



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

O LÉXICO NO TRABALHO DE TRADUÇÃO
INTRALINGUÍSTICO E INTERLINGUÍSTICO

SÃO CARLOS-SP
2024



Universidade Federal de São Carlos

MARIA BETÂNIA ARANTES BARROS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARIA BETÂNIA ARANTES BARROS

**O LÉXICO NO TRABALHO DE TRADUÇÃO
INTRALINGUÍSTICO E INTERLINGUÍSTICO**

SÃO CARLOS-SP

2024

Maria Betânia Arantes Barros

O léxico no trabalho de tradução intralinguístico e interlinguístico

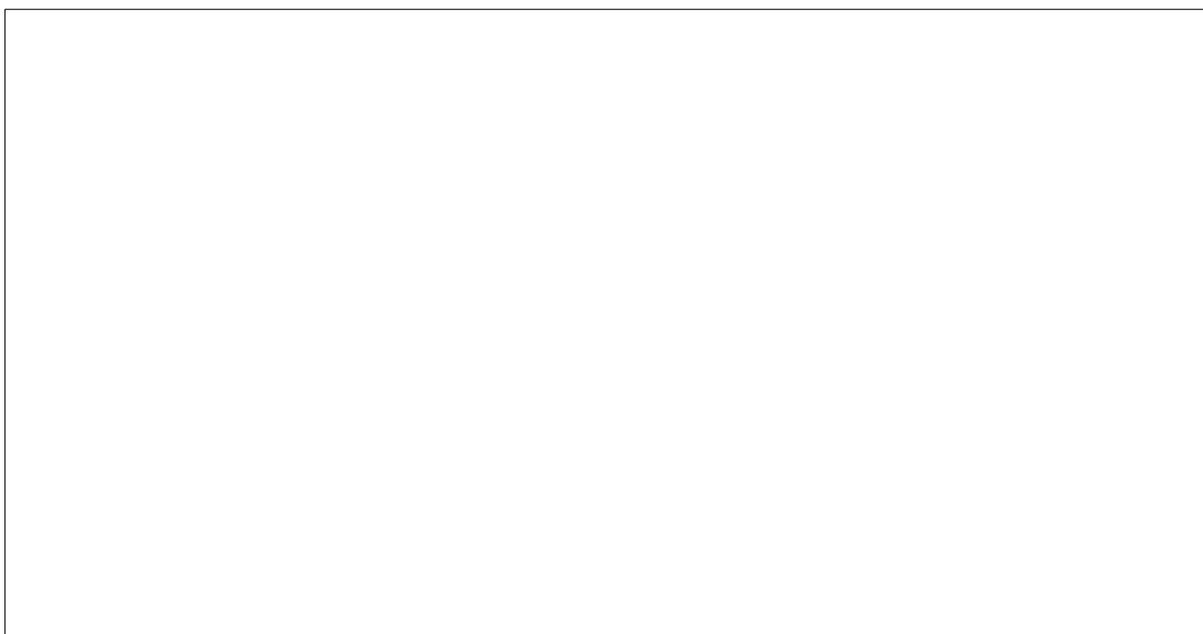
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dra. Marília Blundi Onofre

São Carlos-SP

2024

Ficha catalográfica gerada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar (SIBI/UFSCar), mediante Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).



DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A).
Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 732

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL/CECH**

Rod. Washington Luís km 235 - SP-310, s/n - Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP 13565-905

Telefone: (16) 33518360 - <http://www.ufscar.br>

Declaração nº 41/2024/PPGL/CECH

Declaração

Declaro que no dia 28 de Março de 2024, às 14:30 horas, reuniu-se em sessão pública à distância a Comissão Julgadora do Exame de defesa da tese de **Maria Betânia Arantes Barros**, discente regular do curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística desta Universidade.

A Comissão Julgadora foi constituída pelos seguintes membros:

Membro Titular da Banca:

Presidente/Orientadora: Profa Dra Marília Blundi Onofre- Universidade Federal de São Carlos - à distância

Profa Dra. Márcia Cristina Romero Lopes - Universidade Federal de São Paulo - à distância

Profa Dra. Lidiany Pereira do Santos - Universidade Federal do Piauí - à distância

Prof Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini - Universidade Federal De São Carlos- à distância

Prof Dr. Stéfano Grizzo Onofre - Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Alta Floresta- à distância

Membros Suplentes:

Profa Dra Cassia Regina Coutinho Sossolote - Universidade Estadual Paulista -à distância

Prof Dr. Marcos Luiz Cumpri - Universidade do Estado de Mato Grosso -à distância.

A tese apresentada teve por titulo: **O LÉXICO NO TRABALHO DE TRADUÇÃO INTRALINGUÍSTICO E INTERLINGUÍSTICO**

Após a apresentação da candidata e as arguições dos membros da banca, o trabalho foi considerado **APROVADO** pela Comissão Julgadora.

Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde

Coordenador do PPGL

SEI nº 1405481

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, GUIDA SUELI, pela inspiração na carreira de Letras, principalmente com o inglês. Pelo modelo de professora dedicada, disciplinada e apaixonada pelo o que fazia. Ao meu pai, JOSÉ ROMILDO, pelo apoio em mais um desafio nos estudos, e a minha orientadora, MARÍLIA, que desde o início se mostrou receptiva e disposta a orientar mais uma pesquisa.

AGRADECIMENTOS

É com saudosismo que me despeço desta tese, que foi minha companheira no decorrer de cinco anos. Juntas passamos por momentos de exaltação, de alegria, choro, impaciência, vivemos a sensação de derrota e o cansaço, mas também a força, a fé e a determinação.

E sabemos que não é possível atravessar tudo isso sozinha. Muitas pessoas estiveram ao meu lado, sendo apoio de diversas maneiras: aquelas que estão passando pelo mesmo processo, em que uma empurra a outra; aquelas que sempre têm todos os textos para compartilhar; a outra, que te ajuda com alguma burocracia... Enfim, são tantas as pessoas que, durante esses anos, cruzaram o nosso caminho e contribuíram comigo de alguma maneira... São todas especiais e categóricas para que hoje, a tese e eu estivéssemos aqui. Ficaria inviável citar todos os nomes aqui, mas do fundo do meu coração: o meu muito obrigada a cada uma de vocês.

Agradecemos

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por ter possibilitado a realização de mais este sonho.

À Prof^a Dra. Marília Blundi Onofre, minha orientadora, por ter acreditado em minha proposta e por estar sempre à disposição para os nossos encontros, repletos de conversas enriquecedoras e momentos únicos de aprendizagem.

Aos colegas do LEnTE – Laboratório de Estudos Enunciativos do Texto, pelo apoio e pela convivência saudável.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), sua secretaria, seus professores e demais funcionários, pela ajuda com quaisquer dificuldades – administrativas ou de outra natureza – da nossa vida acadêmica.

À minha mãe, Guida Sueli, pelo amor incondicional, pelo espelho como profissional, como mulher, pela formação que me proporcionou e pelo apoio nos momentos em que parecia faltar-me forças para prosseguir minha jornada.

Ao meu pai, que nunca mediu esforços para que eu continuasse sempre estudando.

Aos meus irmãos e suas companheiras, por se mostrarem sempre entusiasmados e participativos no meu processo.

A minha família, em geral, por sempre exaltarem o quão nobre era a missão à qual estava me dedicando.

Aos amigos e companheiros, pela motivação, pela compreensão e pelo apoio emocional nos tempos mais difíceis. Na reta final, em especial, à Evelyn, que passando pelo mesmo processo, sempre me impulsionou e me encorajou à conclusão da pesquisa. E à Bia, por estar ao meu lado, com palavras de sabedoria nos momentos em que eu não sabia mais se conseguiria finalizar esta tese.

Por fim, a DEUS, pois sem ele nada disso teria sido possível.

“Aonde fica a saída?”, perguntou Alice ao gato que ria.

“Depende”, respondeu o gato.

“De quê?”, replicou Alice;

“Depende de para onde você quer ir...”.

Alice no país das maravilhas, de LEWIS CARROLL

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como outros documentos atuais que tratam de diretrizes sobre ensino, postula que, tratando-se de ensino de língua, não devemos nos preocupar tanto com categorizações e classificações gramaticais, mas sim fazer com que o estudante aprenda a refletir sobre a língua em situações de produção e de interpretação de textos, tendo a consciência de seu aprimoramento até que chegue à análise de natureza metalinguística. Frente a isso, objetivamos explorar o refinamento lexical de estudantes, aprendizes de português como língua materna e estrangeira, bem como de estudantes aprendizes de segunda língua, mostrando que o caminho para a apreensão de um novo idioma não se dá pela tentativa de tradução língua-língua, mas sim no âmbito da linguagem intra/interlinguística. O nosso trabalho consiste em identificar ocorrências linguísticas, presentes em produções textuais de estudantes e que se caracterizam por imprecisões lexicais, as quais chamaremos de *deslocamentos*. Tais ocorrências serão referenciais para a atividade que pretendemos desenvolver no ensino com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), de Antonie Culioli, que defende a significação como um processo dinâmico, e não realizado por meio de valores preestabelecidos.

Palavras-chave: Léxico. Tradução. Ensino. TOPE.

ABSTRACT: The National Curricular Common Base (BNCC), as well as other current documents that deal with teaching guidelines, postulate that when it comes to language teaching, we should not be so concerned with grammatical categorizations and classifications, but with making the student learn to reflect on the language in situations of production and interpretation of texts, having the awareness for its improvement until reaching the analysis of a metalinguistic nature. In view of this, we aim to explore the lexical refinement of students, learners of Portuguese as their mother tongue and foreign language, as well as second language learners, showing that the way to the apprehension of a new language is not through the attempt to translate language-language, but yes within the scope of intra/interlinguistic language. Our work consists of identifying linguistic occurrences, present in students' textual productions, which are characterized by lexical inaccuracies, which we will call displacements. Such occurrences will be references for the activity that we intend to develop in teaching based on the theoretical-methodological assumptions of Antonie Culioli's Theory of Predicative and Enunciative Operations (TOPE), which defends meaning as a dynamic process, and not carried out through values. presets.

Keywords: Lexicon. Translation. Teaching. TOPE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	<i>“It’s just a little remember”</i> (expressão “É só uma lembrancinha”)	p. 24
Figura 2	<i>“Seeing excellent land”</i> , em <i>stories</i> publicado pelo perfil @greengodictionary no Instagram	p. 32
Figura 3	<i>“Please do not play paper in the vase”</i>	p. 62
Figura 4	Esquema da construção de um DN	p. 71
Figura 5	Modelo dos níveis de representação	p. 72
Figura 6	Frango a passarinha (<i>chicken the bird</i>)	p. 119

LISTA DE TABELA E QUADRO

Tabela 1	Interpretação da análise de “Faz quente aqui”	p. 103
Quadro 1	Representação da tripla de relações <A R B> e manipulações de termos da Ocorrência 1 (texto de estudante estrangeiro, aprendente de português como L2)	p. 87

LISTA DE ABREVIACOES

AE	atividade epilinguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
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

Sumário

INTRODUÇÃO	p. 18
CAPÍTULO 1 – O EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO	
1.1 O exercício de tradução no contexto escolar	p. 23
1.2 A tradução língua-língua: princípios descritivistas	p. 25
1.3 A tradução língua-língua: princípios descritivistas em contexto	p. 28
1.3.1 A interlíngua	p. 30
1.4 A tradução revisitada: princípios interacionais	p. 32
1.4.1 A tradução sob os princípios interacionais pautados por Benveniste	p. 35
1.4.2 A tradução sob a ótica dos princípios interacionais propostos por Culioli	p. 38
CAPÍTULO 2 – A TOPE: QUAIS FUNDAMENTOS COGNITIVISTAS?	
2.1 Considerações gerais	p. 47
2.2 TOPE: uma proposta cognitivista sob a filiação construtivista	p. 51
2.3 O ensino de línguas no Brasil: contribuições prescritivas, descritivas e interacionais (comunicativas e cognitivistas)	p. 53
2.4 As competências para o ensino de línguas	p. 56
2.5 O ensino de línguas estrangeiras no Brasil	p. 60
CAPÍTULO 3 – A TOPE: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	
3.1 A TOPE: proposta teórico-metodológica	p. 61
3.2 A atividade epilinguística	p. 64
3.3 Noção linguística	p. 67
3.4 Domínio nocional (DN)	p. 70
3.5 Representação, Referenciação e Regulação	p. 71
3.5.1 Referenciação	p. 73
3.5.2 Regulação	p. 73
3.6 Relações primitiva, predicativa e enunciativa	p. 74
3.7 Paráfrase	p. 75
3.8 Funcionamentos enunciativos	p. 76
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE, CONCEITOS E MANIPULAÇÕES	
4.1 Considerações iniciais	p. 78
4.2 Apresentação do corpus	p. 78
4.2.1 Ocorrências retiradas de textos de estudantes aprendentes de português como segunda língua	p. 79
4.2.2 Ocorrências retiradas de textos de estudantes aprendentes de inglês como língua estrangeira	p. 80
4.3 Conceitos presentes nas análises	p. 80
4.3.1 Cotexto	p. 81
4.3.2 Contexto	p. 81
4.3.3 Relação primitiva – a léxis	p. 82
4.3.4 Glosa, paráfrase e famílias parafrásticas	p. 83
4.3.5 Análise e manipulações	p. 85

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE OCORRÊNCIAS

5.1 Considerações prévias à análise de ocorrências	p. 86
5.2 Análise de ocorrências retiradas de textos de estudantes aprendentes de português como segunda língua	p. 86
5.2.1 Ocorrência 1	p. 86
5.2.2 Ocorrência 2	p. 92
5.2.3 Ocorrência 3	p. 93
5.2.4 Ocorrência 4	p. 95
5.2.5 Ocorrência 5	p. 96
5.2.6 Ocorrência 6	p. 98
5.2.7 Ocorrência 7	p. 98
5.2.8 Ocorrência 8	p. 100
5.2.9 Ocorrências 9 e 10	p. 101
5.3 Ocorrências retiradas de textos de estudantes aprendentes de inglês como língua estrangeira	p. 108
5.3.1 Ocorrência 1	p. 108
5.3.2 Ocorrência 2	p. 111
5.3.3 Ocorrência 3	p. 112
5.3.4 Ocorrência 4	p. 113
5.3.5 Ocorrência 5	p. 113
5.3.6 Ocorrência 6	p. 114
5.3.7 Ocorrência 7	p. 114
5.4 Propostas futuras	p. 115
CONCLUSÃO	p. 117
REFERÊNCIAS	p. 123
ANEXOS	
Anexo A – Produção de texto: Ocorrências 1 e 2 (texto de estudante aprendente de português como segunda língua)	p. 131
Anexo B – Ocorrências 3, 4, 5, 6 e 7 (texto de estudante aprendente de português como segunda língua)	p. 132
Anexo C – Ocorrências 8, 9 e 10 (texto de estudante aprendente de português como segunda língua)	p. 132
Anexo D – Texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira	p. 134
Anexo E – Ocorrência 1 (texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)	p. 135
Anexo F – Ocorrência 2 (texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)	p. 136
Anexo G – Ocorrência 3 (texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)	p. 137
Anexo H – Ocorrência 4 (texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)	p. 138
Anexo I – Ocorrência 5 (texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)	p. 139
Anexo J – Ocorrência 6 (texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)	p. 140
Anexo K – Ocorrência 7 (texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)	p. 141

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva estudar a questão lexical no ensino-aprendizagem de línguas. Nosso intuito é o de sugerir caminhos para discutir a capacidade discursiva dos estudantes, conforme se preconiza, em teoria, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (Brasil, 2000) e, posteriormente, na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018) – documentos que orientam tanto as atividades escolares de Língua Portuguesa como as de Língua Estrangeira Moderna, as quais defendemos que se instauram na ordem da atividade epilinguística, pois a sistematização precisa passar pela reflexão (Brasil, 2000, p. 28; Brasil, 2018, p. 481).

