unidades didáticas, uma vez que se trata de um VF de muitas aplicações, como podemos ver nos exemplos, extraídos de manchetes do jornal *The New York Times*:

4. *Climate works carries out new strategy* (PADDOCK, 2009)

Secretaria de Trabalhos Climáticos executa nova estratégia

5. *Carrying out Megan’s law* (BROOKS, 1997)

Cumprindo a lei de Megan

6. *Japan carries out executions in near–secrecy* (FRENCH, 1999)

Japão realiza execuções quase que secretamente...

7. *A plea to carry out a principled immigration policy* (MORGENTHAU, 2013)

Uma súplica para se conduzir uma política de imigração baseada em princípios

### C. BREAK UP

*Why do people **break up** then turn around and make up?*

Por que as pessoas terminam depois voltam atrás e fazem as pazes? (tradução nossa)

**Sentido dos constituintes do verbo frasal:**

*Break*: quebrar, romper, danificar, interromper

*Up*. Em cima; para cima

### Construção do sentido:

**Marcas cotextuais:** Obviamente, o pronome *why* e a pontuação deixam claro que o enunciado está na modalidade interrogativa. A marca *do*, indicador do presente, indica que *break up* refere-se a algo que as pessoas fazem habitualmente. Na sequência, '*then turn around and...*' indica que há um movimento contrário ou de retorno à situação enunciativa inicial, antes de *break up*.

**Coocorrência de *break* e *up*:** Embora seja primordialmente conhecida como indicador de posição (em cima, para cima), *up* também pode funcionar como um advérbio como 'tudo', 'completamente'. Assim, este enunciado diz que a ação expressa por *break* foi completa, ou seja, as pessoas rompem/terminam 'completamente', terminam 'tudo', como em, por exemplo, 'ela terminou tudo com ele'. A seguir falaremos mais sobre este traço de *up*.

**Função da preposição:** QNT – intensifica o rompimento.

**Comparação *break up* vs. *end*:** *Break up*, por ser associado a noções como 'quebra, destruição, danificação', transmite melhor a ideia de trauma, do impacto do rompimento. Observemos estes exemplos, de nossa autoria:

8) *She was crying because he broke up with her.* (Ela estava chorando porque ele terminou com ela)

9) *The referee blew his whistle and ended the game* (O árbitro soprou seu apito e terminou o jogo).

Em 8 há um trauma, que faz o referente chorar. Em 9 o término é sem conflitos. Já estava previsto nas regras do jogo.

**Invariância:** a ideia de terminar um processo, por um fim a uma situação.

### Relação primitiva – parafraseamento:

<*people, break up, other people*\*>

x R Y

\* Neste caso, o elemento Y não está marcado explicitamente no enunciado. Entretanto, 'terminar' pressupõe a existência de alguém 'com quem' se termina.



Assim, podemos inferir que o sentido do enunciado seja ‘Por que as pessoas terminam umas com as outras / com seus pares / com seus namorados, etc.’ Por isso escolhemos *other people* (outras pessoas) para preencher a posição Y.

Assim, após ter sido dado algum tempo para realizar sua atividade epilinguística, o aluno deve ser capaz de produzir enunciados que se aproximem das seguintes traduções:

- \* Por que as pessoas quebram para cima...
- \* Por que as pessoas quebram em cima...
- Por que as pessoas rompem...
- Por que as pessoas acabam / destroem...
- **Por que as pessoas terminam...**
- \* Mal formada.

**Implicações para o conteúdo didático:** Não encontramos menções a *up* como partícula de intensificação nos LDs analisados. Empiricamente, também nunca observamos alguma menção de professores ou das gramáticas a este traço desta preposição. Novamente, trata-se de um traço extremamente comum que merece ser mostrado ao aluno. Observemos mais exemplos de *up* como partícula de intensidade:

10. *Drink up! It's time to go!* (MacMillan 2017)

Bebe tudo! Tá na hora de ir / Bebe logo (tudo)! Tá na hora de ir

11. *Come on, eat up your broccoli* (MacMillan 2017)

Vamos lá, come tudo / Vamos lá, acaba logo com esse brócolis.

12. *Ok, everyone, listen up! I have an announcement to make* (Cambridge 2018)

(Ok, pessoal escutem bem / escutem tudo (prestem atenção em *tudo* que vou dizer) ).

13. *A smarter way to clean up after your big party* (New York Times 2017)

(Um modo mais inteligente de limpar tudo / deixar tudo limpo depois de uma grande festa)

O sentido do verbo *break*, isoladamente, costuma ser bem conhecido pela maioria dos alunos. Porém, a combinação com *up* pode gerar dificuldades.

## D. PUT OFF

*The Senate began debate today on a Federal budget that would reduce the deficit by \$52 billion in 1986, but the Republican leadership put off a symbolic vote on the plan when it appeared it was short of the votes needed to win* (Fuerbringer 2017).

O senado iniciou hoje um debate sobre um orçamento federal que reduziria o déficit em 52 bilhões, mas a liderança republicana adiou uma votação simbólica do plano quando soube que faltavam os votos necessários para vencer.

### Sentido dos constituintes do verbo frasal:

*Put* = por; colocar

*Off* = desligado; afastado; para longe

### Construção do sentido:

**Marcas cotextuais:** O contexto da esquerda, de *the* até ‘1986’ apresenta o tema ‘debate sobre o orçamento’ e informa que este orçamento ‘reduziria o déficit em 52 milhões’. A conjunção *but*, que inicia o cotexto da direita, apresenta uma quebra de expectativa. Indica que o restante do enunciado, cujo núcleo predicativo é *put off*, expressa uma ideia contrária ao tema. Esta ideia é reforçada por ‘...*short of the votes needed to win*’, a qual estabelece uma relação de causa com “*put off*”.

**Coocorrência de *put* e *off*:** *Off* indica que a votação foi “posta” para mais longe, ela foi afastada, contribuindo assim para formar o sentido de ‘adiamento’ expresso pelo VF.

**Função da preposição:** situar o evento em um momento futuro.

**Comparação *put off* vs. *postpone*:** *put* implica em fisicamente ‘colocar’ algo em algum lugar, como se fosse possível carregar a votação de um lugar para outro. Neste caso, a votação é ‘colocada’, não em um ‘lugar’ mais longe, mas em um ‘momento’ mais distante no tempo–espaço. Além disso, como vimos na seção 4 com o exemplo *feed off ignorance* (se alimentar de ignorância), *off* possui um valor mais ligado à negatividade. Como a derrota na votação é um conceito negativo, justifica o

uso desta preposição. Já *postpone* não apresenta este valor. Observemos dois exemplos extraídos do dicionário Cambridge (2019):

14) *I can't put off going to the dentist anymore* (Não posso mais adiar ir ao dentista)

15) *We had to postpone our trip to France because the children are ill* (Tivemos de adiar nossa viagem à França porque as crianças estão doentes).

Em 14, o VF é seguido por algo negativo, desagradável – ir ao dentista – ao passo que em 15, *postpone* precede algo positivo – viajar para a França.

**Invariância:** o adiamento, o atraso voluntário de um evento.

### Relação primitiva – parafraseamento:

<*republican leadership, put off, vote*>

x                      (R)    Y

Considerando-se a base vista acima, espera-se que o aluno seja capaz de gerar as seguintes traduções:

- \*...a liderança republicana pôs desligado uma votação simbólica...
- ...a liderança republicana pôs para longe uma votação simbólica...
- ...a liderança republicana jogou pra outro dia uma votação simbólica...
- ...a liderança republicana empurrou para outro dia uma votação simbólica...
- **...a liderança republicana adiou uma votação simbólica...**

\* Tradução mal formada. Empiricamente, observamos que 'desligado' é o sentido mais conhecido de *off* pelos alunos. Apesar disso, eles deverão ser capazes de descartar esta tradução.

**Implicações para o conteúdo didático:** Nos livros didáticos analisados não encontramos menções a *off* no sentido de movimento para longe, afastamento. Existem ocorrências casuais, porém, não se ensina esse traço semântico de forma direta aos alunos. Na verdade, *off* nem chega a fazer parte dos quadros onde se fala sobre preposições. Considerando-se o alto grau de ocorrência desta preposição, destacamos a necessidade de se ensinar, no mínimo, os seguintes sentidos de *off*:

16. (Separação; descolamento) Ex: *The machine cut off his finger / He took the picture off the wall.* (A máquina cortou fora o dedo dele / Ele tirou o quadro da parede).

17. (Afastado de; saindo de) *He lives off the coast* (\* Ele mora saindo da/passando a costa).

\* Tradução nossa. ‘... *off the coast*’ significa que o sujeito mora próximo à costa, porém há uma separação espacial, que pode ser uma ponte, o mar, entre outros. Empiricamente, observamos que se costuma usar os termos ‘passando’ ou ‘saindo’ para esse tipo de situação.

### E. **HOLD BACK**

*I held back during the meeting because I knew that my opinions were too controversial.*

Eu me **contive** durante a reunião porque eu sabia que minhas opiniões eram controversas demais.

#### **Sentido dos constituintes do verbo frasal:**

*Hold*: segurar; esperar; abraçar

*back*: atrás; trás; na parte de trás; de volta

#### **Construção do sentido:**

##### **Marcas cotextuais:**

A segunda parte do enunciado, após *because* (porque), indica que *hold back* refere-se a algo que o sujeito falante teve de fazer para evitar possíveis consequências de suas opiniões, as quais são controversas. Empiricamente, poderíamos dizer que a locução adverbial *during the meeting* (durante a reunião) sugere que se trata de uma situação formal, onde normalmente é necessário conter-se. Estas são algumas pistas que ajudam a construir o sentido de *hold back*.

##### **Coocorrência de *hold e back*:**

Considerando-se seus sentidos mais comuns, *hold back* traduzir-se-ia por ‘segurar para trás’. Porém, esta forma costuma ocorrer mais no sentido de conter algo ou alguém do que, literalmente, segurar ou puxar alguém para trás. O VF costuma ser acompanhado de marcas causativas, que podem estar explícitas ou implícitas, as quais referem-se aos motivos para o sujeito conter a ação da qual se fala.

### Função da preposição:

Marca o não progresso da ação de expressar as opiniões. Existe a intenção, um impulso para realizar a ação, mas o sujeito ‘puxa a si mesmo para trás’. A ação é contida, portanto. Assim, a preposição marca o fim da ação, o que dá a ela um valor aspectual.

### Comparação *hold back* vs. *refrain*

*Hold back* implica conter-se por medo de algo, o que não ocorre com *refrain*.

Observemos:

18. *I held back during the meeting because I knew my opinions were too controversial.*  
(Eu me contive durante a reunião porque eu sabia que minhas opiniões eram controversas demais).

19. *The sign on the wall said: please, refrain from smoking* (MACMILLAN, 2020).  
(O cartaz na parede dizia: por favor, evite fumar).

Embora *hold back* e *refrain* sejam sinônimos, o VF não seria possível em *b* (*hold back from smoking* não é bem formado) porque não existe um “medo” de fumar. Por esse motivo, para falar do medo de dar a opinião usamos *hold back* e para falar em evitar fumar, usamos *refrain*.

**Invariância:** a contenção de uma ação pelo próprio sujeito ou por força externa.

### Relação primitiva – parafraseamento:

<*I, hold back, me/myself\**>

x (R) Y

\* Novamente, o elemento **Y** não está explicitamente marcado. Entretanto, traduzindo o enunciado, podemos concluir que em ‘Eu me contive’ o elemento **Y** é o pronome *me* (<eu, contive, me/a mim mesmo >).

Considerando-se esta relação primitiva e considerando também as marcas cotextuais, o processo epilinguístico passa pelas seguintes paráfrases:

– Eu segurei para trás durante a reunião porque minhas opiniões eram muito controversas\*;

- Eu segurei durante a reunião porque minhas opiniões eram muito controversas;
- Eu me segurei durante a reunião porque minhas opiniões eram controversas demais;
- Fiquei com medo de falar o que eu tinha vontade porque minhas opiniões são controversas demais;
- Como tenho opiniões muito controversas, achei melhor me segurar/conter/controlar durante a reunião;
- Eu me contive durante a reunião porque minhas opiniões eram controversas demais.