Como docente de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa para estrangeiros, o trabalho com a produção textual dos estudantes me levou a refletir acerca da construção linguística destes aprendentes de segunda língua à medida que seus textos (orais e escritos) apresentavam noções lexicais estranhas ao uso corrente. Tal fato sobre o modo de expressão dos estudantes evidenciava que estes, no exercício da tradução, pautavam suas construções linguísticas em suas respectivas línguas maternas. Era possível observar que referido exercício se fazia por meio da tradução palavra-por-palavra, prática muito comum no ensino de línguas (ainda que seja, há muito tempo, criticada).

A aproximação com a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) nos possibilitou perceber que, em seus pressupostos, emergia uma reflexão pertinente àquela que buscamos para desenvolver o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira (LE), um refinamento vocabular.

A partir dessas observações preliminares, passamos a levantar nosso corpus, composto de produções textuais, em inglês e em português, de estudantes universitários brasileiros e estrangeiros, respectivamente, e que apresentavam determinadas ocorrências com escolhas lexicais que veiculavam, por sua vez, significações inusitadas. Observando essas produções textuais, partimos da hipótese de que essas ocorrências configuravam deslocamentos, ou seja, quando temos um uso linguístico de palavras que veiculam uma noção próxima em contextos linguísticos inadequados. Temos, a seguir, o exemplo de um trecho, recuperado de um texto de estudante, e que denominamos, nesta pesquisa, ocorrência de deslocamento.

“A sozinha coisa que eu não gosto sobre o Brasil é o calor do Brasil. Faz muito quente aqui no Brasil”.

Escolhemos o deslocamento apresentado para mostrar aos leitores, mais claramente, o objetivo de nosso trabalho quando dizemos trabalhar com deslocamentos nos textos destes estudantes. A análise dessa ocorrência será desenvolvida mais adiante, em capítulo dedicado à discussão sobre manipulações.

Para a escola, partindo de certo ponto de vista, esses usos poderiam ser considerados *erros*. No entanto, no quadro da TOPE, tais ocorrências podem ser consideradas casos que estão na fronteira entre o erro e a gramaticalidade, à medida que se colocam na eminência do dizer. A TOPE nos permite discutir a importância desses deslocamentos pensando no ensino e na aprendizagem de produção textual, uma vez que a linguagem nos proporciona diversas possibilidades de enunciar, de modo que cada indivíduo opta por tentar regular sua produção linguística de acordo com suas experiências – as quais, por sua vez, estão ancoradas em propriedades físico-culturais diversas, cuja organização depende do arranjo léxico-gramatical produzido pelo sujeito enunciador.

Principalmente para nós, docentes, é bastante notória a deficiência nos processos de leitura, compreensão e produção de textos pelos estudantes. Lembro-me de ser criança e estar na antiga 4ª série (hoje 5º ano) do Ensino Fundamental, quando tínhamos “prova” de leitura. A avaliação consistia em ler um trecho de um texto sem gaguejar ou errar nenhuma sílaba. Se assim fizesse, sua nota seria 10. Ficávamos muito nervosos: por mais que sabíamos ler, éramos “fluentes” em leitura, e esse processo não deixava de ser uma avaliação.

Voltando a essa memória, percebo que a prática daquela época (meados de 1999) ainda se faz presente nos dias atuais, pois nos era exigido ter uma boa pronúncia e não gaguejar, mas mal sabíamos que tipo de texto leríamos ou do que se tratava o que estávamos lendo. Não nos era provocada uma reflexão acerca dos textos lidos, dos níveis de linguagem, das temáticas, dos tipos de textos etc.

Acreditamos que as dificuldades – principalmente a relacionada à produção de textos – que permeiam a rotina escolar dos estudantes *de hoje e sempre* está ligada ao fato de que o ensino de gramática mudou muito pouco: permanece sendo um ensino descontextualizado da metalinguagem, com exercícios mecânicos e identificação apenas de fragmentos em frases soltas, dentre outros aspectos. O trabalho entre a produção de texto e a gramática é desarticulado. Não se observa um grande avanço em relação aos tópicos gramaticais –

continuam sendo abordados a partir da gramática prescritiva. A produção de texto, por sua vez, tornou-se muito modelizada, prendendo-se aos gêneros textuais. Muito embora já se tenha discutido sobre a relevância do trabalho com a produção textual objetivando o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, o que se observa é que ainda predominam as práticas estruturalistas que se pautam nas estabilidades, quer sejam elas as gramaticais, quer sejam as textuais.

Aproximando essa problemática da TOPE, lançamos luz a uma citação dos PCN que remonta nossa teoria e o problema apresentado ao descrever, justamente, as expectativas de competências associadas a práticas de análise linguística.

Prática de análise linguística [...] Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir: escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/específicas (hipônimos/hiperônimos) (Brasil, 1998, p. 60-63).

Ainda no que concerne às competências para práticas escritas e discursivas, os PCN informam que

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguística, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, discussão e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas (Brasil, 1998b, p.78)

Se essas competências (e muitas outras mais) constam dos PCN desde 1998, pelo menos, por que persistem, nos dias de hoje, todas as dificuldades na produção de textos de nossos estudantes? Este questionamento indica que, de fato, a relação proposta *na teoria* não tem se aplicado na prática.

Também não nos diz respeito criticar educadores da educação básica (do Ensino Fundamental e Médio) e seus métodos. Contudo, pensando acerca dessa problemática, um dos nossos objetivos (e que nos motivou a fazer essa pesquisa) é buscar caminhos para discutir a capacidade discursiva dos estudantes pensando em um refinamento vocabular, uma vez que isso será exigido pela escola, nos vestibulares, concursos, enfim, no decorrer de sua carreira.

É importante ressaltar que os *deslocamentos* denominados na presente pesquisa não são ocorrências linguísticas inéditas, visto que esse fato não é inédito. Mesmo assim, atribui-se uma relevância ao empregá-las como referenciais em práticas linguísticas.

A partir de ocorrências de deslocamentos, vimos a necessidade de pensar em um refinamento vocabular dos estudantes, pois nem sempre a escola trabalha nesse âmbito. E concordamos com o que aponta Neves (2019): que a tensão entre certo e errado é, normalmente, eleita como carro-chefe da condução da preocupação com a língua nativa e, dessa forma, não tem fundamento e não tem papel num trabalho com a linguagem cientificamente fundamentada. Sob o olhar da TOPE, ditas ocorrências não são vistas como *erros*, mas como traços linguísticos resultantes da criatividade dos estudantes – muito embora a TOPE não tenha uma preocupação direta com o ensino, estudos na área acabam se aprofundando nesta reflexão, que é o que mais nos interessa para a presente pesquisa. Então, cabe a nós, professores, ativar constantemente a consciência de nossos estudantes e orientá-los sempre a desenvolver um trabalho de construção linguística, aproximando-os, assim, de um uso linguístico mais adequado. A partir daí, entende-se que o ensino de línguas tem de fugir da proposição de moldes, algo predominante nas escolas. Em especial, isso é verificado no trabalho com a gramática, feito de forma desvinculada do ensino de produção de texto.

Levantadas estas questões, o desenvolvimento de nossa tese se dará por meio da análise de textos escritos por estudantes estrangeiros de português como segunda língua, bem como textos de estudantes brasileiros estudantes de inglês como segunda língua. A ênfase da análise se dá, sobretudo, no que denominamos, aqui, *deslocamentos lexicais*, quando os estudantes realizam uma tradução baseando-se em suas línguas maternas. Com base na TOPE, buscaremos refletir sobre esse trabalho de tradução levando em consideração valores inusitados encontrados nos textos.

Os capítulos quase sempre são divididos em quatro partes. No Capítulo 1, apresenta-se uma discussão acerca do ensino de tradução nas escolas, sobretudo a tradução língua-língua, explorando as estruturas de ensino de tradução permeadas pela corrente interacional. Para tanto, apresentamos exemplos de ocorrências extraídas de produções de textos de estudantes e também de páginas de mídia social da Internet.

No Capítulo 2, ainda nos dedicando à discussão sobre traduções, nos voltamos para o âmbito das contribuições prescritivas, descritivas e interacionais, também levando em consideração as comunicativas e cognitivistas, sob a ótica do olhar cognitivista.

Já no Capítulo 3 apresentamos a TOPE, teoria que rege o nosso trabalho, demonstrando as principais atividades que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, nos Capítulos 4 e 5 sistematizamos as análises e as manipulações que nos deram sustentação ao objetivo e ao desenvolvimento do nosso trabalho, associando-os com os principais fundamentos da TOPE. Concluimos a pesquisa observando a confirmação de nossas hipóteses iniciais acerca da relevância de se trabalhar com a linguagem concebida como atividade de construção de significação.

CAPÍTULO 1

O EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO

1.1 O exercício de tradução no contexto escolar

No ensino de inglês, por meio de nossa experiência em sala de aula, é possível afirmar que os estudantes empregam muito a técnica de tradução língua-língua, ou seja, eles pensam em português para, depois, pensar ou pesquisar um verbete em inglês, por exemplo. E o resultado dessa prática é o emprego de palavras cujo sentido não se identifica nos contextos em questão. É importante considerar que na língua materna (LM) também ocorrem casos semelhantes a este: seriam os casos de traduções intralinguísticas, quando os estudantes empregam palavras inadequadas ao contexto, muitas vezes com o objetivo de demonstrar níveis de erudição em suas produções textuais.

Como exemplo, podemos citar o emprego da palavra *gender*, observada em produções textuais cuja temática se refere a gostos/*hobbies*. Assim, ao desejar falar sobre seus gêneros de música favoritos, o estudante emprega a palavra *gender*, que em inglês significa gênero masculino/feminino e não remete a gênero em seu sentido amplo, referindo-se a um determinado tipo ou estilo de música. Segundo o Dicionário Cambridge (Cambridge University Press), *gender* significa “*the physical and/or social condition of being male or female*”.¹ A título de exemplo, no Dicionário, o verbete é aplicado em duas frases:

- *Does this test show the gender of the baby?*
- *Discrimination on the basis of race, gender, age or disability is not allowed* (CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 2024).

Ou seja, esse *gênero* usado para se referir a gênero de música, em inglês, é usado como gênero relacionado à condição física e social do ser feminino ou masculino. Tal como demonstrado nos exemplos: (1) “Este teste mostra o sexo do bebê?”; e (2) “Não é permitido discriminação com base em raça, sexo, idade ou deficiência”. Observamos, assim, que o uso do termo *gender* se limita a falar de condições físicas ou sociais de pessoas, e não se destina a

¹ CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. Dicionário Cambridge. Verboete “*gender*”. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/gender>. Acesso em: 01 mar. 2024.

ser empregado para falar de gênero musical – ao que seria mais apropriado *genre, kind, type* etc. O exemplo (1) mostra o que é uma tradução feita a partir da técnica língua-língua, método não natural considerado não adequado para aprendizagem de línguas. Trata-se do que Selinker (1972) chama de interlíngua: a interferência da LM na aprendizagem de outro idioma – dependendo da idade do aprendiz, a LM já está bastante enraizada, dificultando, assim, a aprendizagem de línguas pelo método natural, aquele mesmo de quando aprendemos a nossa LM.

A crítica ao método de tradução língua-língua já é tão corrente que figura entre os temas de humor. Trazemos, a continuação, um exemplo desse jogo de linguagem que pode ser feito intencionalmente por alguém que é fluente em inglês e que sabe que ocorrências como essa podem causar um efeito de humor e criatividade.

Brazilian Gifts

it's just a little remember

/é só uma lembrancinha/ (exp.)
1. Brazilians gifting someone, means it's from the heart.

(e.g.) — at C&A your little remember can be a big gift this year.

Figura 1 “*It's just a little remember*” (expressão “É só uma lembrancinha”)

Fonte: reprodução Greengo Dictionary/Instagram @greengodictionary. Acesso em: 01 mar. 2024.

Além de trazer algumas ocorrências engraçadas para os amantes de línguas, a página *Greengo Dictionary* tem como propósito fazer traduções de expressões ou gírias do Brasil na tentativa de que os “gringos” possam compreender o que não está nas gramáticas e nem nos dicionários. Compreendemos que embora essas manipulações de traduções sejam da mesma natureza, elas têm intenções distintas. Ou seja, as ocorrências de estudantes escolhidas por nós como corpus deste trabalho são manipulações inconscientes, tal como observaremos mais adiante, no Capítulo dedicado às análises. Já o exemplo da expressão “*just a little remember*” (Figura 1) nos traz uma ocorrência que é provocada conscientemente pelo falante. Além do mais, podemos dizer que é provável que o sujeito que faz esse tipo de provocação seja um bom entendedor da língua – neste caso, do inglês, pois ele sabe que a ocorrência traz comicidade àqueles que são adeptos a se aventurar nas línguas e nos sentidos. Há uma diferença quando uma ocorrência é institucionalizada e a outra não. E, uma a uma, constrói-se um grau de proficiência parcial por um lado e, por outro, a fluência. Muito embora as duas manipulações sejam da mesma natureza: língua-língua.

Ao analisar a ocorrência da Figura anterior temos, como tentativa de manipulação, a tradução da expressão “é só uma lembrancinha” referindo-se a algum presente que talvez não seja de valor alto em relação ao preço, mas que guarda o sentimento de que a pessoa se lembrou de você em alguma ocasião e não quis deixar essa lembrança passar em branco. Para fazer essa tradução, o sujeito utilizou o verbo *remember* (lembrar-se) antecedido por um adjetivo cuja classe é um diminutivo – *little*, que se refere a algo pequeno ou a um pouco de – junto do verbo *remember*, conformando um sentido para “lembrancinha” ou “pequena lembrança”. Sintática e gramaticalmente, para uma boa compreensão, poderíamos empregar, do inglês, termos como *souvenir* ou *gifts* para remeter à “lembrancinha”. Mas a intenção do sujeito manipulador foi, justamente, a de brincar com a língua e seus significados, talvez fazendo com que um estrangeiro que tem o inglês como LM passe pelos três níveis várias vezes, tentando decifrar o sentido.

1.2 A tradução língua-língua: princípios descritivistas

As questões sobre o método de tradução língua-língua apresentadas na seção anterior encontram sustentação em princípios prescritivistas e descritivistas, cujos parâmetros normativos e estruturalistas, respectivamente, têm como unidade de análise o nível oracional e suas partes – quer sejam esses parâmetros tomados como classes de palavra ou como

sintagmas. Observam-se, assim, as formas e funções buscando compreender a estrutura linguística. No ensino de língua, essas diferentes perspectivas, que partem de distintas concepções de linguagem, se misturam na medida em que se observam as partes que compõem as orações ou os sintagmas.

A problemática lógica-filosófica envolvida na concepção da linguagem vista como expressão do pensamento, a partir da qual se identificam as categorias do pensamento e as categorias da linguagem, pauta-se em princípios prescritivistas e considera a oração como unidade de análise, tal como se propõe na gramática de Port-Royal, composta pelo sujeito e pelo predicado definidos, respectivamente: o sujeito é o ser de quem se diz alguma coisa e o predicado é aquilo que se diz a respeito do sujeito. Além disso, a gramática de Port-Royal parte do pressuposto de que a língua, como imagem do pensamento, exprime juízos, e que suas diversas realizações se dão conforme esquemas lógicos universais. “Se a língua é racional para bem representar e refletir o pensamento, então a língua é o espelho do pensamento” (Arnauld; Lancelot, 2001, p. 6).

A morfologia e a sintaxe correspondem aos preceitos lógicos das operações de conceber e julgar. Nessa perspectiva, relacionam-se as operações de conceber e julgar relativas, respectivamente, às operações que sustentam a morfologia e a sintaxe. Trata-se, pois, em um primeiro raciocínio, da identificação das substâncias presentes no mundo e, ao mesmo tempo, do reconhecimento de classificação entre tais substâncias. Nessa mesma direção, explicam-se, na gramática, as classes de palavras. Em um raciocínio seguinte, constitui-se o modo de julgamento sobre o que se concebe, o que implica a construção da proposição. Conforme já mencionado anteriormente, essa construção se compõe pelo sujeito e seu atributo. A proposição lógica coincide, assim, com a unidade oracional proposta pelos estudos sintáticos.