\* mal formada.

#### **Implicações para o conteúdo didático:**

Em nossas análises de livros didáticos, não encontramos nenhum exemplo de *hold back*. Também praticamente só encontramos ocorrências de *back* com o sentido de ‘atrás’, como em *he sat in the back of the bus* (Ele sentou atrás/no fundo do ônibus) ou com o sentido de movimento de volta, como em *go back, come back* (voltar). Porém, é muito comum *back* ser usado para expressar ‘reciprocidade’, significando algo como ‘de volta’, como em *I hugged her and she hugged back* (Cahn & Heusen, 1960) (Eu a abracei e ela me abraçou também / me abraçou de volta), ou ainda, *The kid was aggressive, talking back* (O garoto estava agressivo, ‘respondendo’).

#### **F. GO OVER**

*Forensic scientists are **going over** the victim’s flat in a search for clues about the murderer.*

Cientistas forenses estão **investigando** o apartamento da vítima em busca de pistas do assassino.

#### **Sentido dos constituintes do verbo frasal:**

Go: ir

Over: acima; por sobre

### Construção do sentido:

As marcas ‘cientistas forenses’, ‘assassinato’ e, principalmente, ‘em busca de pistas’ indicam que *go over* refere-se a uma ação com a finalidade de encontrar pistas criminais, o que por sua vez remete a noções como polícia/, investigador, entre outras dentro do DN de /investigar/. O contexto tem uma contribuição significativa neste enunciado.

### Coocorrência de *go* e *over*:

*Go*, um verbo de movimento, por excelência, indica que os cientistas estão percorrendo todo o apartamento em sua busca. A procura por pistas passa por todo o apartamento. *Over* indica que o apartamento é o que está ‘sob’ o olhar dos cientistas, é o foco destes.

**Função da preposição:** Posiciona o olhar dos investigadores acima do objeto investigado, semelhantemente a um cientista que olha de cima para baixo para algo que está ‘sob’ seu microscópio.

### Comparação *go over* vs. *investigate*

*Go over*, devido a *go*, remete a *ir* atrás da informação que se deseja. Percorrer todo o espaço do objeto investigado, na busca pela informação. Investigar não faz menção ao movimento envolvido no processo. Assim, um enunciado como *go over the flat* implica andar pelo apartamento procurando pistas ao passo que *investigate allegations* (Cambridge, 2019) não remete a movimento pois não há um espaço físico onde se dá a investigação das alegações. Embora ambas marcas signifiquem “investigar”, fazem referência a aspectos diferentes deste processo.

**Invariância:** a procura ou busca por algo.

### Relação primitiva – parafraseamento

<*forensic scientists, go over, flat*>

X                      R      Y

A partir desta tripla, o aluno deve formular as seguintes paráfrases:

- Os cientistas forenses estão indo sobre o apartamento da vítima...\*
- Os cientistas forenses estão andando pelo apartamento da vítima...

- Os cientistas forenses estão vendo o apartamento da vítima...
- Os cientistas forenses estão examinando o apartamento da vítima...
- Os cientistas forenses estão no apartamento da vítima buscando pistas do assassino.
- Os cientistas forenses estão investigando o apartamento da vítima...

\* mal formada.

### **Implicações para o conteúdo didático:**

*Go over* é outro VF sobre o qual não encontramos nenhuma menção nos LDs estudados embora suas ocorrências com o sentido de investigar/examinar sejam muito frequentes na língua inglesa. Este VF pode, ainda, significar 'revisar', como em *I'm just going over my essay one more time* (Vou revisar/conferir meu trabalho só mais uma vez). É interessante observar que, tanto em *go over the victim's flat* (investigar o apartamento da vítima) quanto em *go over the essay* (revisar o trabalho) existe um elemento invariante que é a procura por erros – as pistas deixadas pelo assassino, no primeiro e falhas no trabalho, no segundo exemplo.

A preposição *over*, assim como as demais vistas até aqui, é ensinada quase que exclusivamente em seu sentido de posição, como em *The plane was over the Andes when the engine broke down* (O avião estava 'sobre' os Andes quando o motor quebrou). Porém, esta preposição possui muitos outros sentidos, alguns, inclusive bem diferentes deste mais abordado nos LDs. Vejamos:

20. *The dream is over* (O sonho acabou) – Frase famosa, dita por John Lennon na ocasião do fim dos Beatles, retrata a preposição *over* com o sentido de 'acabado, terminado'.

21. *He wore glasses over 20 years before changing to contact lens* (Ele usou óculos por 20 anos antes de mudar para lentes de contato) – *over* aqui tem o sentido de 'durante'.

22. *She died of a cocaine overdose* (Ela morreu de uma overdose de cocaína) – *over* ocorre frequentemente com o sentido de 'extra, além do normal', como em *overdose* (uma dose a mais), *overexposure* (superexposição), *overheat* (super aquecimento), entre outras. Acopla-se também a verbos, como o mesmo sentido, como em 23 abaixo:



23. *Try not to overreact to criticism* (Tente não exagerar na reação às críticas).

## G. BREAK DOWN

*Sometimes I feel I'm gonna **break down** and cry, so lonely*

*Nowhere to go, nothing to do with my time*

*I get lonely, so lonely, living on my own* (Mercury, 1984).

Às vezes sinto que vou ter um colapso e chorar, tão solitário

Nenhum lugar pra ir, nada pra fazer com meu tempo

Me sinto solitário, tão solitário, vivendo sozinho (tradução nossa)

### **Sentido dos constituintes do verbo frasal:**

*Break* = quebrar

*Down* = baixo; na parte de baixo; para baixo

**Construção do sentido:** Há várias marcas que indicam solidão e tristeza (*lonely, on my own, cry, nothing to do, nowhere to go, so lonely*). Várias pistas, por conseguinte, evidenciam que *break down* refere-se a uma mudança de estado, normal para triste / deprimido.

**Coocorrência de *break e down*:** *Down* orienta a 'quebra' para a posição *baixo* / *abaixo*, que no caso não se trata de um local mas, sim, um estado de espírito – triste, deprimido.

**Função da preposição:** indicador de mudança de estado. Qualifica o sujeito como triste.

### **Comparação *break down* vs. *collapse*:**

'Quebrar' faz uma menção mais clara ao impacto, o trauma da mudança de estado, na medida em que quebrar envolve um golpe contrário sobre aquilo que é quebrado. *Down* dá pistas de um 'desmoronamento' do enunciador, o que torna o enunciado mais dramático, por isso é frequentemente acompanhado de "and cried" (e chorou), como no enunciado de análise. *Collapse* não é tão emocional quanto *break down*, tanto que pode, inclusive, ser usado em situações que não envolvem sentimentos, como em *the economy collapsed* (O mercado teve um colapso).

**Invariância:** a ruptura; mudança de um estado bom para um estado ruim.

### Relação primitiva – parafraseamento

<*loneliness*\*, *break down*, *I*>

**x**            **(R)**        **Y**

\* Embora no enunciado o sujeito de *break down* seja o pronome *I*, uma leitura mais profunda nos revela que é a solidão (*loneliness*) ou o fato de estar ‘tão sozinho’ o que realmente faz o enunciador ter um colapso (*break down*). Por esse motivo nossa tripla tem *loneliness* na posição **x**.

**Implicações para o conteúdo didático:** Novamente, por tratar-se de um VF de alta frequência – 41º do ranking BNC – *break down* deveria constar dos quadros de ensino de VFs, o que não observamos no material didático pesquisado. Também deveria haver mais exemplos de *down* acompanhando verbos que não são de movimento para que o aluno pudesse ter uma ideia mais completa do funcionamento desta preposição. Vejamos alguns exemplos:

24. *The party has \*watered down its ideals in order to appeal to the centre ground* (Cambridge 2019)

(O partido ‘diminuiu’ / ‘suavizou’ seus ideais para atrair a base de centro)

\* Metáfora que remete ao ato de colocar água (*water*) no *whisky* para torná-lo mais suave.

25. *On the morning before starting the fast, write down your starting weight* (Collins 2019)

(Na manhã antes de começar o jejum, anote seu peso inicial)

26. *She counts down the top 10 music videos every week.* (Cambridge 2019)

(Ela faz uma contagem regressiva dos 10 melhores vídeos musicais toda semana).

27. *Don't let me down...* (LENNON & McCARTNEY 1969)

(Não me decepcione / desaponte)

Com tempo para reflexão, o aluno deve produzir as seguintes traduções:

– \* Às vezes sinto que vou quebrar embaixo e chorar...

– \* Às vezes sinto que vou quebrar para baixo e chorar...

– Às vezes sinto que vou quebrar e chorar...

- Às vezes sinto que vou desmoronar e chorar...
- Às vezes sinto que vou surtar e chorar...
- **Às vezes sinto que vou ter um colapso e chorar...**

\* Traduções a serem descartadas.

## H. GIVE IN

*The champion refused to **give in** and went on to win the set* (MacMillan 2019).

O campeão se recusou a **ceder**, foi em frente e venceu o set.

### Sentido dos constituintes do verbo frasal:

*Give*: dar;

*In*: dentro; para dentro

### Construção do sentido:

**Marcas cotextuais:** *refused to* indica que *give in* representa algo desfavorável ao sujeito do enunciado (*champion*). A conclusão do enunciado, *went on to win* afirma que a não realização da ação *give in* resultou em algo positivo. Embora ‘dar’ e ‘ceder’, sejam ideias muito próximas, a preposição *in* confunde o aluno, pois ele costuma associá-la à ideia de movimento para dentro como em *Come in before it starts to rain* (Entre antes que comece a chover) ou a ideia de posição (estática) dentro de um espaço, como em *Mr. Smith is not in at the moment. Would you like to leave a message?* (O senhor Smith não está (aqui dentro) no momento. Quer deixar uma mensagem?) ‘Para dentro’ não faz parte das formas esquemáticas que se relacionam com o verbo ‘dar’.

**Coocorrência de *give* e *in*:** É difícil precisar o papel de *in* na construção do sentido de ‘ceder / admitir uma derrota’. Entretanto, trata-se de uma coocorrência muito frequente, como podemos ver nos exemplos abaixo:

28. *We were able to get the kids out of the house before the roof gave in*  
(Farlex 2015)

Conseguimos tirar as crianças da casa antes que o teto ‘cedesse’.

29. *The rotting door gave in when we pushed it. The wall gave in where I kicked it*  
(McGraw–Hill Dictionary 2002)

(A porta, que estava podre, ‘cedeu’ quando a empurramos. A parede ‘cedeu’ onde eu chutei.)

Considerando-se que ao ‘ceder’, uma porta, de certa forma se ‘dobra’, podemos inferir que *in*, em 29, faça referência a um movimento para dentro, como algo que se dobra. Assim, ao se movimentar para dentro, a porta deixa de oferecer resistência a quem a empurra. Ou seja, ela cede aos empurrões. O mesmo raciocínio se aplica a *roof gave in*, em 28 e *wall gave in*, em 29, nos quais também temos uma espécie de ‘dobramento’ de uma superfície após ser golpeada.

**Função da preposição:** marcar o ‘dobramento’ do objeto que sofre uma ação contrária.

**Comparação *give in* vs. *yield*:** *Give in* implica ceder a uma pressão, no sentido de concordar com algo com o qual não se concordava a princípio, como em, por exemplo, *The government finally gave in to the union’s demands* (O governo finalmente concordou com as exigências do sindicato). *In* marca o movimento para dentro, que faz o governo “se dobrar” à ação do sindicato. *Yield* está mais relacionado ao conceito de entregar, passar a posse de algo, como em *They yielded the territory to the invading army* (Eles entregaram o território ao exército invasor).

**Invariância:** A desistência de algo – o governo desiste de seus interesses e eles (they) desistem do território.

### Relação primitiva – parafraseamento

<*Champion, give in, opponent\**>

x            R            Y

\* Novamente, o elemento **Y** da tripla não está claramente marcado. O enunciado não determina explicitamente a que o campeão ‘não cedeu’. Entretanto, sabendo-se que se trata de um jogo de tênis, podemos deduzir que as adversidades sejam aquelas impostas pelo seu oponente – ataques, saques, voleios, entre outras.