[...] um chamado sujeito, que é aquilo de que se afirma algo, como terra; o outro, chamado *atributo*, que é o que se afirma, como *redonda* – além da ligação entre esses dois termos: *é*. Ora, é fácil ver que os dois termos pertencem propriamente à *primeira operação do espírito*, porque é o que concebemos e é o objeto de nosso pensamento, e a ligação pertence à segunda, que pode ser considerada propriamente como a *ação de nosso espírito* e a maneira pela qual pensamos (Arnauld; Lancelot, 2001, p. 30, grifos do original).

A partir da citação anterior, de acordo com os gramáticos de Port-Royal, há três operações em nosso espírito: conceber, julgar e raciocinar. A primeira é apenas o olhar de

nosso espírito sobre as coisas; a segunda diz sobre afirmar que uma coisa que se concebe é tal ou não é tal, como quando se afirma, depois de ter concebido o que é a *Terra* e o que é *redondo*, que a *Terra é redonda*; por fim, já na terceira, é usar dois julgamentos para produzir um terceiro, quando, por exemplo, se conclui que “a paciência é louvável” (*op. cit.*, p. 30).

Neste modelo, a questão linguística não é o centro, e sim a pedra filosofal da expressão do pensamento. Isso justifica o modo como questões linguísticas ou gramaticais vão ser abordadas. Por exemplo: o substantivo explica-se em relação ao o que é substancial no mundo; o sujeito refere-se aos seres sobre os quais se diz algo etc. Ainda que se considere o sujeito, à medida que se olha para o seu modo de pensar, esse sujeito se distancia das abordagens discursivas, dado que é tomado como uma unidade estática. O substantivo e substância (a morfologia e a sintaxe) se apoiam em preceitos lógicos, e cada uma corresponde às operações de conceber a morfologia. Por exemplo: as classes de palavras se compoem morfologicamente e a sintaxe atuando na operação de julgar.

Na relação com referidas abordagens prescritivistas, a linguística surge com um olhar científico a fim de observar a linguagem, tomando a língua como objeto de estudo. Neste ponto, não podemos deixar de mencionar os princípios estruturais oferecidos por Saussure (1973, p. 141) ao afirmar que “a língua é uma forma, e não uma substância”. O estudioso estabelece que a língua seria vista como forma e a fala como uma substância. Assim sendo, o mestre genebrino diz que a forma deve ser compreendida como essência, e a substância como circunstancial. É neste sentido que o estruturalismo saussuriano está ligado ao formalismo, por observar a língua em sua forma, como objeto descontextualizado.

E quando se fala em Saussure, não podemos deixar de falar de Benveniste e de sua contribuição para com os estudos estruturalistas. Enquanto Saussure se centrou em regras e convenções que permitem que a língua opere, Benveniste, como seu “discípulo”, defendeu a ideia de que, na língua, as unidades constituintes não têm existência por si só, mas apenas em função das relações que estabelecem entre si. O seu princípio fundamental é o de que a língua constitui um sistema no qual todas as partes são unidas por uma relação de solidariedade e de dependência (Benveniste, 1995).

Dessa forma, o estruturalismo trafega na contramão dos estudos de gramáticas propostos pela gramática tradicional. Enquanto a gramática tradicional defende a noção, o estruturalismo defende a função e a posição. Assim sendo, as unidades da língua não têm existência por si só (conforme a gramática tradicional afirma), mas sim em função de suas

relações e oposições. Na visão estruturalista, uma palavra é aquilo que as outras palavras do sistema não são.

Então, a partir disso, o estruturalismo vai trabalhar junto da gramática tradicional, mas não vai substituí-la. E isso só é possível porque a unidade de análise é muito próxima – a relação bipartida entre sujeito e predicado vai ser observada, também, na relação nominal (sintagma verbal e nominal).

Nesta toada, todo conteúdo será trabalhado de uma maneira mais estrutural – prefixo e sufixo, por exemplo. Isso surge não como uma nova proposta: chega mais como uma metodologia, e não como uma concepção. Tudo isso ajuda a observar como as unidades linguísticas se estruturam.

As definições tradicionais se repetem, e isso se soma aos princípios estruturais para ajudar a observar como essas abordagens se estruturam, gerando um agregado (e não uma substituição) de concepções, como já alertamos anteriormente. Com isso, a produção de texto também acaba perseguindo as estruturas textuais da mesma forma como também temos esses modelos estabelecidos nos processos de ensino de gramática, dentro das escolas.

Na escola, tal como se observa com as diferentes distribuições, verifica-se que os estudos das gramáticas tradicionais se mantêm e, paralelamente, a eles vão se agregando outras perspectivas, ponto em que encontramos as contribuições do estruturalismo quando nos referimos a trabalhos gramaticais.

1.3 A tradução língua-língua: princípios descritivistas em contexto

Ainda sob os fundamentos prescritivistas – porém sem perder de vista as estruturas linguísticas em contextos, logo, sob a ótica de uso –, propagou-se o ensino instrumental, conduzido, no Brasil, em especial, pelos estudos de Celani (1997). Naquela época, anos 1980, havia grande necessidade, por meio das universidades, de atualização das informações de diferentes áreas e de traduções de muitas publicações. Frente a essa necessidade, começou uma grande cobrança, mediante os departamentos universitários brasileiros, para que professores, sobretudo os de língua inglesa, ministrassem cursos nas áreas técnicas de Ciências e Tecnologia. Entretanto, não era possível encontrar profissionais capacitados e materiais dessa natureza para referidos cursos.

Após muitas pesquisas coordenadas por Celani (1997), criou-se a disciplina de “ensino instrumental de línguas”, que foi incluída no currículo da maior parte das universidades do

país. Essa disciplina preconizou o ensino de leitura e interpretação textuais, sobretudo de textos acadêmicos, segundo apontaram Ferreira e Rosa (2008), e o ponto de partida, para tanto e por conta da natureza técnica do contexto, é estrutural. O foco desse conceito é o ensino voltado para as necessidades mais imediatas dos estudantes, principalmente as profissionais.

Embora tenhamos mencionado que Celani (1997) coordenou as pesquisas sobre esse ensino em meados de 1980, Franchi (2002) nos mostra que, desde Saussure e seu enfoque sobre o sistema linguístico, já era possível observar as premissas do ensino instrumental.

Como nossa ênfase reside no ensino de inglês e português como segunda língua, enquanto professora atuante me autorizo a afirmar que, no que concerne à LE, o ensino instrumental fincou raízes em nossa sociedade há tempos.

Dentre os pontos positivos desse ensino destacamos dois: i) ele vai ao encontro das necessidades dos estudantes, capacitando-os, em um curto período, a ler e compreender o essencial para o desempenho de determinada atividade; e ii) o instrumental não visa apenas a apresentação de um vocabulário técnico da área em estudo, mas implica a utilização de diversas estratégias para reunir esforços e atingir os objetivos que os cursos propõem – uma dessas estratégias talvez seja o estudo do vocabulário de forma contextualizada e significativa, condizente aos objetivos de cada disciplina.

A abordagem preconizada no ensino do idioma estrangeiro é a da leitura instrumental devido a sua maior viabilidade no contexto educacional da escola pública e a mais socialmente justificável, pois atenderia a necessidade da maior parte dos estudantes brasileiros: a de prepará-los para o vestibular bem como para provas de admissão aos cursos de pós-graduação (Brasil, 1999, p. 15 *apud* Cardoso, 2012, p. 50).

Em relação ao ensino proposto pela abordagem ora apresentada – e considerando o foco de nosso trabalho no exercício da tradução –, parece-nos que o ensino instrumental é um método de tradução que se aplica melhor a uma das competências/habilidades de linguagem, que é a leitura, acabando por separar as habilidades do ler/escrever, ouvir/falar, priorizando uma em detrimento da outra. Os estudantes trabalham com contextos modelizados e, dessa forma, não desenvolvem a fluência.

Os parâmetros de tradução sob as perspectivas mencionadas, ainda que estejam muito presentes no ensino, não têm, em seu horizonte, o desenvolvimento da competência discursiva. Destarte, perdem força, uma vez que não atendem aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem de língua quando passam a priorizar o exercício da produção textual.

1.3.1 A interlíngua

Para que possamos perseguir o objetivo de nosso trabalho, é de essencial importância falar sobre o conceito de *interlíngua*, cunhado por Larry Selinker em 1972. O conceito seria mais bem-explicado se pensássemos em uma régua com três pontos: início, meio e fim. O início é a nossa LM, o meio é a interlíngua e o fim é o objetivo de adquirir uma segunda língua, seja ela qual for. Então podemos dizer que a interlíngua é um estágio intermediário entre a língua materna (L1) e as línguas aprendidas pelos estudantes (L2). Tomemos como exemplo a ocorrência apresentada a seguir.

(01) *In conclusion, the social media have advantages and disadvantages, how every thing in life [...].*²

É importante lembrar que nossa intenção não é apontar erros, mas sim refletir acerca da metalinguagem utilizada pelos estudantes. Logo, analisando a ocorrência (01), vamos nos atentar ao contexto que circunda a palavra em destaque, *how*, sem olhar para quaisquer outros fenômenos gramaticais.

A frase produzida na ocorrência (01) habita um contexto de escrita em que o estudante escrevia sobre vantagens e desvantagens das mídias sociais. Numa tradução direta para o português, temos: “As mídias sociais têm vantagens e desvantagens, como tudo na vida”. Nosso grifo se aplica à palavra *how*, que em inglês é usada não só em frases interrogativas, para perguntar, mas também para explicar e expressar surpresa. Porém, o valor que acreditamos ter sido o intencional na ocorrência é o de “como”, favorecendo uma ideia comparativa (como, igual a, como se, tal como etc.). Na língua inglesa há algumas possibilidades, como “*like*” e “*as*”. Usamos “*like*” para comparar objetos e para dizer da aparência, de comportamentos e de situações. Por exemplo: “*She shines like the sun*” (“Ela brilha como o sol”). Já “*as*” tem seu uso em outros contextos, como para falar de profissões. Por exemplo: “*He Works as a pilot*”. O termo “*as*” também pode ser empregado para comparar duas pessoas ou duas coisas que são idênticas. Por exemplo: “*You can play tennis as well as me*”. Usa-se também para expressar sentido de conformidade. Por exemplo: “*As you said, it’s over!*”. Portanto, podemos dizer que a ocorrência (01) estaria melhor contextualizada se fosse empregado o léxico “*like*”.

² Trecho de texto recuperado do corpus de análise (cf. Anexo D).

Como podemos buscar explicar o porquê dessa ocorrência? No viés culioliano da atividade epilinguística, podemos dizer que isso ocorre porque a metalinguagem do estudante é constituída por informações do português, e não do inglês – o que, para Selinker (1972), nada mais é do que a manifestação natural do sistema da LM internalizada pelo estudante-aprendente. Tanto Selinker (1972) como Culioli (1999a; 1999b) não atribuem a essas ocorrências a estigma do erro. A diferença entre eles se dá quando Culioli (1999a; 1999b) trata a origem dessas ocorrências como de ordem linguística, enquanto Selinker (1972) apresenta uma observação mais didática. Mesmo assim, ao final, o objetivo convive sob o mesmo viés: o da atividade epilinguística do sujeito que enuncia.

Trazendo a visão de outros teóricos, Checchia (2002) afirma que

A tradução é um processo natural, que sempre acontece, mesmo quando não explicitamente. Estamos sempre traduzindo, pois traduzir é entender o que está sendo comunicado. Como a linguagem varia de acordo com suas funções sociais, quando interpretamos as mensagens transmitidas, estamos traduzindo (Checchia, 2002, p. 81).

A Figura a seguir ilustra esse processo.



Figura 2 “*Seeing excellent land*”, em *stories* publicado pelo perfil @greengodictionary no Instagram

Fonte: reprodução Greengo Dictionary/Instagram. Acesso em: 19 ago. 2021

O exemplo da Figura 2 nos mostra uma tentativa de tradução equivocada em relação a sua real intenção. O que era pra ser uma tradução de um anúncio de venda de um terreno acabou culminando em um deslocamento verbal. No anúncio, coloca-se primeiro o verbo em português, “vendo”, e depois em inglês, “*seeing*”. Normalmente, anúncios de venda de casas, terrenos etc. são descritos com “vende-se”. Neste caso, talvez, não haveria esse deslocamento, mas como o anunciante optou por usar a primeira pessoa, “vendo”, que ao traduzir ao pé da letra ficou entendido como “vendo” no gerúndio do verbo “ver”. Ou seja, a semântica – e, conseqüentemente, a intenção – foi ressignificada.

A arte da tradução exige muito estudo e muita prática para além de alguns fatores que possam frear esse desafio, como vocabulário limitado e falta de atividades dinâmicas e atrativas que não priorizam somente a gramática. Sabemos que, além da parte estrutural, a língua dispõe, em sua composição, de uma diversidade de fatores físico-socioculturais que dificultam a tradução. Isso porque língua e cultura sempre estão interligadas, e esse conhecimento nos auxilia em tentativas de práticas de traduções e no ensino destas aos estudantes.

1.4 A tradução revisitada: princípios interacionais

Os métodos de tradução pautados em abordagens prescritivistas ou descritivistas serão revistos por novas propostas curriculares que pontuam a relevância da abordagem interacional no ensino e aprendizagem de língua à medida que se objetiva desenvolver a capacidade discursiva dos estudantes. Tais propostas se constituem pelas contribuições advindas da Ciência Linguística, e apropriam-se de pressupostos teórico-metodológicos interacionais, nem sempre condizentes, oscilando entre fundamentos discursivos e cognitivos. Ressaltam-se, assim, no trabalho com a linguagem – e, por sua vez, no trabalho com a tradução –, tanto questões relativas às competências e habilidades, quanto questões relacionadas aos aspectos sociais e culturais. A somatória dessas perspectivas pode ser observada tanto nos PCN quanto na BNCC.

A partir do que preconizam os PCN (Brasil, 2000), o ensino precisa estar pautado no método “natural” de aquisição e aprendizagem da língua materna no que concerne o estudo de

uma segunda língua. É possível destacar duas propostas, recuperadas dos PCN do Ensino Médio referentes ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (Brasil, 2000):

- [...] • Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar;
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais (Brasil, 2000, p. 28).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), no campo das competências para o ensino médio em relação ao ensino de linguagem, temos como diretrizes

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

[...] 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (Brasil, 2018, p. 490).

No rol de competências específicas e habilidades em Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, a BNCC edifica, como primeira, a seguinte:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 491).

Essas competências específicas indicam que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e uma análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, a Base prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os chamados atos de linguagem (Brasil, 2018, p. 491).

Levantamos, a continuação, as cinco habilidades que sustentam a “competência específica 1”, que acabamos de mencionar.

Habilidades

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social (Brasil, 2018, p. 491).

Pautando-se em documentos curriculares como a BNCC, é possível afirmar que o conceito de *competência* se refere a um conjunto de saberes e conhecimentos inerentes ao docente, o que lhe permite agir e se ajustar frente às diferentes situações que assume nas salas de aula. Para Perrenoud (2000), a competência é a capacidade de agir com eficácia em determinada situação, apoiada em saberes e conhecimentos, mas sem se limitar somente a eles. Pela forma como se apresenta o conjunto de competências em tais propostas de ensino, observamos uma junção de perspectivas comunicativas e cognitivistas³ que, embora distintas quanto a seus fundamentos, apresentam-se lado a lado, sem que tais incoerências sejam atestadas no contexto escolar.

Consideramos muito relevante, no entanto, estabelecer tais quadros teórico-metodológicos e suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas. Nossas considerações se apoiam em Franchi (1992), que nos apresenta uma discussão consistente sobre estas duas grandes perspectivas – a comunicativa e cognitivista –, a partir das quais convergem diferentes modelos. O autor afirma que

certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela, aos outros, nossas experiências, estabelecemos por ela, com os outros, laços “contratuais” por que interagimos e nos compreendemos, influenciemos os outros com nossas opções relativas ao modo peculiar de ver e sentir o mundo, com decisões consequentes sobre o modo de atuar nele. Mas, se queremos imaginar esse comportamento como uma “ação” livre e ativa e criadora, suscetível de pelo

³ Cf. Franchi (1996).

menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura, temos então que aprendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: Antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (Franchi, 1992, p. 25).