Tendo a léxis acima como base, o aluno deve ser estimulado a produzir as seguintes traduções:

- \* O campeão se recusou a dar dentro e...
- \* O campeão se recusou a dar para dentro e...

– O campeão não desistiu / se \*\*entregou e...

– O campeão se recusou a ceder e...

\* Tradução mal formada. Deve ser descartada pelo aluno na medida em que ele refletir sobre ela.

\*\* ‘Entregar’ é uma opção de tradução, devido à proximidade semântica com o verbo ‘dar’

**Implicações didáticas:** É necessário apresentar aos alunos mais ocorrências de *in* com outros verbos além dos verbos de movimento ou em construções como *in the club / restaurant / Japan / 1999*. Vejamos alguns exemplos de verbos que, assim como *give*, não tem relação alguma com movimento:

30. *They called the police as soon as they heard someone break in downstairs* (Farlex 2015)

(Eles ligaram pra polícia assim que ouviram alguém invadir lá embaixo).

31. *The three of us chipped in and bought the boat for Dad* (MacMillan 2019).

(Nós três contribuímos / juntamos dinheiro / fizemos uma ‘vaquinha’ e compramos um barco pro papai).

32. *It’s a hot topic, and people have been calling in all morning* (MacMillan 2019)

(O assunto é quente e as pessoas estão ligando a manhã inteira pra participar do programa)

33. *Dancers put in long hours for good causes* (Watson 2010)

(Dançarinos investem longas horas por uma boa causa)

## I. COME THROUGH

*...and when I’m feeling blue, guitar’s **coming through** to soothe me* (WILLIAMS, 1973)

... e quando eu estou me sentindo triste, a guitarra vem para me aliviar

### Sentido dos constituintes do verbo frasal:

*Come*: vir

*Through*: através

### Construção do sentido:

**Marcas cotextuais:** Temos pistas de que *coming through* é uma ação que visa remediar ‘*feeling blue*’. Muito provavelmente, o aluno não conhecerá *blue* com o sentido de ‘triste’. *Coming* indica a aproximação da guitarra, porém, a preposição *through* confunde na medida em que não está explícito ‘através’ do que a guitarra passa para chegar até o espaço da enunciação.

**Coocorrência de *come* e *through*:** *Come through*, aqui associado à guitarra, costuma referir-se a chegada de objetos como um documento, uma carta, entre outros. De modo geral, refere-se a objetos inanimados, que não ‘chegam’ por vontade própria, como podemos ver nos exemplos abaixo:

34. *Have the results come through yet?* (Cambridge 2019)

(Os resultados já chegaram?)

35. *My visa hasn't come through yet.* (Cambridge 2019)

(Meu visa ainda não chegou)

36. *The job offer still hasn't come through* (MacMillan 2019)

(A oferta de emprego ainda não chegou)

Quando o ato de chegar é voluntário, costuma-se usar o verbo *arrive*, como nesta manchete do jornal *The New York Times*:

37. *Gorbachev focus may be on trade; He arrives today* (Keller 1998)

(O foco de Gorbachev pode ser o comércio; Ele chega hoje).

Porém, apesar de muito raro, existem ocorrências de *arrive* relacionado a objetos inanimados, como nesta manchete do jornal *The Washington Post*:

38. *My father's letter arrived 14 years late. His message is right on time* (Ghorpade 2015)

(A carta do meu pai chegou 14 anos atrasada. Sua mensagem está na hora exata).

É importante observar, porém, que existe um argumento animado em “*father's letter*”. Este argumento, representado por *father* (pai), ajuda a estabilizar o sentido de *arrive* (chegar).

Voltando ao enunciado I, podemos dizer que *through* (através) refere-se a espaços que a guitarra teria tido que ‘atravessar’ para chegar até o enunciador, uma vez que o deslocamento ‘através’ de um espaço implica, de certa forma, abrir caminho por este mesmo espaço. Em outras palavras, o VF remete mais à ida para algum lugar

ao passo que o verbo de uma palavra remete à chegada, ao momento final do deslocamento.

**Função da preposição:** Marcar a existência de um espaço que teve de ser 'atravessado' pela guitarra.

**Comparação *come through* vs. *arrive*:** Conforme já dito, *arrive* não faz referência ao espaço que teve de ser 'atravessado' e costuma referir-se a chegar voluntariamente.

**Invariância:** o ato de vir, de aproximar-se do espaço de onde fala o enunciador.

### Relação primitiva – parafraseamento

<guitar, come through, me>

X            R            Y

Aluno deve ser capaz de formular as seguintes traduções:

- \*...e quando estou me sentindo triste, a guitarra vem através para me aliviar
  - ...e quando estou me sentindo triste a guitarra chega para me aliviar
  - **...e quando estou me sentindo triste a guitarra vem para me aliviar**
- \* Tradução mal formada.

### Implicações para o conteúdo didático:

Alunos devem ter mais exemplos de *through*, principalmente dos sentidos não espaciais desta marca, como nos exemplos abaixo:

39. *I'm going through changes* (Butler *et al* 1972)

(Estou **passando** por mudanças)

40. *His nervousness came through when he spoke* (Cambridge 2019)

(O seu nervosismo **transparecia** quando ele falava)

41. *But I see your true colors shining through, I see your true colors, that's why I love you* (Kelly & Steinberg 1986)

(\* Mas eu vejo suas verdadeiras cores brilhando por dentro, vejo suas verdadeiras cores, por isso te amo)

\* 'Suas cores verdadeiras' = quem você é realmente / sua essência

## J. BRING ABOUT

*Ben Bradlee) Acclaimed journalist who edited the Washington Post for 26 years and brought about the resignation of Richard Nixon* (Reed 2017).

Ben Bradlee) Aclamado jornalista que editou o Washington Post por 26 anos e **causou** a renúncia de Richard Nixon (tradução nossa).

### **Sentido dos constituintes do verbo frasal:**

*Bring*: trazer, buscar

*About*: sobre (um assunto ou tema);

### **Construção do sentido:**

**Marcas cotextuais:** *Acclaimed journalist who edited the Washington Post* discretiza o sujeito do VF – Ben Bradlee -, na medida em que nos diz que trata-se de uma pessoa “aclamada” e que ele editou o jornal *Washington Post*. Pode-se inferir que a sentença introduzida pelo VF é o motivo pelo qual o sujeito é ‘aclamado’.

**Coocorrência de *bring* e *about*:** ‘*Bring*’, obviamente, estabelece a ideia de ‘trazer’ a renúncia para o espaço enunciativo do qual o enunciador fala. *About* reforça essa ideia de aproximação, indicando que a renúncia e seus efeitos passam a ser parte do dia a dia dos ocupantes deste espaço, que o conhecimento de mundo nos permite identificar como os EUA.

**Função da preposição:** Direciona o fato descrito por *bring* e marca o surgimento de um fato novo – a renúncia. Este fato ganha vida à medida que fica mais próximo, ou seja, *about* indica que a renúncia está ‘aí’.

**Comparação *bring about* vs. *cause*:** O VF, devido a marca *bring* (trazer) remete a uma aproximação da renúncia, o sujeito *traz* a renúncia para o espaço da cena enunciativa. Neste caso, o jornalista trouxe a renúncia para os EUA. *Cause* não possui essa acepção. Comparemos:

42. *He brought her flowers.* (Ele trouxe flores para ela)

43. \* *He caused her flowers.* (Ele causou flores para ela)

\* Construção não possível, mal formada.

Portanto, embora VF e VC se traduzam por *causar*, há uma diferença semântica entre eles gerada pelas propriedades de *bring*. Além disso, *about*, que significa “por perto”, “aproximadamente”, sugere que o fato causado ocorreu perto da cena enunciativa, o que não ocorre com *cause*.



**Invariância:** em *bring about / cause the resignation* a invariância está na criação, no fazer surgir algo que não existia – a renúncia.

### Relação primitiva – parafraseamento

<Ben Bradlee, *bring about*, Nixon's resignation>

x (R) Y

Na desambiguação de *bring about*, a atividade epilinguística do aluno deve envolver as seguintes traduções:

- \*...aclamado jornalista que trouxe sobre a renúncia de Nixon.
  - ...aclamado jornalista que trouxe a renúncia de Nixon.
  - ...**aclamado jornalista que causou a renúncia de Nixon.**
- \* A ser descartada.

**Implicações para o conteúdo didático:** As ocorrências de *about* que encontramos nos livros analisados são exclusivamente como indicativo de tema, com o sentido de 'a respeito de' / 'sobre', como em *a book about Greek mythology / a movie about the civil war / an article about the yellow vests* (um livro sobre mitologia grega / um filme sobre a guerra civil / um artigo sobre os coletes amarelos). Também é muito encontrada como complemento de verbos que expressam comunicação, como em '*they are talking about you*' / '*she asked about the wedding*' / '*he was telling me about his problems*'. Como já dito anteriormente, *about* possui também o sentido de 'aproximadamente', 'mais ou menos' ou 'perto de'. Trata-se de uma função de gradiente, a qual é pouquíssimo abordada e amplamente desconhecido pelos alunos, conforme observamos empiricamente. Assim, devido à importância deste sentido, é necessário que os alunos sejam expostos a mais exemplos como alguns dos que mostramos aqui:

44. *The plane departed about 10 minutes ago* (exemplo nosso)

...perto de / aproximadamente 10 minutos atrás)

45. ...*There's a shawarma joint about two blocks from here* (Os vingadores 2012)

(...um restaurante de shawarma aproximadamente duas quadras daqui).

Além de *bring about*, *about* também funciona como indicador de proximidade em outras construções, como esta a seguir:

46. *I have no idea how to **set about** changing a tyre on a car* (Cambridge 2019).

(...começar a trocar / ‘abordar’ a troca de um pneu / ‘aproximar-se’ da troca de um pneu).

#### 5.4 RESULTADOS DAS ANÁLISES

Primeiramente, destacamos que as análises nos permitem visualizar um elemento fundamental da teoria culioliana – **a invariância da linguagem**, conforme demonstramos nas comparações entre os VFs e seus equivalentes. Essa invariância pode ser observada também nas várias acepções das preposições analisadas. Retomemos os exemplos com a preposição *about*:

47. *Ben Bradlee brought about Nixon’s resignation* (Ben Bradlee causou a renúncia de Nixon);

48. *...a restaurant about two blocks from here* (Um restaurante a mais ou menos duas quadras daqui);

49. *...a book about Marx* (um livro sobre Marx)

Apesar de usadas em situações diferentes, todas as ocorrências de *about* têm algo em comum – a localização espacial. Em 47 a renúncia é trazida para *perto*, para o local da cena enunciativa, os EUA. Em 48, o restaurante é situado como estando *aproximadamente*, algo *perto de* duas quadras e em 49, o livro é situado, localizado dentro de uma *área*, a qual pertence seu tema. Logo, o ponto de invariância está na ideia de aproximação - aproximação da renúncia, do restaurante e do assunto do livro.

Outra conclusão a ser tirada é que o sentido dos VFs **não pode ser definido a priori, ele deve ser construído, de uma forma muito semelhante à construção de sentido das expressões idiomáticas**. Isto ocorre porque, assim como nas expressões, **há um elemento metafórico muito forte no verbo frasal**. Observemos:

Quadro 14 – VFs e expressão idiomática

Expressão idiomática	chutar o pau da barraca	Primeira leitura (a priori): golpear com o pé um abrigo portátil	Sentido construído: bagunçar; desarrumar, fazer
----------------------	-------------------------	--	---

			o que tem vontade sem se importar para as consequências, entre outros.
Verbo frasal	<i>Hold back</i>	Primeira leitura: segurar para trás	Sentido construído: conter algo ou alguém, não seguir um impulso, entre outros.

Fonte: elaborado pelo autor

Para fazer a construção de sentido que falamos acima, deve-se buscar o **centro atrator do domínio nocional do VF**. Este centro localiza-se entre o sentido isolado dos componentes do VF e seu sentido como unidade e consiste em uma área nocional em comum entre os dois enunciados. Observemos:

Quadro 15 – Centro Atrator

Verbo	Tradução com base nos sentidos literais de <i>hold</i> e <i>back</i>	Sentido construído na enunciação	Centro atrator (noção compartilhada por 'segurar para trás' e 'conter').
<i>Hold back</i>	Segurar para trás	Conter	Impedir ou atrasar o progresso de uma ação;

Fonte: elaborado pelo autor

A tradução do VF sempre dependerá de se encontrar esta ideia que une o sentido mais estabilizado do verbo preposicionado e seu sentido construído. Como vimos, dentro da TOPE, esta ideia é chamada de **centro atrator da noção**.

Outro fato que pudemos observar foi que **a busca por essa noção central passa pela elaboração de paráfrases**. Esta atividade é natural e inerente ao raciocínio. Não é uma tarefa que o professor vai pedir para o aluno.

O parafraseamento, como pudemos observar, **baseia-se em triplas** – três elementos básicos que, necessariamente, estarão presentes em todas as paráfrases de um enunciado, embora nem sempre os três elementos estejam visíveis em uma primeira leitura do enunciado. Neste esquema, o VF funciona como o relator, o elo de ligação entre **x** e **Y**. Podemos dizer que ele determina o tipo de relação entre os dois argumentos. Observemos novamente a tripla da ocorrência **J**:

<Ben Bradlee, bring about, Nixon's resignation>

**x**                      **(R)**                      **Y**

Ben Bradlee – causar – renúncia de Nixon

O VF, como relator, estabelece entre **x** e **Y** uma relação de causa e efeito. Concomitantemente, *bring about* **predica** Ben Bradlee (x) uma vez que determina que ele é **o causador da renúncia**. É a partir da identificação destas relações que o aluno será capaz de realizar os parafraseamentos vistos em nosso *corpus*.

A grande maioria dos VFs remetem a **deslocamento** no espaço ou no tempo. Dentre os 20 VFs do *corpus*, dezesseis expressam movimento em direção a um espaço, que pode ser 'fora' (*out*), 'dentro' (*in*), 'abaixo' (*down*), entre outros, como mostra o quadro a seguir. O VF *put off* também expressa movimento mas, neste caso, o deslocamento ocorre no 'tempo'. Observemos:

Quadro 16 – Deslocamento no espaço e tempo

Preposição	Direção	Ocorrências
<i>Out</i>	Para fora	2 ( <i>turn out; carry out</i> )
<i>Up</i>	Para cima	2 ( <i>bring up; catch up with</i> )
<i>off</i>	Para longe	2 ( <i>put off; *go off</i> )
<i>In</i>	Para dentro	2 ( <i>give in; put in</i> )
<i>Over</i>	Por sobre	1 ( <i>go over</i> )
<i>Down</i>	Para baixo	2 ( <i>break down; turn down</i> )
<i>about</i>	Para perto de	1 ( <i>bring about</i> )

<i>On</i>	Para cima de	1 ( <i>put on</i> )
<i>through</i>	Através; pelo meio de	1 ( <i>come through</i> )
<i>Back</i>	Para trás	1 ( <i>hold back</i> )
around	Ao redor de; em volta	1 ( <i>turn around</i> )
along	Por; movimento ao longo de	1 ( <i>go along</i> )

Fonte: elaborado pelo autor

\* *Go off* significa ‘disparar’. Ao ‘disparar’, o som do alarme vai ‘para longe’, à medida que se propaga no espaço.

Os números apresentados pelo quadro indicam que **a ideia de movimento no tempo–espaço é uma característica determinante dos VFs, um traço fundamental para se construir o sentido deles**. O quadro demonstra que, dos vinte VFs apresentados, em dezessete as preposições remetem a ideia de ‘movimento’.

Porém, como dito anteriormente, nos livros didáticos aborda-se quase que exclusivamente o caráter estático das preposições, através de exemplos em que o objeto do qual se fala está imóvel, como: *The cell phone is in the bag* (O celular está na bolsa), *The glasses are on the counter* (Os óculos estão no balcão). Acreditamos que esta ênfase desproporcional ao caráter estático das preposições tem relação direta com as dificuldades que os alunos apresentam com VFs. O aluno fica limitado a apenas um tipo de enunciado.

Em nossa visão, esta **preferência pelo aspecto estático tem a influência da visão instrumental de ensino**, que tende a privilegiar esta ou aquela marca, conforme o que consideram mais importante para a comunicação, segundo critérios de frequência que, estranhamente, omitem sentidos muito populares das preposições.

Ainda com relação aos LDs, vamos retomar o caso da preposição *up*. Vimos que, além de movimento, ela **possui uma função adverbial de intensidade, a qual também não é abordada nos livros didáticos**. Este traço de intensidade é que explica construções como *He was underground, locked up in a cell* (Ele estava no subsolo, trancado em uma cela). Como vimos na seção 4, muitos gramáticos e linguistas do passado diziam que este *up* é **desnecessário**, uma vez que a cela não está num piso superior (o que justificaria o uso de *up*). Porém, o enunciador não quer dizer que alguém está trancado ‘em cima’, ele quer dizer que alguém está **totalmente** trancado. Podemos dizer, portanto, que é um **mito a ideia de que as preposições**

**atreladas aos verbos sejam ‘redundantes’ ou desnecessárias.** É fruto do entendimento inadequado dos enunciados em que estas preposições ocorrem.

Em nossa visão, o verbo frasal, **faz um retrato mais ‘emocional’ da situação representada** do que o verbo de uma palavra. Se observarmos a comparação entre *collapse / break down*, por exemplo, veremos que o segundo confere mais dramaticidade ao enunciado, pois remete à ideia de ‘quebra’, ‘impacto’, ‘despencar’. Provavelmente, esta é a razão pela qual *break down* ocorra mais em músicas, poemas, e conversas cotidianas. Podemos dizer que o VF está **mais ligado ao campo da subjetividade e da apreciação** do que o verbo de uma palavra.

Se por um lado o VF confere mais emoção ao enunciado, por outro lado podemos dizer que ele é mais impreciso do que o verbo de uma palavra na medida em que também possui um sentido literal. Observemos um exemplo com o VF *bring up* em um enunciado como *John brought Peter up*.

Vimos que o VF *bring up* significa ‘educar’, ‘criar’. Assim, este enunciado estaria dizendo que João criou Pedro. Porém, nada impede que ele seja traduzido literalmente, o que nos daria algo como ‘João trouxe Pedro para cima’. Para isso, basta que imaginemos, por exemplo, que Pedro estava afogando-se no fundo de um rio e João é um bombeiro que o resgata. **A desambiguação de VFs com mais de um sentido depende do contexto, portanto.**

Talvez esta imprecisão explique o fato de um mesmo VF ter muitas vezes mais de um sentido. Vejamos:

Quadro 17 – Go on, Bring up, Take off.

VF	OCORRÊNCIA
<b>GO ON</b>	
Sentido 1 = continuar	<i>The show must go on</i> (O show deve continuar)
Sentido 2 = acontecer	<i>I'm sure we never hear a lot about what goes on in the government.</i> (Tenho certeza que nós não ouvimos muito do que acontece no governo)
<b>BRING UP</b>	

Sentido 1 = criar	<i>After his parents died, his sister brought him up.</i> (Depois que os pais dele morreram sua irmã o criou)
Sentido 2 = mencionar; falar; tocar em um assunto.	<i>We shouldn't bring up politics now.</i> (Nós não devíamos falar de política agora)
<b>TAKE OFF</b>	
Sentido 1 = decolar	<i>Pan Am flight 1732 will take off from runway 3.</i> (O voo 1732 da Pan Am vai decolar da pista 3)
Sentido 2 = tirar uma peça de roupa	<i>He took off his shirt because it was hot.</i> (Ele tirou a camisa porque estava quente).

Fonte: elaborado pelo autor

O VF **não pode ser traduzido a partir do sentido isolado de seus componentes**. Isto ocorre porque o VF é na verdade uma espécie de 'híbrido', resultado mais de uma fusão do que de uma soma entre verbo e preposição. Essa 'fusão' só é possível devido à **plasticidade das formas linguísticas**, da qual falamos na seção 4. Por serem **maleáveis** (ao invés de fixas) essas duas formas podem modificar-se entre si para compor o que chamamos de 'híbrido'. Assim, usando o enunciado **D** como um exemplo, podemos representar este fato da seguinte maneira:

Soma *put + off* = pôr desligado

Fusão *put/off* = adiar

Se considerarmos que um VF como *put off*, apesar de composto por duas palavras, representa uma única ideia (adiar), esta **separação de verbo e preposição torna-se outra dificuldade para o aluno não nativo**, uma vez que há uma divisão da ideia representada pela unidade composta por verbo mais preposição. Comparemos:

a. Adiar + votação (padrão 1 – português e línguas afins)  
(noção 1) (noção 2)

b. *Put* + *vote* + *off* (padrão 2 – inglês e línguas afins)  
 (noção 1) + (noção 2) + (noção 1)

O enunciado **b** rompe com a linearidade com a qual o aluno brasileiro está acostumado – noção 1 + noção 2 + noção 3 + noção 4 e assim por diante. Em **b** a noção ‘adiar’ começa antes e termina ‘depois’ de seu complemento. Essa separação de verbo e preposição, muito comum nos VFs, representa um entrave cognitivo para o aluno brasileiro. Esta barreira, representada pela interferência do sistema linguístico da língua nativa remete ao conceito de interlíngua (Selinker, 1972), do qual falamos na seção 3.

Quanto ao uso, podemos dizer que os VFs **não são exclusivos do registro informal**, uma vez que vimos vários exemplos deles em notícias sobre economia, política, reportagens e, até mesmo, em textos bíblicos.

Neste item, levantamos várias hipóteses e conclusões acerca de VFs. Devido à complexidade da discussão, destacamos estas conclusões em negrito para chamar a atenção para os principais pontos da questão. Tudo o que afirmamos neste item baseia-se em observação criteriosa das ocorrências mais frequentes dos VFs e preposições mais comuns do inglês. Buscamos aplicar um olhar enunciativo a estas ocorrências. Desta forma, acreditamos ter feito uma descrição dos aspectos mais essenciais de uma das marcas mais típicas (e, talvez, mais complexas) da língua inglesa. Na seção a seguir vamos discutir maneiras de aplicação destas informações ao trabalho em sala de aula.



## 6 PROPOSTAS DIDÁTICAS

Antes de falarmos sobre **como** ensinar VFs é fundamental determinar antes **para quem** eles devem ser ensinados. Como vimos nas análises das amostras, a interpretação de um VF depende muito do conhecimento das outras marcas do enunciado no qual o VF se insere. Embora, ainda nos níveis iniciais o aluno já tenha contato com alguns comandos mais simples como “*stand up*” (levante-se) e “*sit down*” (sente-se), é necessário um considerável domínio do sistema lexical do inglês para que o aluno possa lidar com estruturas mais complexas como as que vimos em nosso *corpus*. Assim, acreditamos que o momento ideal para se introduzir este tópico será apenas após o final do nível básico de cada curso. Ou seja, deve ser apresentado no nível intermediário. Para fins de padronização, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) denomina o nível intermediário de nível B. O nível B por sua vez divide-se em dois subníveis: B1 (intermediário básico) e B2 (intermediário avançado). Os primeiros VFs deveriam, portanto, ser introduzidos a partir do B1. Este nível, de modo geral, é atingido após uma média de 180 horas de estudo de inglês. Esta questão do momento de se ensinar o VF não é levada em consideração pelos LDs, de modo geral.