Das possíveis vertentes interacionais que poderiam ser citadas como referenciais presentes nas propostas curriculares citadas e, ao mesmo tempo, ser reconhecidas como filiadas à concepção comunicativa ou à concepção cognitivista, nossas discussões pautar-se-ão pelos estudos enunciativos, considerando Benveniste, por um lado, como pertencente ao primeiro grupo (da concepção comunicativa), e, em contrapartida, Culioli, como pertencente ao segundo grupo (da concepção cognitivista). No mais, à medida que nosso referencial teórico se fundamenta em Culioli e em sua proposta linguístico-cognitivista, apontaremos as especificidades desse quadro teórico em relação a outras perspectivas cognitivistas.

1.4.1 A tradução sob os princípios interacionais pautados por Benveniste

Émile Benveniste foi pioneiro ao desenvolver uma teoria enunciativa que une o sujeito e o discurso. Em um capítulo de uma de suas obras mais importantes intitulado “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste (1995, p. 82) afirma que “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Ou seja, o discurso é a manifestação da linguagem, da enunciação. Ele também fala sobre a subjetividade da linguagem, aquilo que coloca o locutor como sujeito enunciativo. Para o autor, a linguagem é a condição para a existência do “eu” na medida em que ele só é formado através da possibilidade de o locutor se propor como sujeito. Afirma, ainda, que o “eu” só poderá existir se tiver a presença do “tu”, ou seja, do par eu-tu. Além do mais, Benveniste (1995) coloca o homem em oposição à natureza, aduzindo que

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclina-mo-nos sempre para a imigração ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a (Benveniste, 1995, p. 285).

Essa oposição entre o homem e a natureza precisa ser pensada como uma oposição do homem àquilo que já é dado pela natureza de sua forma de uso definitiva – por exemplo, quando pensamos em objetos concretos, compreender que a chave de fenda, o moinho e a roda não estão na natureza na medida em que não são fabricados. Assim sendo, não se concebe um homem sozinho no mundo, pelo contrário, um homem é sempre encontrado falando com outro homem. Ou seja, o homem é um ser de linguagem, e não um ser que instrumentaliza a linguagem. Nas palavras do autor, “[...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem fundamenta na sua realidade, que é a do ser, o conceito de ego” (Benveniste, 1995, p. 286).

Somente com a reciprocidade é que se pode tornar efetivo o par eu-tu, ou seja, o “eu” só vai existir, de fato, se o “eu” tiver o “tu”. É a partir do momento em que o locutor se enuncia como sujeito, quando colocado como um “eu”, ele tem a capacidade de se apropriar de toda a língua.

Ainda que não faça parte da corrente enunciativa – e muito embora Benveniste não esteja sintonizado na mesma reflexão dos lógicos quanto aos atos de fala –, o autor reconhece que há enunciados que denotam mais atitudes do sujeito, relacionando, assim, além dos verbos de dizer, o emprego da primeira pessoa. Por exemplo, quando opõe *eu prometo* a *ele promete*, *eu juro* a *ele jura*, o autor pretende demonstrar que não são somente os verbos de dizer que denotam um enunciado subjetivo. Para além disso: há também o emprego da primeira pessoa. Desse modo, Benveniste (1995) ressalta suas divergências quanto à abordagem lógica, que considera os verbos de dizer como suficientes para a constituição de enunciados que demonstram atitudes do sujeito.

A teoria dos atos de fala, proposta por Austin (1962) e Searle (2002), toma como pressuposto a teoria pragmática de Wittgenstein (1979), segundo a qual o uso das palavras em diferentes interações linguísticas que determinam seu sentido.

Podemos chamar de *atos de fala* toda ação que é realizada por meio do dizer. Ou seja, há sentenças que, na verdade, são ações. Por exemplo: *dizer é fazer* na medida em que, ao proferir algo, estou simultaneamente realizando uma ação. O sucesso dessa ação não depende apenas do sujeito que a profere, mas de toda situação e das condições ao redor dele. No que concerne aos atos de fala, temos três dimensões: a do ato locucionário, de dizer algo; a do ato ilocucionário, que realiza uma ação; e a do ato perlocucionário, quando há a intenção de provocar, nos ouvintes, certos efeitos, como os de provocar, de convencer etc.

A partir das dimensões citadas anteriormente, trataremos da seguinte afirmação, proferida no contexto de uma reunião: “O escritório está escuro, não acham!?”. Nesse caso, ao dizer que “o escritório está muito escuro”, o locutor não só tem a intenção de confirmar a situação, mas também de provocar uma atitude nos ouvintes, para que se acendam as luzes.

No exemplo anterior, podemos observar que, ao falar, os indivíduos executam atos diversos – o que seria representado pelo ato ilocucionário de pedir ou manifestar um desejo.

Trask (2004) nos traz um trecho resumido em que conceitua os atos de fala.

Ato de fala (speech act) – uma tentativa de fazer alguma coisa simplesmente falando. Há uma quantidade de coisas que podemos fazer, ou tentar fazer, apenas falando. Podemos fazer uma promessa ou uma pergunta, ordenar ou exigir que alguém faça alguma coisa, fazer uma ameaça, dar nome a um navio, declarar duas pessoas marido e mulher, e assim por diante. Cada uma dessas coisas é um *ato de fala* específico (Trask, 2004, p. 42).

Em relação aos atos de fala, pode-se observar que a linguagem é o enunciado efetivamente realizado por um falante em uma determinada situação, com a intenção de produzir algum efeito sobre o outro.

Embora Benveniste (1995) relacione uma dada forma enunciativa a uma atitude do sujeito, quando discute a presença da subjetividade na enunciação sua abordagem se distancia da proposta dos atos de fala, à medida que estes não tratam os enunciados como ações praticadas pelos sujeitos, tendo em vista a promoção de efeitos de sentido no ouvinte.

Neste quadro enunciativo proposto por Benveniste (1995), a tradução será concebida segundo os parâmetros do que se estabeleceu como forma e como sentido na linguagem.

A conversão do pensamento em discurso se assujeita à estrutura formal do idioma considerado, isto é, à organização tipológica que, segundo a língua, faz predominar tanto o gramatical quanto o lexical. No entanto, falando grosseiramente, o fato de que se pode “dizer a mesma coisa” numa como noutra categoria de idiomas a prova, por sua vez, da independência relativa do pensamento e ao mesmo tempo de sua modelagem estreita na estrutura linguística. A reflexão sobre este fato notável parece clarear a articulação teórica que nós nos esforçamos por estabelecer. Pode-se transpor semantismo de uma língua para o de uma outra, “salva veritate”; é a possibilidade da tradução; mas não se pode transpor o semioticismo de uma língua para o de uma outra; é a impossibilidade da tradução. Atinge-se aqui a diferença entre o semiótico e o semântico. No entanto, que a tradução se torne possível como processo global é também uma constatação essencial. Este fato revela a possibilidade que temos de nos elevarmos além da língua, de abstraí-la, de contemplá-la, ainda que utilizando-a em nossos raciocínios e em nossas observações. A faculdade metalinguística, a que os lógicos têm

estado mais atentos do que os linguistas, é a prova da situação transcendente do espírito “vis-a-vis” da língua em sua capacidade semântica. Esses dois sistemas se superpõem assim na língua tal como a utilizamos. Na base, há o sistema semiótico, organização de signos, segundo o critério da significação, tendo cada um destes signos uma denotação conceptual e incluindo numa sub-unidade o conjunto de seus substitutos paradigmáticos. Sobre este fundamento semiótico, a língua-discurso constrói uma semântica própria, uma significação intencionada, produzida pela sintagmatização das palavras, que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo. Uma descrição distinta é então necessária para cada elemento segundo o domínio no qual está encaixado, conforme é tomado como signo ou como palavra. Em outros termos, é necessário traçar uma distinção no interior do domínio semântico, entre a multiplicidade indefinida das frases possíveis, quer por sua diversidade, quer por sua possibilidade de se determinarem umas pelas outras, e o número sempre limitado, não só de lexemas utilizados como palavras, mas também dos tipos de esquemas sintáticos a que necessariamente a linguagem recorre. Este é o duplo sistema, constantemente em ação na língua, e que funciona tão velozmente, de um modo tão sutil, que exige um longo esforço de análise e um longo esforço para dele se desprender, se se quer separar o que é do domínio de um e do outro. Mas no fundo de tudo está o poder significante da língua, que é anterior ao dizer qualquer coisa (Benveniste, 1995, p. 233).

1.4.2 A tradução sob a ótica dos princípios interacionais propostos por Culioli

Antoine Culioli, autor que dá luz à TOPE – referencial teórico-metodológico em que pautamos nosso trabalho –, afirma que a linguagem é vista como *atividade*, de modo que o sujeito se constitui nas origens das atividades linguísticas. É uma atividade completa de significação, pois ao mesmo tempo em que pode ser instável, é totalmente estável – isso pode ser observado por meio da diversidade das línguas naturais. Para o autor, a linguagem é indeterminada, ao passo que os sentidos dos enunciados são dinâmicos.

Culioli (1990) defende que a atividade de linguagem se manifesta nas diversidades da língua, observando, dessa forma, uma relação de dependência entre esses dois domínios: por um lado, a linguagem vista como atividade simbólica que consiste em reconhecer e produzir formas consideradas como traços de operações de representação, referenciação e regulação; por outro lado, a língua compreendida como um sistema simbólico de representação de significados, que se apresenta em forma de texto apresentado pelo sujeito. Dessa forma, Culioli (1990) defende que a linguagem tem um duplo objeto: ela pode tanto ser uma ciência da língua como também uma ciência da linguagem. Ademais, para que o teórico explique o funcionamento da linguagem, é necessário tê-la como *atividade da linguagem*, conforme se explica a seguir.

Eu insisto sobre os dois pontos: de um lado, eu digo que o objeto da linguística é a atividade da linguagem (ela própria definida como operações de representação, de referenciação e de regulação); de um outro lado, eu digo que essa atividade nós só podemos apreender, a fim de estudar o seu funcionamento, através de configurações específicas, das organizações em uma língua dada. A atividade de linguagem remete a uma atividade de produção e reconhecimento de formas, ora, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas (Culioli, 1990, p.14).

Frente ao que Culioli (1990) nos traz acerca da teoria, podemos inferir que a TOPE visa a explicar o funcionamento da linguagem como um todo, levando em consideração as variações no tempo, no espaço e entre os falantes, de modo que há uma similaridade entre os conjuntos de configurações específicas. Conclui-se que a língua apresenta diferenças, enquanto a linguagem é regulada pelas operações invariantes.

Culioli (1990) define que o objetivo de seu trabalho é estudar a linguagem por meio das línguas naturais, e para que isso seja possível é preciso que haja uma articulação da linguagem com essas línguas naturais. O autor tem como foco a enunciação, ou seja, o enunciado resultante do engendramento de marcas linguísticas responsável por sua instauração, distanciando-se, assim, dos modelos que concebem a enunciação como ato de fala.

Em geral, a enunciação sob a ótica da teoria proposta por Culioli (1990) costuma ser entendida como se estivesse em continuidade ao estudo de Benveniste (1995), quem postula que o enunciado é compreendido não apenas como um ato individual, mas sim como o resultado da atividade de reconhecimento e produção das formas linguísticas.

Frente a isso, temos um esclarecimento de Franckel e Paillard (2011) acerca do tema.

O enunciado não é considerado como o resultado de um ato de linguagem individual, ancorado em um *hic et nunc* qualquer, por um enunciador qualquer. Deve ser entendido como uma organização de formas a partir das quais os mecanismos enunciativos, que o constituem como tal, podem ser analisados, no quadro de um sistema de representação formalizável, como um encadeamento de operações do qual ele é marca (Franckel; Paillard, 2011, p. 88).

Segundo Onofre e Rezende (2009), a compreensão da enunciação, para Culioli (1990), dá-se como um processo de constituição de significação, gerado por meio das operações de representação mental, de referenciação linguística e de regulação intersubjetiva.

A origem da enunciação está na possibilidade do sujeito aprender as operações da ordem da linguagem, onde se instauram as relações linguístico-cognitivas, e materializá-las por processos de referenciação linguística, gerados pela imbricação de marcas linguísticas postas em relação pelo sujeito no processo dialógico. Interessa, pois, o modo como as marcas linguísticas se engendram para significar, considerando que esses processos explicitam as operações subjacentes de linguagem (Onofre; Rezende, 2009, p. 86).

Neste quadro, a tradução, para Culioli (1990), define-se como dois enfoques que abordam o léxico no processo de tradução, sendo eles o da abordagem construtivista – linguagem como atividade (referenciação linguística), conjunção de marcas léxico-gramaticais enunciativas – e o da abordagem comunicativa (contextos de uso).

Franchi (2002) discute esta questão no texto “Linguagem – atividade constitutiva”. Segundo o autor, em geral, o ensino de língua, materna ou estrangeira, sob a perspectiva comunicativa, enfoca a língua como uma ferramenta que possibilita um entendimento entre os membros de uma sociedade, levando em consideração que o essencial para a linguagem é a comunicação. Essa é uma postura possível. No entanto, Franchi (2002) afirma que é preciso investigar, também, o processo gerador da linguagem, considerando as questões linguístico-cognitivas. Entre as duas abordagens cognitivistas possíveis, a construtivista e a gerativista, o autor defende a primeira, posição que vai ao encontro de Culioli (1999a).

Para Culioli (1999a), falar de tradução é o mesmo que falar de paráfrases, cuja “significação” se dá no âmbito da linguagem, tentando traduzir toda a ideia do texto original com fluência e naturalidade. Nós, por meio de nossa experiência de docência em línguas, podemos observar que se o estudante ainda não dispor de todo um arcabouço de conhecimento linguístico, estando na operação de aprendizagem de uma segunda língua, ele tentará fazer a tradução objetiva – tradução que podemos chamar de língua-língua, como se a linguagem fosse estática, sem levar em conta toda a enunciação, o contexto e as sutilezas das entonações. Como já vimos, a linguagem, para Culioli (1999a), é indeterminada, e não será na aprendizagem de uma segunda língua que isso mudará. Estudos na área de tradução sob a ótica da TOPE – como o de Zavaglia (2004) e o de Biasotto-Holmo (2010) – nos mostram, em análises feitas com tradução interlínguas, que as traduções são feitas, em sua maioria, sem levar em conta o contexto e a intenção do falante.

Jakobson (1973) realizou um extenso trabalho sobre tradução. Para ele, encontrar “a equivalência na diferença” é o principal problema da linguagem quando o assunto é tradução.

Contudo, sabemos que nem sempre conseguimos encontrar o termo mais apropriado para uma tradução, mas o autor ainda afirma que, mesmo que não consigamos encontrar valores iguais, podemos chegar o mais perto possível disso.

Um exemplo que é bastante utilizado em textos para explicar a questão da tradução é a palavra “saudade”. Como o foco de nosso trabalho é em segunda língua (mais precisamente o inglês), podemos traduzi-la como “*I miss you*”, pois na língua inglesa não temos o vocábulo “saudade” tal como o temos na língua portuguesa.

Para a TOPE, podemos dizer que uma tradução sempre se fará a partir da concepção que o tradutor terá do texto e de acordo com vários aspectos que o rodeiam, tais como experiência linguística, experiência de mundo, conhecimento enciclopédico, entre outros. Precisamos compreender bem as condições em que os enunciados se realizam, pois quando dizem que o sentido de um enunciado é dependente do contexto, não se explica como, então, é possível traduzir uma expressão de uma língua para outra, conforme já demonstramos em exemplos anteriores. Ao contrário, a tradução mostra que é possível passar de um jogo de linguagem para outro.

A questão da tradução é um grande desafio para a linguística, pois sob a ótica da Teoria estudada por nós, a linguagem é indeterminada e as palavras e expressões não possuem um sentido fixo – o que poderia ser traduzido facilmente se fixo fosse. De acordo com Passarelli (2020, p. 31), não existem no mundo duas pessoas que realizam o mesmo processo de estabilização, que desenvolvam a mesma léxis e noções para suas significações, pois a atividade epilinguística – a metalinguagem inconsciente – é totalmente individual entre os sujeitos.