Com relação a aula de VFs, primeiramente, considerando que a apresentação de um tópico é o primeiro passo para se ensinar o mesmo, é preciso haver um cuidado especial para a forma como os verbos frasais são introduzidos. No ensino pautado pela concepção instrumental, observamos que os VFs são apresentados quase que exclusivamente através de listas. Em nossa visão, marcada pelo conceito de construção do sentido e da maleabilidade das formas linguísticas, a **contextualização** é fundamental. Observamos nas análises do *corpus* que o VF é “moldado”, modificado pelas demais marcas do enunciado no qual está inserido. Aliás, os próprios componentes do VF se modificam. O verbo modifica a preposição e vice-versa. Sendo assim, o primeiro item de nossa proposta é que VFs sejam, sempre que possível, introduzidos através de textos, diálogos ou vídeos ao invés das listas que observamos nos LDs analisados. Um texto que contenha, digamos, apenas quatro novos VFs já terá contribuído para a aula. Além disso, o texto, por conter uma gama maior de informações, permite explorar melhor aspectos interdisciplinares. Pode-se também usar orações que contenham exemplos dos VFs que se pretende ensinar. O fundamental é contextualizar o máximo possível. Muitos textos podem ser retirados

até da internet a qual contém vários sites destinados ao ensino de inglês. Vejamos um exemplo:

*I'm a morning person*

*The alarm **goes off** at 7:00. I wake up, **lean over** and **turn off** the alarm. I get up quickly and go downstairs. I **put on** the coffee. I go back upstairs and have a shower. I sing a song in the shower. I **put on** my clothes. When I come downstairs again, I have my first cup of coffee. Mmmmm! Then I have some toast and a second cup of coffee. I wash my cup and **tidy up** the kitchen. I take my bag and **set off** to work. It is 8:00 am. I **lock up** the house before I go. Sometimes I run to catch the bus. I **get on** the bus and go for three or four stops. Then I **get off** the bus. I go into work and say "GOOD MORNING!" to my first class. It is 8:45am. (CLANDFIELD, 2003)*

(Sou uma pessoa matinal.

O alarme toca às 7;00. Eu acordo, me viro pro lado e desligo o alarme. Eu levanto rápido e desço. Ligo a cafeteira. Volto pra cima e tomo um banho. Canto uma canção no chuveiro. Visto minhas roupas. Quando desço novamente, tomo minha primeira xícara de café. Humm! Depois como uma torrada e tomo uma segunda xícara de café. Eu lavo minha xícara e arrumo a cozinha. Pego minha bolsa e parto para o trabalho. São 08:00 da manhã. Eu tranco a casa antes de ir. Às vezes eu corro para pegar o ônibus. Eu subo no ônibus e sigo por três ou quatro paradas. Então saio do ônibus. Entro no trabalho e digo "BOM DIA!" para a minha primeira turma. São 08:45 da manhã.) (Tradução nossa).

Temos neste texto dez VFs ao todo. Deste total, quatro pertencem à lista dos cem mais frequentes do BNC (*put on, set off, get off, go off*). É importante que todo texto contenha, pelo menos, alguns verbos do ranking, visto se tratar dos mais usados.

Como já enfatizado anteriormente, os livros didáticos, em geral, têm trabalhado com exercícios de preenchimento de lacunas baseados em VFs apresentados em listas. Nós acreditamos haver atividades mais desafiadoras, que desenvolverão mais o raciocínio do aluno. Um exemplo destas é pedir ao aluno que explique o sentido do VF apresentado em um texto, como no exemplo 1:

1. *What does set off in line 6 mean?*

(O que significa *set off* na linha 6?)

Uma questão bem simples e direta. Porém, para respondê-la o aluno terá de recorrer ao cotexto para construir o sentido do VF. É uma boa oportunidade para o professor trabalhar a noção de distanciamento expressa por *off*. Esta questão pode ser uma ‘ponte’ para o professor aplicar outros exercícios que envolvam os domínios nocionais de *off*. Nos níveis mais iniciantes pode-se permitir que o aluno responda em português, ao passo que, a partir do intermediário, ele deve explicar em inglês. Assim, aprimora-se a capacidade dedutiva do aluno e sua capacidade metalinguística.

Considerando-se que a construção do sentido passa pela atividade parafrástica, a partir do momento que o aluno assimilou o verbo *set off*, o professor pode aplicar um exercício de paráfrases, como no exemplo 2 abaixo:

2. *Rewrite the sentence given in your own words.*

(Reescreva a oração dada com suas palavras)

*I take my bag and set off to work*

Espera-se que o aluno seja capaz de associar *set off* à ideia de deslocamento em direção ao trabalho. Assim, algumas respostas desejadas seriam ‘*I take my bag and go/leave/drive to work*’ (Pego minha bolsa e vou/parto/dirijo pro trabalho), ‘*After taking my bag I go to work*’ (Depois de pegar minha bolsa eu parto pro trabalho).

Além de parafrasear, é fundamental para o processo de aprendizagem que o aluno seja capaz de **produzir seus próprios enunciados** com o VF aprendido. Para este fim, sugerimos um exercício aberto de produção, como no exemplo 4:

3. *Write a/two/three sentence(s) with the verb ‘set off’.*

Escreva uma/duas/três orações com o verbo ‘*set off*’.

Em um estágio mais avançado, visando dar mais dinamismo à aula e tornar o exercício mais desafiador, o professor pode ainda pedir que os alunos produzam o enunciado oralmente, como em 4.

4. *João/André/Maria, can you give me a sentence with ‘set off’?*

João/André/Maria, você pode me dar uma oração com 'set off'?

Neste caso, o aluno terá menos tempo para realizar sua atividade epilinguística. Considerando-se que a proficiência oral é a mais difícil de ser alcançada e, normalmente, representa o objeto de desejo da maioria dos alunos, reforçamos a importância das atividades descritas nos exemplos 3 e 4.

Retomando o uso de paráfrases, outro exercício muito comum em exames de proficiência é pedir que o aluno refaça a oração, de forma oral ou escrita, usando um termo de equivalência semântica para a estrutura que se quer ensinar, como no exemplo abaixo:

5. *Rewrite the sentence below using the word 'leave'.*

Reescreva a oração abaixo usando a palavra *leave*

*'I take my bag and set off to work'*

(Resposta: *I take my bag and leave to work*)

Outra opção, para aumentar o grau de dificuldade da pergunta 6, é não indicar um sinônimo, como em:

6. *Rewrite the sentence below with a synonym of the underlined word.*

Reescreva a oração abaixo usando um sinônimo da palavra sublinhada

*'I take my bag and **set off** to work'*

(Resposta: *I take my bag and leave/go to work*).

De forma semelhante ao exemplo 2, esta atividade também exige que o aluno seja capaz de inferir que a noção principal de *set off* é 'movimento em direção a'. A partir disso, ele irá realizar glosas e paráfrases para encontrar outros verbos que possuam o traço 'movimento' em seus domínios nocionais. Além de *leave*, ele, provavelmente, encontrará outros verbos, como *go*, *drive*, *walk*, entre outros.

Ou ainda, pode-se simplesmente fazer uma pergunta de compreensão direta, como em 7. Este exercício funcionará melhor se for realizado oralmente. Assim, evita-se que o aluno apenas copie a resposta do texto sem ter entendido.

7. *What does the teacher do after taking her bag?*

O que a professora faz depois de pegar a bolsa?

(Resposta: *She goes/leaves to her work*)

Como o contexto já dá fortes indicações sobre o que a professora vai fazer após pegar a bolsa, não é necessário que haja alternativas. Assim, elimina-se a possibilidade do 'chute'.

Como podemos ver, o objetivo do trabalho didático é, sobretudo, o desenvolvimento da atividade epilinguística do aluno, o qual, por sua vez, baseia-se em dois pilares: (1) realização de paráfrases e glosas e (2) a exploração dos domínios nocionais das marcas contextuais.

Considerando-se que nosso grande objetivo não é que o aluno adquira uma ferramenta mas, sim, que ele se **aproprie** da língua que estamos ensinando, o professor deve ainda aproveitar a sentença para fazer o aluno falar sobre si mesmo. Esta é uma ótima maneira de promover a **inserção** do aluno no idioma, além de ser mais motivante para o aluno, que ganha uma oportunidade para falar sobre algo próximo de sua realidade. As questões 8 e 9 são exemplos desta atividade.

8. What time do you set off to work/school/home?

Que hora você sai para a escola/trabalho/sua casa?

9. What do you do before you set off to work/school?

O que você faz antes de partir pro trabalho/escola ?

Passado algum tempo, pode-se aplicar um exercício de versão para verificar se o aluno se lembra do VF aprendido, como no exemplo 10:

10. *Change into English*: Eu parto para a faculdade às 18h.

Passe para o inglês: Eu parto para a faculdade às 18h.

(Resposta: *I set off to college at 18h*)

Caso o aluno use outros verbos (*go, leave*) ao invés de *set off*, o professor deve lembrá-lo que ele também é uma opção.

Finalmente, para tornar a atividade mais desafiadora, o professor pode envolver verbos menos básicos de movimento, como *head, rush, hurry* e até mesmo *fly* (primeiramente associado a movimento no ar, não em terra). O professor poderia pedir

que o aluno reescrevesse a oração usando uma destas marcas, como em “11. *Rewrite the sentence given using the word “head”/”rush”/”hurry”/”fly”*”.

Finalmente, com base no que vimos sobre interdisciplinaridade, o professor pode explorar relações de causa e efeito – os motivos do enunciador fazer o que faz, diferenças entre o ensino nos EUA ou Europa e o Brasil, aproveitando o “gancho” propiciado por “classe”, diferenças culturais entre estes países, entre outras.

Existem ainda várias outras possibilidades, como os já citados exercícios de preenchimento de lacunas (com ou sem alternativas), perguntas de compreensão em forma de teste, perguntas dissertativas, exercícios de associação, entre outros. Apesar de haver tantas opções, observamos uma grande predominância de exercícios de preenchimento de lacunas e alguns de testes também. As atividades que propomos aqui baseiam-se em dois pilares: (1) reflexão (metalinguagem inconsciente, referenciação, glosas, atividade parafrástica) e (2) produção, ou seja, a **concretização** das abstrações realizadas no momento de reflexão.

Muitas das sugestões de exercícios aqui apresentadas não são totalmente de nossa criação. Algumas destas questões são comuns em exames de proficiência como *TOEFL* e *Cambridge*. Nosso trabalho foi adaptá-las ao ensino de VFs a fim de ampliar o leque de recursos didáticos do professor.

Repetimos várias vezes neste trabalho que os LDs, de modo geral, abordam as preposições de uma maneira um tanto quanto superficial, baseada em uma concepção muito limitada sobre as acepções destas marcas. Apresentamos vários exemplos de usos recorrentes de preposições para os quais não há nem exemplos, nem menções nos LDs. Considerando o papel proeminente da preposição para o sentido do VF, apresentamos abaixo um resumo do que acreditamos que deveria ser acrescentado ao ensino de preposições para torná-lo mais completo, atenuando assim as dificuldades dos aprendizes com VFs. Estes sentidos poderiam começar ser ensinados aos alunos gradualmente, a partir dos níveis intermediários.

Quadro 18 – Acepções preposições

Preposição	Sentido	<i>Exemplo</i>
<i>On</i>	1. Continuidade; 2. Sobre (assunto); 3. sob, a base de (principalmente em	*1. <i>Dream on, dream until your dream come true</i> (Continue sonhando, sonhe até seu sonho se realizar); 2.

	referência a um remédio ou tratamento).	<i>Lennon read a book <b>on</b> Marx</i> (Lennon leu um livro <b>sobre</b> Marx) (McLean 1971); 3. <i>He's on Prozac</i> (Ele está tomando/a base de Prozac) (Dufaye 2006).
<i>Off</i>	1. saindo de, afastado de; 2. Fora de. 3. desligado (a)	1. <i>He lives <b>off</b> the coast of Lisbon</i> (Ele mora saindo da costa de Lisboa); 2. <i>That item is <b>off</b> the market</i> (Esse produto está fora do Mercado). 3. <i>Please, keep the tv <b>off</b></i> (Por favor, mantenha a tv desligada).
<i>Up</i>	1. tudo; logo (adv.)	<i>Drink up! We have to go.</i>
<i>Along*</i>	1. Por, pelo(a)*, pela extensão de; 2. Junto*	1. <i>We walked <b>along</b> the beach collecting small crabs in a bucket</i> (Nós andamos pela praia pegando pequenos caranguejos em um balde) (Cambridge 2018); 2. <i>Why don't you take him <b>along</b> with you when you go?</i> (Por que você não leva ele junto?) (Cambridge 2018)
<i>About</i>	Aproximadamente*	1. <i>We have <b>about</b> ten minutes to finish this exercise</i> (Nós temos aproximadamente/mais ou menos dez minutos para terminar esse exercício).
<i>Over</i>	1. Por causa de*	<i>Interpol's flaws exposed in US–Russia fight <b>over</b> presidency</i> (Falhas da Interpol expostas em briga entre US e URSS por causa da presidência). (Vasilyeva & Kirka 2018)

<i>Through</i>	1. através, atravessando um lugar; 2. Por meio de, usando*.	1. <i>We drove <b>through</b> the tunnel</i> (Nós atravessamos o túnel dirigindo); 2. <i>I got my car <b>through</b> my brother who works in a garage</i> (Consegui meu carro por intermédio do meu irmão que trabalha em uma oficina). (Cambridge 2018)
<i>At**</i>	1. para, em direção a*.	1. <i>He pointed a knife <b>at</b> me</i> (Ele apontou uma faca para mim)
<i>Away</i>	1. Sem parar*	<i>They kids chatted away</i> (Dufaye 2012) (As crianças conversavam sem parar.)
<i>By</i>	1. Ao lado de, perto de;	. *1. <i>...cause London is drowning and I live <b>by</b> the river...</i> (Strummer & Jones 1979) (...porque Londres está se afogando e eu moro do lado do rio.)
<i>For***</i>	1 Por causa de (motivo)	<i>I'm calling for the house you advertised</i> (Eu estou ligando por causa da casa que você anunciou).

Fonte: elaborado pelo autor

\* Não abordado pelo livro didático

\*\* *At* costuma ser ensinado quase que exclusivamente como preposição de lugar, significando 'em', 'no' ou 'na', como em *at school, at the beach* etc.

\*\*\* *For* é, primordialmente, conhecido pelos alunos como 'por/para' em enunciados como *He did it **for** his country* (Ele fez isso 'por' seu país), *Bring that paper **for** me please* (Traga aquele papel 'para' mim, por favor), ou ainda, *She sold the car **for** US\$ 20.000* (Ela vendeu o carro 'por' US\$ 20.000).

Observamos que, na maioria das vezes, os sentidos não abordados pelos LDs são exatamente os sentidos que compõem os VFs, fato que fortalece nossa tese de que é necessário repensar o ensino de preposições. Observemos estes seis exemplos:



Quadro 19 – Ensino Preposição

Preposição	Sentido	Verbo Frasal
<i>On</i>	Adiante, em frente	<i>Carry on</i> = conduzir; levar adiante
<i>Off</i>	Afastado, saindo de	<i>Put off</i> = adiar, afastar para outra data
<i>About</i>	aproximadamente	<i>Bring about</i> = causar, trazer para perto.
<i>Along</i>	Junto de; por uma área	<i>Get along*</i> = Dar-se bem com; conviver (viver junto)
<i>Through</i>	Através	<i>Go through**</i> = passar por, vivenciar, atravessar

Fonte: elaborado pelo autor

\* Ex: *My boss and I don't get along.*

Meu chefe e eu não nos damos bem.

\*\* Ex: *She's going through a difficult time at work.* (Cambridge 2018)

Ela está passando por um momento difícil no trabalho.



## 7 CONCLUSÃO

Tínhamos três grandes objetivos ao iniciar este trabalho: estreitar os laços entre enunciação e ensino de língua estrangeira, apontar alternativas para o que Rezende (1992, 2008) descreve como concepção “instrumental” de ensino de línguas e contribuir para tornar verbos frasais um tópico menos complexo, tanto para alunos quanto para professores.

Para dar conta do primeiro objetivo, os trabalhos de Flores (2012) e Rezende (2008) foram fundamentais por abordar diretamente e de forma didática a relação entre enunciação e ensino. Flores (2012) explica que gramática e enunciação não são áreas antagônicas e excludentes, como muitos parecem pensar. Pelo contrário, são complementares. A gramática precisa do sentido, estudado pela enunciação (sem o sentido verbos, preposições e todos os demais componentes da gramática tornam-se vazios, perdem sua razão de existir). A enunciação por sua vez precisa da formalização promovida pela gramática. O sentido depende do material oferecido pelo sistema linguístico para ser construído. Assim, ao mesmo tempo que o aluno aprende os aspectos estruturais do verbo frasal, ele também passa a perceber o sentido, a “alma”, digamos, do VF (o autor usa a metáfora “corpo e alma” para se referir à relação entre estrutura e sentido). Em segundo lugar, o modelo culioliano nos convida a adotar uma atitude mais reflexiva com relação a língua. Esta reflexão é a chave para a verdadeira aprendizagem, pois permite que o aluno internalize as estruturas vistas em aula. O aluno passa a ter mais tempo para realizar a metalinguagem inconsciente necessária para a construção do sentido. Por “internalizar” nos referimos à **apropriação** da língua em oposição a criação de hábitos automáticos. Outra contribuição do modelo culioliano é a observação minuciosa das marcas linguísticas, preconizado na teoria dos observáveis. Foi assim que pudemos demonstrar o funcionamento dos verbos e preposições da língua inglesa e apresentar nossa proposta didática. Esta observação é fundamental para se conhecer a LA, para que o professor não dependa totalmente do livro didático (pautado pelo excesso de instrumentalismo) e fundamental também para a própria elaboração do material. Além disso, foi através do modelo proposto por Culioli que pudemos enxergar a existência de relações primitivas que compõem os enunciados dos VFs. Estas relações como vimos serão a base para que o aluno realize as operações de parafraseamento para traduzir os enunciados que contém VFs – já demonstramos aqui a intrínseca relação

entre tradução e paráfrase. É importante ainda que o professor tenha consciência das noções relacionadas aos VFs que ensina, uma vez que elas delimitam tudo o que o VF pode e não pode ser. Isso contribuirá para aumentar sua gama de recursos na medida em que vai aumentar sua compreensão do tópico. A visualização da *invariância* também foi fundamental para entendermos as várias acepções dos verbos e preposições que compõem o VF. Finalmente, vale ainda dizer que, embora não se ocupe do ensino de línguas, o modelo culioliano se ocupa da **matéria-prima** desta atividade, a língua. Ou seja, embora não se ocupe do ensino, a TOPE enfoca o **alvo** do ensino, o que corrobora de maneira definitiva sua relevância para a didática de línguas. Nossas análises de *corpus* são um exemplo disso.

O outro trabalho que nos inspirou, Rezende (2008), demonstra como exercitar marcas gramaticais (adjetivos, no caso) de uma forma menos estruturalista e mais desafiadora para o aluno. A partir do texto “Retrato” (MEIRELLES, 2001), Rezende (idem) propõe que o aluno substitua os adjetivos do texto original por novos adjetivos. Porém, na proposta da autora, as relações de antonímia são subvertidas de modo que o aluno não possa substituir “calmo” por “nervoso” ou “magro” por “gordo”, por exemplo, como costuma ocorrer no ensino tradicional. Ele terá de usar a atividade epilinguística para reconstruir os sentidos destas marcas e encontrar antônimos que fogem do lugar comum. Buscamos reproduzir este tipo de desafio em nossa proposta didática. Este é outro bom exemplo, então, da relação entre enunciação e ensino de línguas.

O segundo objetivo que mencionamos – apontar alternativas para o que Rezende (1992, 2008) concebe como ensino “instrumental” está intimamente ligado ao primeiro objetivo porque, na medida em que demonstramos como aplicar a enunciação ao ensino, estamos, automaticamente, tornando este ensino menos instrumental. Ainda com relação a isso, na seção três deste trabalho, apresentamos reflexões sobre linguagem, língua e ensino que podem contribuir para formar uma competência implícita (suas crenças) baseada em princípios da enunciação.

Para atingir nosso terceiro objetivo – propiciar uma maior compreensão dos VFs do inglês – buscamos aplicar uma minuciosa análise enunciativa a vinte dos verbos mais frequentes da língua inglesa, segundo um dos maiores bancos de *corpus* do mundo – o *British National Corpus*. Dos vinte enunciados apresentados, treze são oriundos de reportagens e letras de canções. Em nossa concepção, ambas as fontes são fidedignas na medida em que representam situações reais de comunicação –

entre o jornalista e seu leitor e entre o compositor/cantor e seu ouvinte. Assim, acreditamos ter compensado o fato de não termos podido realizar experiências com humanos.

Nas seções quatro e cinco coletamos um grande conjunto de informações conceituais, técnicas, estruturais e enunciativas. De certa forma, podemos dizer que elaboramos um pequeno “manual enunciativo” de verbos frasais com explicações, informações e exemplos que auxiliam tanto o aluno que estuda este tópico quanto o professor que deve ensiná-lo quanto o professor.

Finalmente, na seção dois buscamos não só falar da relação entre a TOPE e nosso trabalho mas também apresentar este modelo para aqueles que ainda não o conhecem. Sentimos esta necessidade, sobretudo, devido às nossas próprias dificuldades quando iniciamos neste caminho.

Pensamos, ainda, que a TOPE, por ser um modelo eminentemente abstrato, ganha concretude através da aplicação à didática, o que pode contribuir para a difusão da teoria, sobretudo, para pesquisadores que ainda estão iniciando neste universo. Por este motivo buscamos constantemente estabelecer um diálogo com conceitos da linguística aplicada, como **interlíngua** e **competências**, todas essas reflexões com o objetivo de fazer uma proposta didática em torno de um fenômeno linguístico, os verbos frasais, com base num modelo explicativo do funcionamento da linguagem, rigoroso e complexo.

Este é o balanço que fazemos do que foi nosso trabalho.

Para concluir, ponderaríamos que o ensino no Brasil possui problemas crônicos que vão muito além da esfera linguística – questões político-administrativas, questões referentes à formação de professores, revisão de currículos, entre várias outras, que, infelizmente, não caberiam dentro de um único trabalho. Assim, dentro do que nos é possível contribuir, encerramos este trabalho com a sensação de dever cumprido e com a esperança de que outros pesquisadores se inspirem a seguir pelo mesmo caminho que nós. Nossa área precisa disso.



## REFERÊNCIAS

- ACUNA, Kirsten. 16 actors who gained weight for movie and TV roles. **Insider**. US Edition, 2018. Disponível em: <https://www.insider.com/actors-gained-weight-for-roles-2017-4>. Acesso em: 10 set. 2019.
- AGUILAR, Cristiane Balestrieiro dos Santos. **Operações enunciativas e valores referenciais: estudo da marca apesar de**. 2007. 205 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- AIN'T THAT A KICK IN THE HEAD. Intérprete: Martin, Dean. Compositor: Cahn, Sammy; Van Heusen, Jimmy. *In*: AIN'T THAT A KICK IN THE HEAD. United State: Capitol, 1960. 1 disco vinil, faixa única (3 min.).
- ALLEN, Robert. **How to write better English**. Londres: Penguin UK, 2005. (Penguin Writers' Guides).
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 38. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *In*: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística**. São Paulo: Contexturas, 1992. v. 1, p. 77–85.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- ALONG. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/along>. Acesso em: 04 dez. 2018.
- AMERICAN PIE. Intérprete: McLean, Don. Compositor: McLean, Don. *In*: AMERICAN PIE. United States: United Artists, 1971. 1 disco vinil, Lado A (9 min.).
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- BARROS, João de. Grammatica da lingua portvgvesa. Reprodução fac-similada. *In*: BUESCU, Maria L. **Gramática da língua portuguesa: Cartinha, gramática, diálogo em louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha**. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971.
- BATTLE hymn of the republic. Compositor: Home, Julia Ward. *In*: THE ATLANTIC MONTHLY. United State, 1862.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática da Língua Portuguesa**. 38. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2015.

BECKER, Fernando. **O que é Construtivismo?**, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias). Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I e II**. Campinas: Pontes, 1989.

BIASOTTO–HOLMO, Milenne. Uma abordagem culioliana para o fenômeno da tradução. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 25, p. 177, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v1n25p177>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale. **Reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino–Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-110539/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BREAK IN. *In*: Farlex Dictionary of idioms. [s.l.]: The Free Dictionary, 2003. Disponível em: <https://idioms.thefreedictionary.com/break+in> Acesso em: 24 fev. 2019.