Trazemos, a seguir, um exemplo de tradução para Culioli (1976), realizada por meio de paráfrases. Este movimento, para o autor, é uma operação que se faz para tentar recuperar a léxis comum entre as noções, não sendo a explicação da mesma paráfrase que comumente vemos nos livros – quando alguém reformula o que foi dito ou escrito por outra pessoa, parafraseando-a. Referido movimento pode ser melhor entendido a continuação.

Paul dropped out of school.

Tradução 1: *Paul* abandonou a escola.

Tradução 2: *Paul* largou a escola.

Tradução 3: *Paul* deixou a escola.

Tradução 4: *Paul* saiu da escola.

Tradução 5: *Paul* desistiu da escola.

É possível observar que todos os enunciados visam a dizer que *Paul* não vai mais à escola, ou seja, que ele não concluiu a escola – embora não tenhamos marcas aspectuais de tempo e espaço mostrando isso. É possível observar, também, que é um tipo de ação que ele começou e não terminou, e que determinados verbos soam mais fortes e julgáveis negativos a outros. Em traduções de textos em aplicativos como o *Linguee*,⁴ por exemplo, é possível observar que a maior ocorrência do *phrasal verb* “*dropped out*” é “abandonar”.

Esse conjunto de enunciados ganha outra configuração parafrástica se outras marcas compuserem o enunciado, tal como se adiciona com a Tradução 6, a seguir.

Paul dropped out of school.

Tradução 1: *Paul* abandonou a escola.

Tradução 2: *Paul* largou a escola.

Tradução 3: *Paul* deixou a escola.

Tradução 4: *Paul* saiu da escola.

Tradução 5: *Paul* desistiu da escola.

Tradução 6: *Paul* não vai mais à escola.

Estes enunciados se complementarizam às relações negativas “*dropped out*”, instalando a relação “ir à escola” *versus* “não ir à escola”, à medida que isso marca, aspectualmente, referida relação (uma ação que aconteceu e deixou de acontecer). É a partir dessa relação (“ir” *versus* “deixar de ir”) que são geradas as possíveis paráfrases definidas nas traduções de 1 a 6. Essas paráfrases, por sua vez, chamam por outras. Por exemplo: “*Paul* não vai mais à escola” – que, por sua vez, tem como paráfrase complementar “*Paul* ainda vai à escola”. Tais complementares não estabelecem, necessariamente, uma relação parafrástica entre si. “*Paul* não desistiu da escola” *versus* “**Paul* não vai mais à escola” – “*Paul* ainda vai à escola” *versus* “*Paul* continua indo à escola”.

“Se dedicar” *versus* “não se dedicar”, “se dedicar” e “não mais se dedicar” – e “não mais ir” e “não deixar de ir”. Observemos que a relação geradora é o que muda. Antes, no primeiro grupo, “ir à escola” *versus* “não ir à escola” e no segundo grupo “dedicar-se” e “não dedicar-se”.

⁴ *Linguee* é uma resolução *web* que proporciona um dicionário multilíngue on-line gratuito, com acesso a grandes quantidades de pares de orações recuperadas de documentos publicados na própria internet. Com informações extraídas do Portal Wikipédia, disponíveis em: <https://g.co/kgs/UZrvX3J>. Acesso em: 04 mar. 2024.

Nossa intenção, a partir dessas manipulações, é chamar a atenção para vários aspectos e dificuldades que podem ser encontradas no momento em que o estrangeiro faz uma tradução, revelando o quão complexo é entender os marcadores discutidos por nós no exercício de tradução anterior.

É possível observar que, a cada nova informação, as relações parafrásticas se alteram. Os deslocamentos parecem ocorrer se forem mantidos os mesmos paradigmas. Por exemplo: “*Paul* abandonou a escola, não se dedica mais, só pensa em futebol”. “**Paul* não vai mais à escola, não se dedica mais, só pensa em futebol”.⁵ “*Paul* não vai mais à escola, tem faltado muito” (com frequência) – só pensa em futebol. “*Paul* abandonou a escola, tem faltado muito. Só pensa em futebol”. “Abandonou” não significa, portanto, que deixou de ir à escola, mas que deixou de ir com frequência à escola (“não”, aqui, simboliza o “não vai mais”).

Não vai mais = abandonou.

Paul não vai mais ao seu filho = *Paul* abandonou seu filho.

Eis, a seguir, uma nova sequência de traduções.

Paul dropped out of school, he isn't dedicated to it anymore, now he only thinks about soccer.

Tradução 1: *Paul* abandonou a escola, não se dedica mais, agora só pensa em futebol.

Tradução 2: *Paul* abandonou a escola, não se dedica mais, agora só pensa em futebol.

Tradução 3: *Paul* largou a escola/deixou de lado [a escola], não se dedica mais, agora só pensa em futebol.

Tradução 4: *Paul* saiu da escola, não se dedica mais, agora só pensa em futebol.

Tradução 5: *Paul* desistiu da escola, não se dedica mais, agora só pensa em futebol.

Tradução 6: **Paul* não vai mais à escola.

Essa última ocorrência não admite a paráfrase: “*Paul* não vai mais à escola”. Por fim:

⁵ O asterisco (*) é intencional e demarca que, no paradigma em questão, a paráfrase seria inapropriada para o contexto.

****Paul has dropped out his son versus Paul has abandoned his son.***

Tradução 1: **Paul* não vai mais ao seu filho.

Tradução 2: *Paul* largou seu filho.

Tradução 3: *Paul* deixou seu filho.

Tradução 4: **Paul* saiu do seu filho

Tradução 5: **Paul* desistiu do seu filho.

Paul dropped out his son at school x Paul has left his son at school.

Tradução 1: *Paul* deixou seu filho na escola.

Tradução 2: **Paul* abandonou seu filho na escola.

Tradução 3: **Paul* não vai mais seu filho na escola.

Tradução 4: *Paul* saiu seu filho na escola.

Tradução 5: **Paul* desistiu do seu filho na escola.

É possível observar que a cada nova informação, as relações parafrásticas se alteram. Os deslocamentos parecem ocorrer por se manterem nos mesmos paradigmas. Por exemplo: *Paul* não vai mais ao seu filho = Paul abandonou seu filho. Comparemos com uma tradução em que há uma palavra que não possui uma tradução fixa em português: *brunch*.

We always have brunch together on sunday.

Tradução 1: Nós sempre tomamos café da manhã juntos no domingo.

Tradução 2: Nós sempre almoçamos juntos no domingo.

Tradução 3: Nós sempre tomamos nosso meio café/meio almoço no domingo.

Em inglês, “*brunch*” significa uma combinação entre café da manhã e almoço que os norte-americanos adoram. Normalmente a refeição se dá naquele horário que fica entre o café e o almoço, em que você não sabe muito bem se toma café ou se almoça. Aqui no Brasil, alguns restaurantes prestam esse serviço de *brunch*, mas se utilizam do termo original, em inglês, mesmo. Vimos que há uma certa dificuldade de encontrar uma tradução mais próxima do português e que expresse o sentido pretendido.

Nos tempos de hoje, no mundo todo, estamos vivendo os efeitos da pandemia do Coronavírus. Uma das formas de enfrentamento ao vírus é a quarentena. Em algumas outras

idades do Brasil e do mundo foi estabelecida a ordem de *lockdown*. Nos parece pertinente discorrer um pouco desse assunto no presente trabalho porque houve muita discussão acerca desse termo e de sua tradução. A primeira discussão foi o porquê de não se utilizar um termo em português, já que estamos no Brasil. A segunda discussão foi acerca de seu sentido na tradução para o português. Obtivemos traduções tais como “confinamento”, “bloqueio total”, “isolamento social”, “bloqueio social”, entre outras. Esse exemplo se faz necessário para afirmar, mais uma vez, o quão grande é o desafio da linguística com as traduções se levada em consideração a ótica da TOPE.

Temos de ter certo cuidado ao relacionar a TOPE com Teorias da Tradução, pois já afirmamos que, para a TOPE, o significado se dá na enunciação. Contudo, quando realizamos a tradução, temos de nos atentar para levar todo o contexto situacional em conta. Lembrando que não podemos considerar o léxico como modelo estrutural para não criar a ideia de uma tradução estrutural, ou seja, palavra por palavra. Por exemplo: se eu solicito um trabalho de tradução para meus estudantes, pedindo que traduzam algumas expressões levando em consideração todo o contexto, uma das expressões seria: “Ela é uma gata”. Posso afirmar que, sem pensar, muitos responderiam “*She is a cat*”. Mas sabemos que não é essa a intenção. Ou seja, no inglês, a noção “*cat*” é usada apenas para designar o animal felino, não estabelecendo nenhuma relação com algo relacionado à estética. Esperaríamos, como tradução, “*She is beautiful*”. Portanto, quando se ensina uma segunda língua e, sobretudo, quando se ensina tradução, é muito importante levar em consideração o sentido cultural e toda a interpretação acerca do contexto, evitando, dessa forma, uma tradução literal.

Em seu *Tome IV*, Culioli (2018, p. 13) dialoga com Dominique Ducard numa entrevista cujo título é “Uma testemunha atônita da linguagem”. Em um determinado trecho dessa entrevista, Antoine Culioli fala um pouco sobre a “questão filosófica e a linguagem”, em que nos explica sobre aquilo que diz respeito ao vínculo com a filosofia na obra de um linguista da linguagem, pontuando o lugar dado às leituras filosóficas – algo que, para o estudioso, é extremamente difícil de dizer em uma reflexão que acaba se resumindo, de uma forma muito banal, a uma única pergunta. Em suas palavras:

Não vou voltar ao “por que existe algo em vez de nada” de Leibnitz, mas também direi: por que é assim e por que não é ao contrário. Porém, é diferente, pois dependendo da língua, você tem coisas que parecem ser muito diferentes e, ao mesmo tempo, pergunta-se por que se pode traduzir, sabendo que, na verdade, nunca se pode traduzir bem (Culioli, 2018, p. 13).

Para compreendermos o quadro da TOPE frente aos modelos cognitivistas, abriremos, no Capítulo a seguir, um parêntese para fazer algumas considerações sobre o que se postula como modelo cognitivo segundo o que prevê a academia linguística.

CAPÍTULO 2

A TOPE: QUAIS FUNDAMENTOS COGNITIVISTAS?

2.1 Considerações gerais

A linguística cognitiva, criada nos anos 1980, é um paradigma da linguística que tem como foco a construção do significado. Alguns teóricos se destacam nessa área. São eles: George Lakoff, Ronald Langacker, Charles J. Fillmore, Gilles Fauconnier e Antônio Suárez Abreu. Diferentemente de Noam Chomsky que, em seu cognitivismo clássico, preconiza a capacidade inata da linguagem humana desenvolvida em um módulo exclusivo na mente do falante, a linguística cognitiva defende uma perspectiva não modular, em que os princípios cognitivos gerais são compartilhados pela linguagem e por outras capacidades cognitivas. Para a linguística cognitiva, a linguagem é concebida como forma de construir conhecimento por meio da experiência humana com o mundo.

A também chamada *semântica cognitiva* baseia-se em princípios bem diferentes dos princípios da conhecida teoria gramatical tradicional. Na lista de teóricos como Lakoff e Johnson (2003), são estabelecidas como postulados, de um lado, a existência de mecanismos cognitivos gerais que regem a atividade da linguagem – notadamente a percepção visual ou a experiência sensório-motora – e, de outro, a centralidade da semântica concebida como uma atividade de construção de estruturas simbólicas complexas, a partir de unidades lexicais e gramaticais. Sendo assim, nos sentimos confortáveis para demonstrar, mais claramente, a distinção entre a *cognição* para a *linguística cognitiva* e a *cognição* para a *TOPE*.

Antoine Culioli não parte das estabilidades: o cognitivo que interessa ao autor são as escolhas que o sujeito faz, o diálogo em que se instaura, as respostas/os diálogos que provoca e a forma como enuncia. Dessa forma, temos as pistas ou os traços da sua representação mental, mas não em relação ao cognitivo, como aduzem os linguistas. Essas operações são de ordem psicossociológicas, e são plásticas e flexíveis quando se considera a atividade de linguagem. Por exemplo, em uma reflexão que lida com valores cognitivos mais estabilizados, um exemplo de enunciado do tipo “*Olha as noivas*” dito por uma criança ao ver duas freiras de preto explicaria esse contexto como um valor positivo (se considerarmos o ente *igreja*) ou negativo (se considerarmos que as freiras estão vestindo preto). Ou seja, são valores

estabilizados que servem de ponto de referência – estabilidades que influenciam na ordem cognitiva.

Para a TOPE, a atividade de linguagem é apreendida por meio das línguas naturais, ou seja, é um estudo da articulação entre línguas e linguagem. Aqui, a linguagem acontece por meio das percepções dos sujeitos, e essas percepções são resultados das operações de tentativas de produção de enunciados, que acontecem em um determinado tempo, espaço e que são promovidas por um sujeito.

Culioli (2002) informa que o enunciado é

[...] um agenciamento de marcadores, que são eles mesmos o traço das operações, isto é, ele (o enunciado) é a materialização de fenômenos mentais aos quais nós não temos acesso, e por isso nós, linguistas, não podemos fazer nada além do que dar uma representação metalinguística, isto é, abstrata deles (Culioli, 2002, p. 27).

Podemos sintetizar o conceito de *enunciado* apresentando as principais atividades para essa reflexão, que são as atividades de representação, de referenciação e de regulação. Essa tríade é inseparável aos olhos da enunciação, pois a enunciação a partir do sujeito está sempre buscando significar por meios dos seus ajustamentos. Estes ajustes vão acontecendo tanto no discurso como na recepção dele, e assim vão constituindo os sentidos.

Segundo Cumpri e Ayres (2015), estamos sempre insistindo que há uma aproximação entre a linguística da cognição e a linguística da enunciação porque, a partir das teorias, acreditamos que o enunciado é um arranjo de formas (como orações, expressões, acentos, entre outras) que formam parte da atividade da linguagem enquanto marcas de operações.

Segundo Vogüé, Franckel e Paillard (2011a), a cognição é o que a língua quer dizer; é o que trabalha a língua, mas a língua não é a única a dizê-la e não a diz (jamais) de modo exato.

Esse modo de organizar as relações entre o cognitivo e o linguístico encontra-se formulada em Culioli [...] em termos de níveis: o nível um, o do cognitivo; o nível dois, o do linguístico; e o nível três, do metalinguístico. Nada mais banal à primeira vista: as línguas (nível 2) falam do saber do mundo (nível 1). O que não é banal entre o nível 1 e o nível 2 é que, precisamente, não se trata de uma relação de coincidência: não é dito que o cognitivo funda o linguístico e também não é dito que a linguística fabrica o cognitivo, pela simples razão de que não há jamais coincidência. O nível 2 só faz reformular o cognitivo: a língua é uma reconstrução do cognitivo (Vogüé, Franckel e Paillard, 2011a, p. 219).

No entanto, mesmo insistindo na aproximação das duas teorias, faremos uma breve discussão acerca das diferenças que as permeiam. A TOPE, teoria da enunciação proposta por Antonie Culioli, toma o objeto como próprio enunciado, e o valor referencial desse enunciado é construído, e não dado. Os valores não nos aparecem como estabilizados, de forma que a constituição desses valores referenciais acontece na própria operação do enunciado.

Para Culioli (1976), a atividade de linguagem caracteriza-se pela capacidade humana de construir representações mentais, que dão origem às noções, com suas propriedades particulares, que são baseadas, por sua vez, no universo linguístico e extralinguístico. Já a língua é um sistema linguístico em que os sujeitos estão sempre imersos, que se apresenta na forma de texto e que é dependente de quem fala.

Segundo De Vogue (2011), o significado que se afirma na semântica cognitiva não tem nada a ver com a relação de pareamento entre linguagem e mundo. Ao contrário, referido significado emerge de dentro para fora, e por isso ele é motivado. A significação linguística emerge de nossas significações corpóreas, dos movimentos de nossos corpos em interação com o meio que nos circunda. Nesta mesma obra, as autoras plantam um questionamento pertinente a nossa discussão: Estaria, então, a semântica cognitiva mais próxima dos postulados da semântica da enunciação (que insiste que o significado é o resultado dos jogos argumentativos na linguagem)?

Sim, se levarmos em consideração o fato de que ambas negam a hipótese da referência. No entanto, diferentemente da Semântica da Enunciação, a Semântica Cognitiva não se baseia na crença de que a referência é constituída pela própria linguagem. Lakoff define sua abordagem como realismo experiencialista e afasta sua proposta do relativismo. A hipótese central de que o significado é natural e experiencial se sustenta na constatação de que ele se constrói a partir de nossas interações físicas, corpóreas, com o meio ambiente em que vivemos (De Oliveira in Musslin&Bentes, 2001, p. 34).

Um indivíduo que é incipiente nos estudos da TOPE pode pensar que esse significado se aproximaria do conceito de *noção* de Culioli (1999a). Logo, começaremos a mostrar algumas divergências dessas duas teorias. Para Culioli, *noção* é feixe de propriedades físico-culturais que nós aprendemos por meio de nossa atividade enunciativa de produção e de compreensão de enunciados.

Como estudiosa de ambas as teorias (a da linguística cognitiva e a da linguística da enunciação), acredito que o ponto mais visível de divergência entre as duas teorias é o da

categorização linguística, proposta pela linguística cognitiva, que é processada na base de protótipos (exemplares típicos, mais representativos, representações mentais destas entidades), no sentido de que as categorias linguísticas apresentam, conseqüentemente, uma estrutura prototípica, baseada em protótipos. A linguística cognitiva ainda permite afirmar que um elemento deve apresentar uma lista de atributos definidores, sendo então rejeitada a ideia de um elemento ser de dada categoria se um atributo fugir aos critérios de definição estabelecidos.

Para melhor elucidar esse conceito, trazemos o exemplo mobilizado por Bentes (2011).

Pergunta-se: o que faz uma pessoa ser parte da categoria HUMANO? O fato de compartilhar com todos os outros seres humanos certas propriedades e, ao mesmo tempo, de se distinguir, por meio dessas propriedades, de todos os demais seres. Eis a resposta da Semântica Formal Clássica. Pare um instante de ler e pense: mas que propriedades são essas? Essa pergunta não é trivial e tem recebido as mais diferentes respostas ao longo dos séculos. Já se afirmou que a categoria HUMANO se define pela presença de duas propriedades: “ser bípede” e “ser implume”: pertencer à classe dos humanos é ter dois pés e não ter penas. De fato, essas propriedades permitem distinguir um homem de um cachorro e de um pato. No entanto, é muito fácil achar exemplos de seres humanos que, ao menos aparentemente, não preenchem essas condições. Basta imaginar alguém perneta; alguém com uma única perna continua a ser humano ou não? E se, por uma mutação genética qualquer, um ser humano nascesse com algumas plumas, ele deixaria de ser um humano? Conseguem ter ideia do problema? (De Oliveira in Mussslin&Bentes, 2001, p. 38).

Sendo assim, para tentar desconstruir essa constatação da abordagem clássica, a linguística cognitiva, com base nisso e por meio do que propõe o teórico Wittgenstein (1979), propôs que as categorias se organizassem por relação de semelhanças de família. Os usos de uma mesma palavra se assemelham da mesma forma que os membros de uma família. Não é necessário que os membros compartilhem a mesma propriedade para pertencerem todos à mesma família, nem mesmo o sobrenome. Ou seja, se meu pai tem um sobrenome e minha mãe tem dois, não necessariamente eu precisaria ter os três sobrenomes para que eu fosse oficialmente membro da família deles. Para a abordagem cognitiva, todos os membros da categoria devem ter o mesmo valor; ou seja, caso fosse perguntado a alguém sobre um exemplo de AVE, a pessoa poderia de cara responder “pinguim”, mas para a linguística cognitiva não é bem isso que ocorre, pois os traços das propriedades de “pinguim” são periféricos em relação aos traços de um “pardal”, por exemplo.

Em trecho de texto de sua entrevista com Ducard, ainda no *Tome IV*, Culioli (2018) dialoga a respeito da intenção do locutor afirmando que Michel Pêcheux o alertou, aliás, contra a *intenção*, mas contra a intenção de significar – isso não significa que você pretende dizer com precisão que vai querer dizer isso ou aquilo. Na carta 117, Sêneca fala de *intendit*. A intenção é *tender para*, simplesmente: você tende para algo. Isso quer dizer que *basicamente*, e é aí que gesto e linguagem se tornam um; você está sempre tendo que buscar algo ao seu alcance, sem intenção ou projeto, exprimível quase por tatear sensório-motor no mundo exterior (*umwelt*). Mas, ei, o que vai lhe trazer comida ou segurança ou tocar em algo que você queria tocar, bem, não importa, mas sempre há essa *tensão em relação a*, e como dizia Ludwig Wittgenstein, disse naquele momento, essa *tensão em relação a*, na maioria das vezes, esbarra na linguagem. Quando você quer dizer algo, as palavras te faltam, e tudo o que resta é dizer “as palavras faltam” (Culioli, 2018).

2.2 TOPE: uma proposta cognitivista sob a filiação construtivista

O conceito de *construtivismo* – ou seja, a reconstrução do conhecimento – proposto por Jean Piaget está diretamente ligado aos conceitos de *constituição da linguagem* (Franchi, 2011) e de *sentido* (Culioli, 1990a).

Piaget (1973) considera que há uma construção do conhecimento, e o papel da escola, enquanto instituição formal de educação, é criar métodos que estimulem essa construção, tratando o conhecimento como algo a ser construído na interação do estudante com o meio em que ele vive. Aqui, o foco não é o conteúdo a ser ensinado, mas sim quem aprende, ou seja, o sujeito estudante.

Nós, afeitos à TOPE, defendemos que o sentido é construído no momento da enunciação. Assim sendo, ambas as teorias (linguística cognitiva e linguística enunciativa) dialogam sem falhas, uma vez que as duas se baseiam na construção do conhecimento.

Embora a Teoria de Culioli não esteja voltada para o ensino – e tampouco pretendemos desenvolver material didático ou algo parecido –, podemos promover reflexões e atividades usando a metalinguagem e a atividade epilinguística para que professores disponham de um maior arcabouço de pesquisa e de mais possibilidades de aplicação da teoria no ensino de línguas.

Segundo Franckel e Paillard (2011a), podemos dizer que a problemática que permeia a TOPE pode ser apresentada como de caráter construtivista. Para iniciar essa discussão,

afirmamos que a linguagem constitui uma forma de pensamento, e não o contrário, como dizem alguns autores que mencionaremos mais adiante. Para comprovar a nossa afirmação, traremos à baila algumas teorias com diferentes pontos de vista.

A primeira delas é a que Franckel e Paillard (2011a) denominam *mentalista*, defendendo que a linguagem é “uma espécie de ‘tradução’ do pensamento” (*op. cit.*, p. 16). Ou seja, têm-se as representações mentais apreendidas como primeiras. Esta teoria também pode ser chamada de instrumental, “porque confere um estatuto ao que é o ‘pensamento’” (*op. cit.*, p. 16), independente das representações que permitem aos sujeitos apreendê-la.

Já quando afirmamos que a TOPE dialoga com o construtivismo é porque, para esta abordagem, o sentido é considerado como determinado e construído pelo material verbal, que lhe dá corpo. Ou seja, independentemente do material, todos os textos e arranjos que os constituem “não são considerados como a tradução de um sentido que lhe preexistiria ou que existiria” (*op. cit.*, p. 16).

A abordagem nomeada *mentalista* ou *mentalista-cognitivista* defende a existência de categorias preexistentes a sua expressão na língua. Um exemplo disso é a teoria das categorizações, inerente à linguística cognitiva e que mencionamos há pouco (Franckel; Paillard, 2011a). Aquela que é capaz de, por meio das habilidades humanas, agrupar diferentes entidades como sendo instâncias da mesma espécie (Taylor, 2009 *apud* Santos, 2016, p. 116).

A partir desse movimento, a teoria cognitivista tem por objetivo explicar a cognição humana. Segundo e Johnson (2003), toda vez que pensamos em um tipo de coisa – como em um tipo de animal, um tipo de cadeira ou em tipos de emoções, por exemplo –, estamos categorizando entidades. Por exemplo: se temos um conceito de mesa, vamos organizar essas categorias a partir de tal estrutura conceptual, ou seja, a posição da cognitivista é conceptualista, defendendo que a categorização humana se organiza a partir da apreensão de conceitos – algo que vai, em partes, de encontro com o modelo clássico do dado aristotélico, mencionado no texto anterior, o qual determina que “as categorias são definidas em termos de união de traços necessários e suficientes” (Taylor, 2009, p. 21 *apud* Santos, 2016, p. 119).

Uma vez que a teoria cognitiva pressupõe a aprendizagem por meio de categorizações, nós, que somos a favor desse diálogo entre a TOPE e o construtivismo, defendemos que esse aprendizado se dá na interação que cada *noção* tem em seu funcionamento próprio.

Portanto, tal como nos diz Franckel (2007, p. 18), “não partimos mais de grandes categorias totalmente constituídas por representações independentes da linguagem, mas do funcionamento das unidades uma a uma e na sua singularidade”. Assim,

o sentido das unidades não é dado, mas constrói-se nos enunciados, ou seja, 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 (Franckel, 2007, p. 22-23).

Diante de tais orientações apresentadas, questionamos até que ponto as escolas têm levado em conta o que se propõe curricularmente para o ensino de língua e linguagem. É possível observar que as propostas curriculares assimilaram muito dos estudos linguísticos, mas os resultados quanto à aprendizagem nem sempre são muito significativos.

2.3 O ensino de línguas no Brasil: contribuições prescritivas, descritivas e interacionais (comunicativas e cognitivistas)

O marco do início do ensino de línguas no Brasil é concomitante à era de descobrimento do país, pois foi quando os padres jesuítas, acompanhados do primeiro governador geral, Tomé de Souza, chegaram ao Brasil com a intenção de catequizar os indígenas aqui encontrados. Para isso, precisavam lançar mão de alguma estratégia para atraí-los para a Igreja Católica. Este objetivo foi atingido buscando conhecimento acerca da língua desses indígenas – no caso, o tupi, pois nessa época o português ainda era considerado uma segunda língua.

Assim sendo, os padres aprenderam o tupi e começaram a catequizar os indígenas, passando, também, a torná-los seus subordinados. Após um longo período “reinando” (em torno de 210 anos), a ordem religiosa jesuíta foi expulsa do Brasil por Marquês de Pombal, quem instituiu o português como única língua em 1757. Após esses acontecimentos, a Família Real chega ao Brasil em 1808 e decreta que é o professor quem deve ensinar as línguas modernas – tal como as clássicas eram ensinadas na Coroa. Ou seja, segundo Alencar (1995), eles consideravam um bom professor aquele que fosse capaz de fazer bom uso de uma gramática ou de elaborar uma própria gramática.

Desde este decreto até a formação da República, usava-se o chamado método *gramática e tradução* na Europa, que priorizava o estudo de regras gramaticais e o estudo do vocabulário da língua-alvo. Priorizava-se, portanto, a prática da tradução e leitura de textos.

Já em 1931, o Brasil passou por uma grande mudança no ensino de línguas, introduzindo o chamado método direto científico. Esse método preconizava o ensino de línguas em sala de aula na língua-alvo, sem traduções, ensinando a gramática por indução. Segundo Schimdt (1973), esse método foi muito importante, pois retirou o ensino de línguas da estagnação que era proposta nas escolas, introduzindo novos caminhos e pressupostos mais inovadores.

Nos idos dos anos 1960 e 1970, tivemos a apresentação do método áudio-lingual, ainda muito conceituado e “querido” nos dias atuais. Larsen-Freeman (2000) acredita que esse método pressupõe que a aprendizagem da língua depende da formação de hábitos, ou seja, depende da realização de inúmeros exercícios repetitivos – os chamados *drills* – para poder treinar as estruturas gramaticais corretamente.

Ao final dos anos 1970 percebemos que o que se apresenta se assemelha muito ao que é aplicado em sala de aula de línguas hoje em dia no Brasil. Nesse momento, passa a ser perceptível um interesse maior para a interação, ou seja, para o ensino da comunicação e da fluência baseando discursos em situações reais, vividas pelos sujeitos aprendentes. Almeida Filho (1992) aduz que

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim aquele que toma unidades de ações feitas com linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que vão oferecer ao aluno-aprendiz (Almeida Filho, 1992, p. 47-48).

A abordagem comunicativa tem como foco o sentido, o significado, a interação entre sujeitos que aprendem uma nova língua. Essa abordagem não abraça as regras contidas nas gramáticas como modelo suficiente para aprender e ensinar uma segunda língua, pois o ensino da gramática é pela intuição, é pela interação.

Brown (1994), um conhecido pesquisador da área, lista cinco características principais da abordagem comunicativa:

- ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;

- provisão de oportunidades para os estudantes, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- intensificação das próprias experiências pessoais dos estudantes como elementos importantes na contribuição para a aprendizagem em sala de aula; e
- tentativa de conectar aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula.

Para Widdowson (1991), essa abordagem proporciona aos estudantes um meio de desenvolver a linguagem de forma mais funcionalizada, o que também acontece no método natural. Assim, não é preciso ficar preso ao aprender regras e realizar tarefas que não condizem com o uso natural da linguagem. No entanto, não podemos descartar totalmente o emprego das regras e das gramáticas, pois embora pensemos que isso não é necessário para a comunicação, o arcabouço normativo da gramática tende a colocar a aprendizagem como parte necessária para o domínio da língua, ou seja, o ensino da abordagem comunicativa está relacionado tanto ao uso da própria língua como um rol de habilidades, como também admite a necessidade do domínio e, conseqüentemente, do ensino das formas como conhecimento linguístico.

O intuito da abordagem comunicativa é tornar o aprendizado de outra língua mais natural – algo bastante parecido com a aprendizagem de língua materna porque, se formos pensar apenas em nos ater a gramáticas e exercícios repetitivos, como explicaríamos as ocorrências de expressões sociais, gírias, metáforas, a própria linguagem coloquial, entre outras?! Esse conteúdo dificilmente é encontrado nas gramáticas e nada disso é ensinado nas outras abordagens porque esse é o tipo de coisa que se aprende na enunciação, no momento em que acontece a comunicação.

Por essa razão a cultura e o contexto social se fazem muito importantes na abordagem comunicativa, pois é somente a partir daí que se pode aprender expressões como “*Don’t count your chickens before they hatch*”, que em português teria, como equivalência, “Não cante vitória antes do tempo”. Ou, então, “*He who can does, he who cannot, teaches*”, cuja tradução possível seria “Quem pode, pode, quem não pode, se sacode”. A partir desses exemplos poderíamos tranquilamente “descobrir” a tradução em português porque, culturalmente, são expressões que têm alguma semelhança, embora não dê para traduzi-las ao pé da letra. Mas temos casos que são bastantes peculiares e restritos, – por exemplo, palavras em inglês norte-americano que não têm o mesmo significado ou a mesma tradução no inglês britânico, como

“bar” e “pub”, em inglês britânico, ou então “apartment” e “flat”, em inglês britânico. Os verbetes mencionados como exemplos também são plausíveis de identificação por brasileiros, uma vez que cultivamos o vício do estrangeirismo e acabamos aportuguesando essas palavras. Mas estes são apenas exemplos para demonstrar qual é o intuito de conhecimento da abordagem comunicativa.

Podemos apontar como divergência possível entre a abordagem comunicativa e a TOPE a seguinte: até que ponto a primeira consegue olhar para o estudante individualmente? Ou seja, o modelo comunicativo não olha para os diferentes problemas que surgem nos textos dos estudantes, de modo que não é possível observar como cada estudante se comporta e cria dificuldades e acertos por meio das atividades. Essa abordagem oferece exemplos e mais exemplos, mas não consegue atingir aquele estudante em específico, que se destaca positivamente, e nem o que se constitui negativamente, pois ela trabalha com a média.

As situações comunicativas são diferentes da abordagem estrutural, pois separam as competências e não tocam na dificuldade dos estudantes – diferentemente do que faz o construtivismo, que analisa a ocorrência do aprendente analisando toda a atividade que permeia a aprendizagem. Nós, afeitos à TOPE, empregamos o próprio material do estudante para mostrar essa montagem e desmontamos as manipulações possíveis (ou seja, o fazer inconsciente-ou-consciente) na hora de operar o aprendizado.