BRING UP. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bring-up-something>. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRITISH NATIONAL CORPUS CONSORTIUM. *British national corpus: World edition*. Oxford: Humanities Unit of Oxford University, 2000.

BROOKS, David. Carrying out Megan’s Law. **The New York Times**. New York, Opinion, 1997. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1997/01/26/opinion/carrying-out-megan-s-law.html>. Acesso em: 26 fev. 2019.

BRYSON, Bill. **Troublesome words**. 3. ed. Londres: Penguin Books, 2002.

CALL IN. *In*: MacMillan Dictionary. . [s.l.]: Springer Nature Limited, 2009. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/chip-in> Acesso em: 15 fev. 2019.

CALL OFF. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/call-off-something>. Acesso em: 27 abr. 2017.

CAMPBELL, George. **The philosophy of rhetoric**. Southern Illinois University Press, 1776.

CARTER, Ronald; McCARTHY, Michael; MARK, Geraldine; O’KEEFFE, Anne. **English Grammar Today**. Cambridge University Press, 2011.



CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2008.

CHANGES. Intérprete: Black Sabbath. Compositor: Butler, Geezer; Iommi, Tony. *In*: VOL. 4. Los Angeles: Warner Brothers, 1972. 1 disco vinil, lado A, faixa 3 (5 min.).

CHIP IN. *In*: MacMillan Dictionary. [s.l.]: Springer Nature Limited, 2009. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/chip-in> Acesso em: 15 fev. 2019.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 1965.

CHOMSKY, Noam. **Reflections on language**. New York: Pantheon books, 1973.

CHOMSKY, Noam. **Knowledge of Language: its origin, nature and use**. New York: Praeger, 1986.

CLANDFIELD, Lindsay. Teaching phrasal verbs using an oral text and personalizing new phrasal verbs – tips and activities. **One Stop English**. Disponível em: <http://www.onestopenglish.com/skills/vocabulary/phrasal-verbs/phrasal-verbs-teaching-phrasal-verbs-using-an-oral-text-and-personalizing-new-phrasal-verbs-tips-and-activities/144984.article>. Acesso em: 31 out. 2018.

COLL, César; ILLERA, José Luiz Rodrigues. *Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital. As TIC no currículo escolar*. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles. (Org.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, César; *et.al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1993.

COME THROUGH. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/come-through> Acesso em: 18 fev. 2019.

COME THROUGH. *In*: MacMillan Dictionary. [s.l.]: Springer Nature Limited, 2009. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/come-through>. Acesso em: 27 fev. 2019.

CONTINUE. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/continue>. Acesso em: 19 fev. 2019.

COSTA, Walter. Carlos. O texto traduzido como re-textualização. **Caderno de Traduções**, Florianópolis, v. 2, n. 16, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6656>. Acesso em: 1 nov. 2016.

COUNT DOWN. *In: CAMBRIDGE Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/count-down> Acesso em: 19 fev. 2019.

CULIOLI, Antoine. La formalisation en linguistique. *In: CULIOLI, Antoine; et. al. Cahiers pour l'analyse*. Paris: Arts and Humanities Research Council, 1968. p. 106–117.

CULIOLI, Antoine. **Notes du séminaire de D.E.A. 1983–1984**. Paris: Poitiers, 1985.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, 1999a. v.2.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel**. Tome 3. Paris: Ophrys, 1999b.

CULIOLI, Antoine. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations**. Paris: Ophrys, 2000.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. 5.ed. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DE VOGUÉ, Sarah. Culioli après Benveniste: énonciation, langage, intégration. **LINX**, Paris, n. 26, p. 77–108, 1992.

DREAM ON. Intérprete: Aerosmith. Compositor: Tyler, Steven. *In: DREAM ON*. Boston: Columbia, 1972. 1 disco vinil, faixa única (5 min.).

DIAMOS, Jason. Basketball: Sather was given time to turn around Rangers. **The New York Times**, New York, 2006. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2006/03/04/sports/basketball-sather-was-given-time-to-turn-around-rangers.html?searchResultPosition=5>. Acesso em: 10 set. 2019.

DON'T LET me down. Intérprete: Beathes. Compositor: Lennon, John; McCartney, Paul. . *In: Let it be*. Londres: Apple Records, 1969. 1 disco vinil, Lado A, faixa 6 (4 min.).

DRIFT AWAY. Intérprete: Gray, Dobie. Compositor: Williams, Mentor. *In: Drift Away*: Decca, 1973. 1 disco vinil faixa única (7 min.).

DUFAYE, Lionel. **Away: a case of aspectual schizophrenia explained by argument properties**. Mapping Parameters of Meaning, Martine Sekali & Anne Trevisse Eds. Cambridge: Cambridge Scholars., pp.31–46, 2012, Mapping Parameters of Meaning, 1–4438–3897–7.

DUFAYE, Lionel. **OFF and ON: Projet de représentation formelle**. **Cycnos**, v. 23 n. 1, 2006.

DUFAYE, Lionel. Analyse des emplois non locatifs de BY. **Anglophonia** n. 32, Wilfrid Rotgé Ed., Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2012.

DRINK UP. *In*: MacMillan Dictionary. [s.l.]: Springer Nature Limited, 2009. Disponível em: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/drink-up>. Acesso em: 17 abr. 2017.

EAT UP. *In*: MacMillan Dictionary. [s.l.]: Springer Nature Limited, 2009. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/eat-up>. Acesso em: 26 fev. 2019.

EVANS, Harold. **Essential English: for journalists. Editors and writers.** 2. ed. Londres: Pimlico, 2000.

FARTO, Michelle Fernanda Cocolate. **O ensino de língua estrangeira e a importância da atividade de linguagem: construção da identidade do aluno.** 2013. Tese (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2013.

FERREIRA, Marília D. **A dinâmica da linguagem via Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas: Uma análise do grau comparativo.** Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística I: objetos teóricos.** São Paulo: Editora Contexto, 2002.

FLORES, Valdir do Nascimento; NUNES, P. A. Pode a Enunciação Contribuir para o Ensino De Gramática?. **Matraga: estudos linguísticos e literários**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 61–73, 2012.

FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. **Revista do Gel**, n. especial, p. 37–74, 2002.

FRANCKEL, Jean–Jacques; PAILLARD, Denis. Da cor das preposições em seus empregos funcionais. *In*: ROMERO, Márcia; BIASOTTO–HOLMO, Milenne (Org.). **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação.** São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCKEL, Jean–Jacques; PAILLARD, Denis. Aspectos da teoria de Antoine Culioli. *In*: ROMERO, Márcia; BIASOTTO–HOLMO, Milenne (Org.). **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação.** São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCKEL, Jean–Jacques; PAILLARD, Denis. **Grammaire des prépositions:** Tome 1. Paris: Ophrys, 2007.

FREGE, Gottlob. ALCOFORADO, Paulo (Trad.). **Lógica e filosofia da linguagem.** São Paulo: Cultrix, 1978.

FRENCH, Howard. Japan carries out executions in near–secrecy. **The New York Times**, New York, 1999. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1999/12/20/world/japan-carries-out-executions-in-near-secrecy.html>. Acesso em: 26 jan. 2019.

FUERBRINGER, Jonathan. Action on budget put off by G.O.P.; Dole hunts votes. **The New York Times**, New York, 1982. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1985/04/26/us/action-on-budget-put-off-by-gop-dole-hunts-votes.html>. Acesso em: 26 abr. 2017.

FUCHS, Catherine. **La Paraphrase**. PUF. Paris, 1982.

GARDNER, Dee, DAVIES, Mark. Pointing out frequent phrasal verbs: a corpus–based analysis. **TESOL Quarterly**, v. 41, n. 2, 2011.

GAUTHIER, A. **Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire: l'anglais a des francophones**. In: Les langues modernes: Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public. Paris: Institut D' Anglais Charles V, 1981. p. 482-499.

GIVE IN. *In*: MacMillan Dictionary. [s.l.]: Springer Nature Limited, 2009. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/give-in>. Acesso em: 19 fev. 2019.

GIVE IN. *In*: Farlex Dictionary of idioms. [s.l.]: The Free Dictionary, 2003. Disponível em: <https://idioms.thefreedictionary.com/give+in>. Acesso em: 19 fev. 2019.

GIVE IN. *In*: McGraw–Hill Dictionary of American Idioms. [s.l.]: The Free Dictionary, 2003. Disponível em: <https://idioms.thefreedictionary.com/give+in>. Acesso em: 26 fev. 2019.

GHORPADE, Shailendra. My father's letter arrived 14 years late. His message is right on time. **The Washington Post**. Washington, 10 set. 2015. Disponível em: [https://www.washingtonpost.com/opinions/a-ghost-from-the-past/2015/09/10/6b829158-55a0-11e5-8bb1-b488d231bba2\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/opinions/a-ghost-from-the-past/2015/09/10/6b829158-55a0-11e5-8bb1-b488d231bba2_story.html). Acesso em: 11 fev. 2019.

GO ALONG. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/go-along>. Acesso em: 10 set. 2019.

GO OVER. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/go-over>. Acesso em: 27 abr. 2017.

GO THROUGH. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/go-through-something?q=go+through>. Acesso em: 11 jan. 2019.

GROUSSIER, Marie-Line.; RIVIÈRE, Claude. **Les mots de la linguistique**: lexique linguistique énonciative. Paris: Ophrys, 1996.

HALL, Shannon. Volcanoes, then an asteroid, wiped out the dinosaurs. **National Geographic**, Washington, 7 fev. 2018. Disponível em: <https://news.nationalgeographic.com/2018/02/what-killed-dinosaurs-volcanoes-asteroid-earth-science/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

HUMBOLDT, Wilhelm. **Introduction a l'Oeuvre sur le Kavi**. Paris: Seuil, 1936.

HUXLEY, Aldous. **The Doors of Perception**. Reino Unido: Chatto & Windus, 1954.

I DON'T wanna go on with you like that. Intérprete: John, Elton. Compositor: John, Elton, Taupin, Bernie. *In: REG STRIKES BACK*. United State: Mercury I, 1988. 1 disco vinil, lado B, (5 min.).

ILARI, Rodolfo. A linguística e o ensino da língua portuguesa. **Texto e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INVESTIGATE. *In: CAMBRIDGE Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/investigate?q=INVESTIGATE> Acesso em: 26 fev. 2020.

KELLER, Bill. Gorbachev focus may be on trade. He arrives today. **The New York Times**, New York, 1988. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1988/12/06/world/gorbachev-focus-may-be-on-trade-he-arrives-today.html>. Acesso em: 23 fev. 2019.

KERR, Jolie. A smarter way to clean up after your big party. **The New York Times**, New York, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2017/12/14/smarter-living/party-clean-up.html>. Acesso em: 26 fev. 2019.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAHUD, Michel. **Enquete autour de la notion de deixis**. 1973. Dissertação (Mestrado em filosofia) – Centro de Filosofia, Université de Provence, Aix-en-Provence, França, 1973.

LET'S stay together. Intérprete: Green, Al. Compositor: Green, Al; Mitchell, Willie; Jackson, Al Jr. *In: LET'S STAY TOGETHER*. United State: Hi Records, 1971. 1 disco vinil, Lado A, faixa única (5 min.).

LEKI, Ilona, CARSON, Joan G. Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, spring, 1994.

LIAO, Yan; FUKUYA, Yoshinori J. Avoidance of phrasal verbs: the case of Chinese learners of English. **Wiley online Library**, v.54, n.2, 2004.

LIVING ON my own. Intérprete: Mercury, Freddie. Compositor: Mercury, Freddie. *In*: MR. BAD GUY. United State: CBS Records, 1984. 1 disco vinil, Lado B, faixa 9 (4 min.).

LONDON calling. Intérprete: The Clash. Compositor: Strummer, Joe, Jones, Mick. *In*: LONDON CALLING. Londres: CBS, 1979. 1 disco vinil, lado A, faixa 1 (4 min.).

MARCHENA, Elaine; HULSTJIN, Jan H. Avoidance: grammatical or semantic causes?. **Studies in Second Language Acquisition**, v.11, n.3, dec. 1989.