Para que todo o efeito da abordagem comunicativa seja satisfatório, é necessário que o professor tenha as competências cabíveis para o ensino. Frente a isso, discutiremos a continuação sobre as competências caras ao ensino de línguas. Comentamos muito que o professor precisa *ser capaz de* reconhecer o momento exato em que o estudante está nessa atividade epilinguística (muito embora ele não esteja sempre lá) para verter o seu questionamento à metalinguagem, em busca de significação, e para trabalhar a proliferação da léxis que ocorre durante essas atividades. Para além disso, no que concerne a aprendizagem de línguas, é muito importante falar de outras competências inerentes aos professores de LE. Frente a isso, apresentamos no subcapítulo a seguir uma breve explanação a respeito das competências do professor de línguas.

2.4 As competências para o ensino de línguas

Uma das reflexões mais presentes no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas nos dias de hoje está relacionada às competências que são necessárias para uma boa formação dos

professores de LE, que são bastante exigidos em seus desempenhos profissionais e cuja dedicação, conseqüentemente, reflete nos resultados desse processo, nos estudantes em como não, no país. Entendemos por *competências* um conjunto de saberes e conhecimentos inerentes ao professor, o que lhe permite agir e se ajustar às diferentes situações em que são colocados nas salas de aula. Segundo Perrenoud (2000), essa competência é a capacidade de agir com eficácia em determinada situação, apoiada em saberes e conhecimentos, mas sem se limitar somente a eles.

No que se refere às competências do professor de LE, explanamos brevemente a Teoria de Língua proposta por diferentes autores. Quando se fala em *professor de LE* atualmente, vem à mente a imagem daquele profissional que tem como prática pedagógica a competência linguístico-comunicativa, como se somente ela fosse suficiente para o ensino e aprendizagem da LE – é o que vemos, por exemplo, nas propagandas de cursos de idiomas quando se tem “professor “nativo”. De todos os modos, com o decorrer de nosso estudo sustentaremos a tentativa de demonstrar que o professor de LE precisa de pelo menos um conjunto de competências para auxiliá-lo no ensino de LE e para que ele cumpra sua missão de ensinar uma segunda língua de maneira mais usual e efetiva.

O termo *competência* foi apresentado por Chomsky (1965). Para o autor, a competência do falante era inata, ou seja, não era construída, era de ordem estrutural e estava associada ao conhecimento das regras gramaticais. Em 1972, Dell Hymes sugeriu uma nova abordagem de competência, qual seja, a competência comunicativa, contrastando o que havia sido proposto por Chomsky (1965). O segundo autor propôs uma noção mais ampliada e realista de competência ao partir da prática para postular a teoria *a posteriori*. A linguagem foi proposta como interação, ou seja, para se comunicar. Ele criou, então, a competência linguística e a competência sociolinguística. A primeira diz respeito às regras gramaticais, a todos os seus elementos, a sua habilidade de saber compreender e de expressar enunciados literalmente; já a segunda combina a interação e o conhecimento e regras e normas de uso para interpretar enunciados em seu contexto social.

Michael Canale e Merrill Swain ampliam, em 1980, o conceito de competência comunicativa e aperfeiçoam o modelo proposto por Hymes (1972). Eles acrescentam a competência estratégica, que é aquela utilizada quando há falhas de comunicação decorrentes de competências ainda não construídas ou de variações. Essa competência é formada por estratégias de comunicação verbal e não verbal.

Na década de 1990 – em 1992 e 1999 –, José Carlos Paes de Almeida Filho apresentou o seu modelo de competência, composto de cinco competências, quais sejam: a competência implícita, a linguístico-comunicativa, a teórica, a aplicada e a profissional. A competência implícita é aquela pautada na crença, na intuição; é chamada de mais básica, pois baseada em experiências dos estudantes enquanto aprendizes. A competência linguístico-comunicativa opera em situações reais de uso da língua-alvo, produzindo linguagem. A competência teórica é aquela em que o professor pode aplicar na prática o que ele aprendeu em teorias – cabe a ele decidir isso. A competência aplicada se destina a fazer em sala de aula aquilo que se sabe, é aplicar o seu saber-e-compreender, o seu saber-ensinar e o seu saber-aprender. Ela capacita o professor a ensinar a partir de sua competência teórica, ou seja, é um ensino consciente de sua prática. E, por fim, a competência profissional, que se refere ao professor refletir sobre o seu papel como educador. Essa competência permeia todas as anteriores, e o professor precisa conhecer os seus deveres, o seu potencial, enfim, a sua importância social no exercício do magistério no ensino de línguas.

Embora tenhamos nos apoiado em todo o arcabouço apresentado até aqui, ainda há muitos outros autores propondo reformulações de competências, adicionando novas ou sugerindo mudanças para as perspectivas das já existentes, como Bachman (1990), que propôs uma reformulação do modelo de Canale e Swain (1983) 10 anos depois. Ou seja, Lyle Bachman teve bastante tempo para analisar as aplicações das teorias anteriores e rever o modelo, apresentando novas premissas – Celce-Murcia *et al.* (1995), Perrenoud (2000), entre outros. Contudo, é possível observar que todas as propostas apresentadas até agora por diferentes autores, conversam entre si e compartilham de ideias semelhantes, sempre revendo o modelo anterior e propondo algo sem contrariá-los.

A partir desta breve explanação acerca das abordagens teóricas existentes, pode-se pensar que, para ser professor, é preciso, além de ter um dom, dispor de conhecimento e de práticas diversificadas de ensino nos mais diferentes contextos de sala de aula. Pensando nessas variáveis que os professores de LE enfrentam, no Brasil muitas pesquisas – como as de Freitas (1999), Basso (2001), Rodrigues (2016), dentre outras – estão sendo realizadas, a fim de entender o que pode ser fator influenciável na prática educativa de cada professor e quais seriam seus maiores enfrentamentos na educação. Sabe-se que o ambiente ideal é aquele em que o estudante se sinta confortável e motivado para aprender, além de o professor conseguir trabalhar com diferentes perspectivas de ensino de acordo com o nível e a realidade de cada um.

Mesmo depois de tantas pesquisas e trabalhos publicados na área, nos dias atuais, quando nos deparamos com escolas de línguas ou cursos de graduação e perguntamos qual é o método usado para ensinar inglês, por exemplo, a resposta dada em grande parte menciona o uso da abordagem comunicativa. Almeida Filho (1992) assim a define:

A Abordagem Comunicativa se caracteriza por ter o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos etc. (Almeida Filho, 1992, p. 13).

Embora na introdução tenhamos afirmado que a abordagem das competências linguísticas seria uma problematização para nós, pois uma área inerente à Linguística Aplicada, pensamos ser importante falar delas em nosso trabalho, pois fazem parte da história do ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil.

Retornando rapidamente ao assunto da problematização das competências em relação ao nosso trabalho, explicamos o que segue: a Teoria das Competências tem como intenção a tentativa de articular o cognitivo ao comunicacional, mas à medida que as competências passam a ser trabalhadas em tipos, mais uma vez se impõem às particularidades, como se cada uma respondesse por especificidades linguísticas e tipos de ensino-aprendizagem, por exemplo, quando se quer ensinar um determinado conteúdo. Este movimento se caracteriza por pertencer a uma determinada competência e não a outra. Culioli (1999a; 1999b) procura mostrar que todas as competências operam ao mesmo tempo no nível da linguagem, e não se pode dizer de que natureza são, a não ser que se saia do nível da linguagem para ir ao nível das línguas, considerando, então, as estabilidades linguísticas.

2.5 O ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Feita a breve explicação sobre linguagem em seu sentido amplo, abrangendo o ensino de LM e de L2, vertemos a ênfase de nosso trabalho para o ensino de LE, mais precisamente o inglês. Embora queiramos mostrar que ocorrências estão presentes em todo o âmbito da linguagem, vamos nos pautar em analisar mais as ocorrências em segunda língua, pois acreditamos que esse processo de tentativa de traduzir/aprender uma segunda língua está bem próximo à proposta de linguagem de Culioli (1999a; 1999b), embora já tenhamos mencionado anteriormente que a TOPE não é direcionada para o ensino – vimos, a partir dos trabalhos publicados, que ela tem muito a oferecer para o ensino de línguas.

Discutimos há pouco a importância da atividade epilinguística para o ensino de línguas, pois tal como afirma Culioli (2000), a linguagem é de origem indeterminada, o que faz com que os sentidos dos enunciados sejam dinâmicos, adquirindo seus valores de acordo com o contexto em que estão sendo enunciados. Para a aprendizagem de uma segunda língua, o processo que acontece na aquisição é bem próximo ao dessa atividade dupla da linguagem. Rezende (2008) nos mostra exercícios de montagem e desmontagem, de produção e de reprodução por meio da atividade epilinguística, em que um termo pode ser usado para significar algo em uma determinada enunciação, mas que já não funciona tão bem em outra, querendo dizer a mesma coisa.

Esse tipo de atividade tem como foco conduzir os estudantes a compreender que o significado da palavra não está atrelado apenas a ela, individualmente, mas ao contexto verbal, ao agenciamento em que se encontra a palavra, não podendo ser traduzida isoladamente tendo em vista que, uma vez desprezado o sentido cultural do texto, o estudante poderá cair no equívoco de uma tradução literal, totalmente desprovida de sentido, o que conseqüentemente implicará na incompreensão do texto e afetará a aprendizagem do estudante.

CAPÍTULO 3

A TOPE: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

3.1 A TOPE: proposta teórico-metodológica

Discutiremos, neste capítulo, algumas atividades e operações inerentes à TOPE, propostas por Antonie Culioli. A partir dos textos de Culioli, que permeiam a TOPE, analisaremos os deslocamentos lexicais que permeiam os textos dos estudantes visando a refletir sobre a atividade epilinguística, no intento de mostrar, com ocorrências, os mecanismos que eles utilizam em seus textos para conseguir a significação desejada.

As denominadas *ocorrências*, mencionadas na introdução deste estudo, são um exercício de aproximação sem um ponto de chegada definitivo. O intuito é fazer o estudante pensar na relação linguagem-língua, provocando a atividade epilinguística, que é a atividade metalinguística não consciente.

Para dar continuidade às análises, traremos um exemplo clássico, da língua inglesa, relacionado com o que realmente tratamos como deslocamento. Trata-se de um enunciado retirado de uma rede social que recebe inúmeras interações com postagens sobre traduções literais (ou seja, língua-língua), e não intencionais – embora algumas provoquem sentido de humor ou ironia.



Figura 3 “*Please do not play paper in the vase*”

Fonte: reprodução Greengo Dictionary/Instagram @greengodictionary. Acesso em: 01 mar. 2024.

O exemplo de ocorrência da Figura 3 nos traz um aviso: “*Please do not play paper in the vase*”. Com base na linguagem verbal presente na imagem, é possível inferir que se trata de um aviso em algum banheiro. Também podemos inferir que a intenção era pedir aos usuários que não jogassem papel no vaso sanitário. Porém, como conhecedores da língua inglesa, podemos afirmar que esse foi um tipo de tradução feita literalmente, ou seja, o falante utilizou alguns léxicos separadamente para montar uma frase cujo sentido, muito embora consigamos compreender como um todo devido ao contexto em que está inserida e por sermos falantes de português e de inglês, não se constitui do ponto de vista comunicativo. Se considerarmos que um estrangeiro falante de língua inglesa utilizaria o banheiro, ele não entenderia da mesma forma. Certamente algum tipo de mal-entendido ocorreria com àqueles para quem a mensagem se direcionava.

Pautamos, a seguir, uma análise parafrástica a fim de verificar as possibilidades desta tradução.

Do not play paper in the vase.

Tradução 1: Não toque papel no vaso.

Tradução 2; Não brinque papel no vaso.

Tradução 3: Não jogue papel no vaso.*

Tradução 4: Não represente papel no vaso.

Tradução 5: Não fazer o papel papel no vaso.*

A frase em inglês, realçada em negrito, está no imperativo e inicia-se pela expressão *Do not*, seguida do verbo “*play*”, que dentre seus principais sentidos abriga o “brincar”, “jogar”, “tocar”, “representar”, “desempenhar”, entre outros. No caso da ocorrência, o sujeito do aviso usou o verbo “*play*” como significado de tradução equivalente a “jogar” (jogar papel no vaso). Neste caso, para uma frase semanticamente correta, precisaríamos substituir *play* por *throw into*, *throw away* ou *put the paper down* pois, semanticamente, o verbo *play* é utilizado no sentido de “jogar”, como atividade relacionada a um esporte: *play tennis*, *play soccer*, *play games* etc.

Esse tipo de ocorrência é o que Selinker (1972) chama de interlíngua, ou seja, quando o falante está no nível intermediário de aquisição de língua. Ele sabe montar uma frase para se comunicar, mas ainda se pega realizando aquela tradução palavra-por-palavra, sem levar muito em consideração a estrutura sintática e o conhecimento semântico do contexto.

Podemos corroborar esta discussão a partir do que nos apontam Flores e Nunes (2013, p. 1-7, grifos nossos): “a enunciação é **transversal** na medida em que, embora enfoque o sentido – estudo semântico – não se limita ao **nível** semântico”. Segundo os autores (*op. cit.*, p. 2, grifo nosso), “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 nos fazem acreditar. O sentido é único e exclusivo do momento de sua enunciação. Tal como dissemos, para nós, falantes de português e que temos uma noção da língua inglesa como língua estrangeira, é possível compreender a ocorrência e, dependendo do nível, até podemos perceber se a tradução foi intencional ou não, pois há traduções que são feitas para promover o riso, o humor.

3.2 A atividade epilinguística

Podemos dizer que a atividade epilinguística é sinônimo de linguagem e definir essa última como uma atividade, um trabalho de representação, referenciação e equilibração. Defender que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem é dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores (Rezende, 2008, p. 3).

Culioli (1999a), no âmbito da perspectiva cognitiva, dialoga com a linguagem como atividade, ou seja, ele vai tomar a linguagem como uma atividade chamada de *epilinguística*, que podemos explicar como sendo uma atividade metalinguística não consciente, de ordem mental, que chama pelos domínios nocionais em relação. Dessa forma, surgem escolhas por parte do sujeito quando ele, diante de seu colocutor, vai fazendo essas escolhas até chegar a uma forma pretendida. Essa atividade propõe um trabalho reflexivo, que está presente na ordem natural da linguagem, e esse lugar de ordem mental vai ser proposto a partir da atividade de parafraseagem, já como uma atividade motivada. Ou seja, ele sai do nível da metalinguagem não consciente para refazer o percurso e desenvolvê-lo trabalhando, reconstruindo a ordem por meio do exercício de parafraseagem, explicitando o caminho da linguagem com as línguas. Culioli (1999a) faz um espelhamento entre a atividade metalinguística, que é epilinguística e, quando propomos esse trabalho, uma atividade provocada é motivada.

Propomos estudar a atividade epilinguística uma vez que, sob o olhar da autora, como pesquisadora e docente, é possível afirmar que, na maior parte das escolas, não há aquele cuidado com o ensino de linguagem no âmbito das aulas de línguas. Ainda é possível observar que o ensino é muito preso à gramática e a práticas formais de produção de texto. Exige-se que o estudante faça um texto perfeito, como se o “texto perfeito” fosse sinal de uma boa escrita gramatical, sem levar em conta a criatividade e a reflexão do estudante, deixando seus textos sem qualquer indício de autoria. Segundo Rezende (2008), a atividade epilinguística promove um esforço mental para atingir o equilíbrio entre o eu e o outro, uma vez que todos os enunciados são ambíguos, ao que damos o nome de *ambiguidade constitutiva*. Explicamos isso exemplificando quando um mesmo sujeito tem condições de fazer uma leitura de alguma expressão linguística em um momento e, em instantes, faz uma leitura totalmente diferente. São nesses momentos em que a atividade epilinguística sustenta o trabalho, fazendo a desambiguação, que geralmente não é consciente.

Não podemos defender, aqui, pontos, valores e significados estáveis, pois a linguagem é um mecanismo que está presente no homem e que está a todo momento tentando mantê-lo equilibrado – processo que ocorre quando ele se encontra e se percebe como sujeito, como um eu em face ao um outro.