MEIRELLES, Cecília. Retrato. *In*: MEIRELLES, C. **Antologia Poética**, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

McCARTHY, Michael, McCARTEN, Jeanne, SANDIFORD, Helen. **Touchstone 3**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

METRO NEWS BRIEFS. Told to rest at school, boy passes out and dies. **The New York Times**. New York, Opinion, 1997. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1997/10/08/nyregion/metro-news-briefs-new-york-told-to-rest-at-school-boy-passes-out-and-dies.html>. Acesso em: 27 fev. 1997.

MORGENTHAU, Robert M. A plea to carry out a principled immigration policy. **The New York Times**, New York, Opinion, p.34, 5 dec. 2013. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2013/12/05/opinion/a-plea-to-carry-out-a-principled-immigration-policy.html>. Acesso em: 26 fev. 2019.

MOURA, Ana Maria Mielniczuk de; AZEVEDO, Ana Maria Ponzio de; EHLECKE, Querte. As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento. **Associação Brasileira de Educação a distância (ABED)**. São Paulo, 22 nov. 2005. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos\\_ead/633/2005/11/as\\_teorias\\_de\\_aprendizagem\\_e\\_os\\_recursos\\_da\\_internet\\_auxiliando\\_o\\_professor\\_na\\_construcao\\_do\\_conhecimento\\_](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/633/2005/11/as_teorias_de_aprendizagem_e_os_recursos_da_internet_auxiliando_o_professor_na_construcao_do_conhecimento_). Acesso em: 05 mar. 2008.

MUNCIE, James. Process writing and vocabulary development: comparing lexical frequent profiles across drafts. **System** v. 30, n. 2, jun. 2002.

OFF. *In*: Oxford Living Dictionary. Oxford: Lexico.com, 2019. Disponível em: <https://www.lexico.com/definition/off>. Acesso em: 12 abr. 2017.

ONOFRE, Marília Blundi. Os mecanismos enunciativos na dissertação. **Revista Contextos Linguísticos**, v. 1, n. 1, 2007.

ONOFRE, Marília Blundi. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. **Versão Beta**: sob o signo da palavra, ano II, n. 22, jul. 2003.

ON A BUS to st. cloud. Intérprete: Peters, Gretchen. Compositor: Peters, Gretchen. *In*: THINKIN' ABOUT YOU. United State: MCA Nashville. 1994. 1 disco vinil, Lado A, faixa 5 (5 min.).

O QUARTO do pânico. Direção: David Fincher. Produção: David Koepp et al. Intérpretes: Jodie Foster, Forrest Whitaker, Christen Stewart. Estados Unidos: Columbia Pictures 2002. (1h53m), son., color.

OS VINGADORES. Direção: Joss Whedon. Produção: Kevin Feige. Intérpretes: Robert Downey, Jr., Chris Evans, Mark Ruffalo, Chris Hemsworth, Scarlett Johansson. Roteiro: Joss Whedon. Estados Unidos: Paramount Studios, 2012. (144 min.), son., color.

PADDOCK, Richard C. Climate works carries out new strategies. **The New York Times**, New York, 1988. Disponível em: <https://bayarea.blogs.nytimes.com/2009/12/05/climateworks-carries-out-new-strategy?mtrref=undefined&gwh=002633A500A076A2E594DFCC61E5FAEE&gwt=pay&assetType=REGIWALL>. Acesso em: 26 fev. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRABHU, N.S. There Is No Best Method—Why?. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, Summer, 1990.

PREPOSIÇÃO. *In*: Portal da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=terminology&act=view&id=1745>. Acesso em: 04 ago. 2017.

PREPOSICIÓN. *In*: Diccionario El Mundo Madrid: El Mundo. Disponível em: [http://diccionarios.elmundo.es/diccionarios/cgi/diccionario/lee\\_diccionario.html?busca=preposición](http://diccionarios.elmundo.es/diccionarios/cgi/diccionario/lee_diccionario.html?busca=preposición). Acesso em: 04 ago. 2017.

PREPOSITION. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 2017. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/preposition>. Acesso em: 04 ago. 2017.

PRÉPOSITION. *In*: Dictionnaire Larousse. Paris: Larousse.fr. Disponível em: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pr%C3%A9position/63622?q=pr%C3%A9position#62904>. Acesso em: 04 ago. 2017.

PRIA, Albano Dalla. A interação do verbo suporte DAR com os processos de construção da significação no português brasileiro. *In*: **DELTA** vol.35, no.2, São Paulo, 2019.

PUT OFF. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/put-sth-off?q=put+off>. Acesso em: 26 fev. 2020.

REED, Christopher. Ben Bradlee obituary. **The Guardian**. 22 out. 2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2014/oct/22/ben-bradlee-dies-washington-post-editor-watergate> >. Acesso em: 19 jun. 2017.

REFRAIN. *In*: MacMillan Dictionary. . [s./].: Springer Nature Limited, 2009. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/refrain>. Acesso em: 20 fev. 2020.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2008.

REZENDE, Letícia Marcondes, Educação e sociedade: o ensino de línguas. **Didática**, São Paulo, v. 28, 1992.

REZENDE, Letícia Marcondes. **Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais**. v.1. Tese (Livre Docência). Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2000a.

RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RIVERS, W.M. **A metodologia de ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROCHA, E. G. L, VILELA, Thatiana R. Um breve panorama: descrição e abordagem metodológica de preposições no português brasileiro. **Revista Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 1, 2017.

ROCHA LIMA, C; H. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

ROCKSTAR. Intérprete: Nickelback. Compositor: Kroeger, Chad; *et. al.* *In*: All the Right Reasons Canadá: Roadrunner, 2005. 1 CD, faixa 11 (5 min.).

ROMERO, Márcia; TRAUZZOLA, Vanessa S. L. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas. **Caleidoscópio**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 02, 2014.

ROMERO, Márcia. Processos enunciativos e identidade semântica da preposição por. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, 2013.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *In*: **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011.

SANTOS DUMONT, Alberto. **Força Aérea Brasileira**. Brasília, 21 set. 2012. Facebook: portalfab. Disponível em: <https://www.facebook.com/aeronauticaoficial/photos/a.283585478325674/529848847032668/?type=1&theater>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SCHNEIDER, Maria Nilse. SCHNEIDER, Maria Nilse (2010) - “Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural”, in **Contingentia**, v.5, n. 1, disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewArticle/13321/7601>. Acesso em : 12 fev. 2019.



SEARLE, John R. Chomsky's revolution in linguistics. **New York review of books**, v. 29, 1972.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio, v. 1. **Orientações curriculares para o ensino médio; linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, **MEC**: Brasília, DF, 1988.

SEIS DIAS, SETE NOITES. Direção: Ivan Reitman, Produção: Ivan Reitman, Roger Birnbaum. Intérpretes: Harrison Ford, Anne Heche. Roteiro: Michael Browning. EUA: Touchstone Pictures. 1998. (98 min.), son., color.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)**, v. 10, n.3, 1972.

SET ABOUT. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/set-about-sth?q=set+about>. Acesso em: 14 fev. 2019.

SMABY, R.M. The Structure in Paraphrase Grammars. *in* **Paraphrase Grammars**. Formal Linguistic Series. v. 2, Springer, Dordrecht. 1971.

SMITH, Logan.Pearsall. **English idioms**: Society for pure English tract XII. Oxford: Clarendon Press, 1923.

STRAPAGIEL, Lauren. This woman's chronic use of marijuana triggered uncontrollable nausea and vomiting. **Buzzfeed News**, 23 jan. 2019. Disponível em: <https://www.buzzfeednews.com/article/laurenstrapag>. Acesso em: 18 abr. 2018.

STRUMMER, Joe & JONES, Mick. Canção London Calling. álbum London Calling. Columbia Records.

SULLIVAN, Caroline. In scandal, George Michael turned out to be completely, revealingly human. **The Guardian**, Musica Blog, 26 dec. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/music/musicblog/2016/dec/26/george-michael-scandal-career-revealingly-human>. Acesso em: 25 abr. 2017.

TAKE BACK. *In*: MacMillan Dictionary. . [s./]: Springer Nature Limited, 2009. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/take-back>. Acesso em: 18 abr. 2017.

TELL SOMEBODY OFF. *In*: MacMillan Dictionary. [s./]: Springer Nature Limited, 2009. Disponível em: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/tell>. Acesso em: 17 abr. 2017.

TIME. Intérprete: GILMOUR, David et al., canção de Pink Floyd. *In*: The dark side of the moon. Londres: Abbey Road. 1973. 1 disco vinil. Lado A, faixa 4 (7 min.).

THROUGH. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/through?q=THROUGH>. Acesso em: 04 dez. 2018.

TRUE COLORS. Intérprete: Lauper, Cyndi. Compositor: Kelly, Tom, Steinberg, Billy. *In*: TRUE COLORS. United State: Epic Records, 1986. 1 disco vinil, lado B, (4 min.).

UMA LINDA MULHER. Direção: Gary Marshall. Produção: Arnon Milchan, Steven Reuther, Gary W. Goldstein. Intérpretes: Julia Roberts, Richard Gere, Jason Alexander. Roteiro: J. F. Lawton. EUA: Touchstone Pictures. 1990. (119 min.), son., color.

UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS STAFF. **The Chicago manual of style**. 15 ed. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

VALENTIM, Helena Topa. **Cotexto e contexto**: formas linguísticas e possibilidades de interpretação do enunciado. Universidade de Évora: Lisboa, Portugal, 2010.

VASILYEVA, Natalie, KIRKA, Danica. Interpol's flaws exposed in US–Russia fight over presidency. **The New York Times**, New York, 21 nov. 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/aponline/2018/11/21/world/middleeast/ap-ml-interpol.html>. Acesso em: 04 dez. 2018.

VIGNAUX, G. Entre linguistique et cognition: des problématiques de l'énonciation à certains développements tirés de l'ouvrage d'Antoine Culioli. *In*: BOUSCAREN, Janine; FRANCKEL, J.J. **Langues et langage**: Problèmes en raisonnement em linguistique: Mélanges offertes à Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995.

VERBO. *In*: Dicionário Aurélio Online. Brasil: Cambridge University Press, 2016. Publicado em: 2016–09–24, revisado em 2017–02–27. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/verbo>. Acesso em: 24 jul. 2017.

VOGÜÉ, S. Discret, dense, compact: Les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale. *In*: FRANCKEL, J. – J, **La notion de prédicat**. Paris: Université Paris v. 7, 1989.

WALTER, Liz. They carried out an experiment: phrasal verbs in formal writing. *In*: **About Words**: blog from Cambridge Dictionary. 5 aug. 2015. Disponível em: <https://dictionaryblog.cambridge.org/2015/08/05/they-carried-out-an-experiment-phrasal-verbs-in-formal-writing/>. Acesso em: 16 nov. 2017.

WATER DOWN. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/water-sth-down?q=water+down>. Acesso em: 25 fev. 2019.

WATSON, Deanna. Dancers put in long hours for good causes. **Times Record News**. 21 jan. 2017. Disponível em:

<http://www.timesrecordnews.com/story/news/local/2017/01/21/dancers-put-long-hours-good-causes/96854138/>. Acesso em: 03 jul. 2017.

WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. In: **Applied Linguistics**, 10 (2), 1989. p. 128-137

WILD, Catherine. **Attitudes towards English usage in the late modern period: the case of phrasal verbs**. 2010. Tese (de pós-doutorado em filosofia) – Faculdade de Artes, Escola de Estudos Críticos, Universidade de Glasgow, Reino Unido, 2010.

WILD, Catherine. Phrasal verbs: a process of the common, relatively uneducated mind? **English Today**, Cambridge University Press, ano 108, v. 27, n. 4, dec. 2011.

WILLIAMS, Pharell. **Happy**. Columbia. 2013.

WRITE DOWN. *In*: Collins Dictionary. Glasgow: CollinsDictionary.com, 2019. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/write-down>. Acesso em: 20 fev. 2019.

ZAVAGLIA, Adriana. **Pequena Introdução à Teoria das Operações Enunciativas**. 2. ed. Humanitas: São Paulo, 2016.