Embasamos nossa pesquisa em documentos e diretrizes relacionadas ao ensino e que versam sobre a importância de ensinar aos estudantes como criar textos coerentes, A nosso ver, nada melhor do que a atividade epilinguística advinda de documentos para auxiliar nessa proposta, de modo que o estudante consiga se apropriar de seus textos e entender os mecanismos utilizados por ele para encontrar toda a significação e fazer com que esse ensino seja totalmente articulado com a linguagem. Quando falamos em atividade epilinguística, não estamos discretizando o ensino de gramática, mas sim propondo uma atividade articulada de linguagem, em que os estudantes farão uma busca por toda sua atividade linguística, desde a infância, para encontrar mecanismos de associar todo esse aprendizado obtido até o presente para conseguir criar e refletir a maneira como a linguagem se dá na sua vida, facilitando a *equilíbrio*⁶ do seu enunciado – para ele mesmo e para os outros. O nível epilinguístico, por meio do estudante, somente é alcançado pela metalinguagem, o que nos permite sugerir uma análise crítica. Quando falamos a partir de nosso embasamento para questionar o ensino de linguagem em sala de aula pautando-nos em documentos oficiais, podemos citar o trecho a seguir, recuperado dos PCN.

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. [...] É na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler nas diversas situações de interação (Brasil, 1998b, p. 33-34).

No que concerne ao ensino de línguas, fica ainda mais evidente a importância de se trabalhar a linguagem em todo seu contexto, principalmente porque, no Brasil, o ensino de línguas costuma acontecer de forma descontextualizada, desconectada e separada, como se as

⁶ Conceito cunhado por Jean Piaget para designar o mecanismo de transição entre o desequilíbrio e o equilíbrio de crianças em sua interação com o meio ambiente. Com informações recuperadas de <http://www.inf.ufsc.br/~edla.amos/infoedu/alunos/alunos99/seminario2/resumopiaget.html#:~:text=Equilibra%C3%A7%C3%A3o%3A%20Piaget%20chamou%20o%20balan%C3%A7o,do%20desequil%C3%ADbrio%20para%20o%20equil%C3%ADbrio>. Acesso em: 01 mar. 2024

partes fossem independentes – o que em realidade, sabemos, não funciona e acaba sendo prejudicial à aprendizagem do estudante.

Quando o ensino é feito separadamente, o estudante conseqüentemente terá dificuldades de aplicá-lo em situações nas quais precisará da junção dos dois, ou seja, terá de se esforçar para construir seus textos e discursos.

Trabalhamos na intenção de corroborar que, para um ensino de línguas mais adequado, é necessário ensinar produção de texto vinculada à gramática, mas de forma reflexiva, fazendo com que o estudante se aproprie do texto e que, segundo Rezende (2008), ele *pense o seu pensar* e desenvolva a atividade que Culioli (1999a; 1999b) chama de epilinguística, investigando os motivos pelos quais ele mesmo optou por tais escolhas em detrimento de outras. Esta reflexão contribui muito para o desenvolvimento do nosso trabalho. No Brasil, a proposta foi trazida pela professora Letícia Marcondes Rezende e pelo professor Carlos Franchi, que mostraram formas de trabalhar com esses aspectos por meio da atividade epilinguística a partir da leitura da TOPE. O mais interessante é que essa abordagem também aparece nos PCN, tal como documentamos em nosso trabalho.

Rezende (2008), em seu texto intitulado “Atividade Epilinguística e o ensino de Língua Estrangeira”, convida o leitor a realizar um exercício de atividade epilinguística que foi preparado e aplicado por ela em sala de aula. O exercício tem como ponto de partida a leitura e análise do poema *Retrato*, de Cecília Meireles, publicado em 1986 e reproduzido a seguir:

Eu não tinha este rosto de hoje
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.
Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.
Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
– Em que espelho ficou perdida
a minha face? (Meireles, 1986, p. 13 *apud* Rezende, 2008, p. 104).

A proposta da atividade é fazer com que os estudantes se apropriem de textos e proponham mudanças, mas sem modificá-los em demasia. As mudanças são relativas aos verbos, que passam a ser conjugados no futuro, e aos adjetivos, buscando promover ideias de

oposição sem perder a essência da significação. O *eu* que enuncia não é alterado. Seria um exercício de parafraseamento mais rigoroso, como afirma a própria autora.

Vejamos como ficou a versão após as alterações e discussões realizadas em sala de aula por Rezende (2008):

Eu não terei este rosto de hoje,
assim vivo, assim alegre, assim rubro,
nem estes olhos tão plenos
nem a esperança nos lábios
Eu não terei estas mãos fortes
tão ágeis e quentes e vivas;
eu não terei este coração
que se exhibe
Eu não darei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil;
– Em que espelho ficará perdida
a minha face? (Rezende, 2008, p. 106).

O exercício proposto pela autora demonstra muito bem a ênfase de nosso trabalho, uma vez que a mudança de foco narrativo dos textos é uma atividade bastante comum no ensino de línguas. Pensando também na tradução, que é outro foco de nosso trabalho, passamos por toda essa atividade na hora de traduzir o discurso do outro tentando se apropriar das melhores palavras para significar sua intenção, mesmo sabendo que não atingiremos em 100% a real intenção do enunciador.

3.3 Noção linguística

O conceito de *noção* é central para nosso estudo. Segundo Culioli (1999b), a noção linguística se compõe de um conjunto aberto de traços semânticos;⁷ é um sistema de representações que é resultado de experiências relativas à cultura e a relações psico-físico-culturais. Ou seja, as noções são representações de palavras de uma dada língua que foram construídas por meio de propriedades psíquicas, físicas e culturais. Culioli (199b, p. 53-54) explica que a noção se refere a grupos, a conjuntos que podem ser expressos – por exemplo,

⁷ “Culioli, primeiramente, definiu noção como um feixe de propriedades físico-culturais, sem lhe conferir um estatuto linguístico propriamente dito, apresentando-a como uma entidade híbrida, entre o mundo e as representações físico-culturais, por um lado, e a língua, por outro. A noção é em si própria indizível, sendo aprendida senão através das realizações particulares que são suas ocorrências. Ela implica, portanto, relacionar uma ordem de existência, que não é materializável, nem exibível, nem dizível em si, com as marcas dessa existência, e jamais são senão suas marcas” (Franckel; Paillard, 2011, p. 92).

“ler, leitura, livro, leitor, biblioteca, entre outros” (*op. cit.*, p. 53-54). O autor enfatiza que ela não deve ser confundida com a unidade lexical, que é meramente uma introdução, um primeiro passo para o “feixe de propriedades físico-culturais” (*op. cit.*, p. 53-54). Nas palavras do autor, “decidimos chamar *noção* esse feixe de propriedades físico-culturais que apreendemos por meio de nossa atividade enunciativa de produção e de compreensão de enunciados” (Culioli, 1999b, p. 9).

Ou seja, a *noção* se refere ao nível das representações mentais, àquelas que não conseguimos, como linguistas, acessar diretamente. Se trata de

complexos sistemas representacionais das propriedades físico-culturais. Ou seja, propriedades de objetos resultantes das manipulações necessariamente à parte das culturas e, desse ponto de vista, examinar noções inevitavelmente implica falar de problemas da alçada de disciplinas que não podem ser reduzidas unicamente à linguística (Culioli, 1995, p. 34).

A *noção* se apresenta como possibilidade semântica que se estabiliza a partir das relações entre as marcas linguísticas que concorrem em um enunciado. Frente a isso, Rezende (2009) nos explica que

a *noção* é incorpórea e materializada no esforço que faz um sujeito para dar forma a uma representação mental por meio de arranjos léxico-gramaticais, seja na modalidade oral, seja na escrita da língua. Diferentemente do signo, que é estático, consensual, social, ela resulta de um esforço de medida que o sujeito faz entre o que está construído ou que ele supõe construído e estável e a sua subjetividade (Rezende, 2009, p. 20).

Nas relações enunciativas, as noções estão sempre em construção e não estão diretamente conectadas com o extralinguístico, mas sim com o próprio texto, que é quando essa construção vai se fechando. Podemos exemplificar este processo quando dizemos a uma criança o seguinte: “Fulana, você nem me deu bola”. A criança dificilmente entenderia, pois a *noção* construída que ela possui de “bola” já está marcada com outro significado.

Outro exemplo é o de uma ocorrência dita por uma criança de seis anos. Minha mãe, Guida, disse: “Vou **curar** o queijo” (mudar suas características quanto ao aroma, à cor e, principalmente, ao sabor). Heitor, meu parente, ouviu isso e replicou: “Mas o queijo não está **doente!**”.

Nosso processo metodológico se dá assim, com naturalidade. É um processo cognitivo, de simulação, em que manipulamos as noções. No caso do exemplo, provocado a

partir da relação entre linguagem e língua e de um certo dado, fizemos uso de toda atividade epilinguística, que é a metalinguística inconsciente, oferecendo outros paradigmas.

A noção “curar”, que fazia parte do espaço mental dessa criança até o momento da enunciação, era de traços de cura, de melhorar algo que não estava bom, de curar o que estava doente. Ela operou com suas experiências manifestando que entende que o que “se cura” são pessoas, e não um “queijo”, que o queijo não é um ser animado para ser curado de algo, principalmente com medicamentos. Dessa forma, podemos rastrear a atividade de montagem e desmontagem feita pela criança no momento em que ouviu o enunciado e logo o replicou, fazendo uso de sua metalinguagem. A partir desse momento, a criança já terá mais representações da noção “curar”, uma vez que foi atravessada por propriedades físico-culturais.

Em outras palavras, estamos diante do que Culioli (1999a) concebe como noção, e quando ocorrem os chamados “deslocamentos”, a TOPE postula que referidas ocorrências, analisadas neste trabalho, estão na “fronteira” entre uma noção e outra, estão na iminência da significação entre um significado e outro e possuem propriedades que podem distanciar e aproximar essas noções. São as características físico-culturais que diferenciam essas ocorrências.

Assim como a ocorrência constituída por Heitor e apresentada anteriormente, tenho várias outras, ditas por ele, das quais sempre vou tomando nota pensando nessa atividade de linguagem. Outras ocorrências interessantes são as seguintes: em uma conversa aleatória, Heitor disse: “Quando eu tiver um filho, vou alugar uma babá para ele”. Ou quando, em tom de protesto, disse: “Piora COVID, piora COVID”. Perguntei o porquê de ele estar falando aquilo, e ele respondeu que queria que “o COVID” (coronavírus) ficasse fraco e acabasse, ou seja, que “ele” piorasse para desaparecer.

Estas propriedades físico-culturais vão se organizando em noções pela constituição de um domínio munido de propriedades formais. As noções são representações inacessíveis enquanto tais, mas que nós apreendemos por meio de traços materiais, que são os textos (Culioli, 1999a, p. 162). Em relação à enunciação, também é importante mencionar as operações de espaços mentais, as de referenciação e regulação e os funcionamentos enunciativos. Segundo Rezende (2008, p. 14), “o conceito de regulação não separa a psicologia da sociologia e, desse modo, instaura o diálogo fundamental entre o eu e o outro”. Ela acrescenta, por fim, que

a linguística, derivada dessa reflexão, é uma linguística de base antropológica e extremamente rica ao ensino de Línguas. Como a dimensão de diálogo pode variar, pois vai desde o diálogo intrassujeito e intersujeitos ao diálogo intralíngua e interlíngua, a questão do mesmo (identidade) e do diferente (alteridade) está na base da reflexão, e pensamos que seja interessante para a reflexão de Culioli destruir todo o contorno (línguas, sistemas, estruturas, subsistemas) e dizer que a visibilidade possível de algum contorno (por exemplo o contorno “língua portuguesa”) nada mais é do que o condicionamento espaço-temporal das representações que tiveram a sua origem na interação verbal básica entre um sujeito e outro, ou entre o sujeito e eles mesmo (Rezende, 2008, p. 14).

3.4 Domínio nocional (DN)

Segundo nos aponta Onofre (2012), a operação de domínio nocional (DN) é a maneira como o sujeito entende algo e, a partir daí, dá significado às relações com o mundo e com os enunciados. Essa operação é acessada quando um sujeito deseja dizer algo e procura por uma noção que detém as propriedades que ele desejar enunciar, sendo que um termo pode ter um amplo acervo de significações devido a sua relação com propriedades físico-culturais.

Pria (2018) traz uma observação bastante interessante acerca da relação do DN pautada por Culioli (1999a), contrastando com a proposta aristotélica de *classe*.

O conceito de “Domínio Nocional” refere um espaço topológico ou uma topologia de domínio aberto (CULIOLI, 1999a). Essa concepção geométrica do espaço se contrapõe ao conceito aristotélico de classe ou de espaço fechado. Aristóteles compreendia o mundo como uma totalidade geométrica não topológica, ou se está dentro ou se está fora do espaço, e nada mais. A ciência moderna tem explicado (ou descrito) a realidade através um conjunto restrito de categorias segundo o conceito aristotélico de classe. Ficam excluídos do tratamento científico os objetos que não se reduzem à homogeneidade que o conceito de classe lhes impõe. Na passagem das representações abstratas para as representações linguísticas, as primeiras, enquanto formalizáveis das últimas, podem resultar algo diverso daquilo que se tinha por formalizar. O “centro atrator” (CULIOLI, 1990, p. 97) serve de ponto de convergência (transindividual) da identidade (invariante) de forma. Com efeito, o centro visa controlar a construção do hiato que rupturas de base podem produzir (Pria, 2018, p. 132).

As palavras de Ducard (2009) nos permitem explicar a figura apresentada a seguir, em que se reproduz o esquema representativos da construção de um DN.

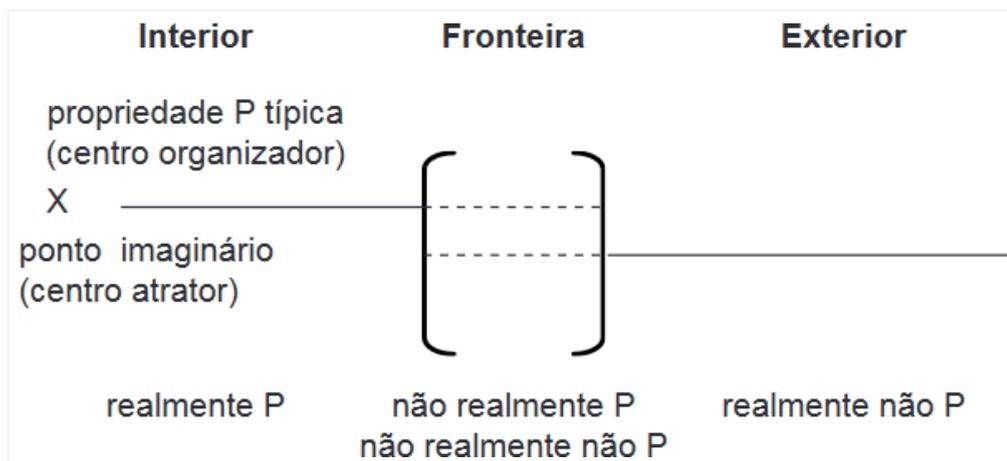


Figura 4 Esquema da construção de um DN

Fonte: Ducard (2009, p. 65).

Eis a explicação:

[...] que podemos considerar como um esquema fundamental na teoria representa a construção de um domínio nocial de acordo com uma distribuição em zonas vizinhas e uma orientação em relação a um centro organizador que determina o que é o interior do domínio, com seu complementar, o exterior, e, entre os dois, uma fronteira que pode ser uma zona de transição, ou que pode se reduzir a uma fronteira sem dimensão, concebida como um limiar, um limite ou uma borda. Esse zoneamento, que figura em um espaço-plano, corresponde a uma topologia dinâmica elementar que remete a posições e movimentos. Na asserção, positiva ou negativa, que consiste em afirmar que alguma coisa é x , por meio de uma operação de validação, o enunciador constrói um interior por oposição a um exterior, o que não é x (diferente de, vazio, ausência), com eventualmente um entremeio (Ducard, 2009, p. 64, grifos nossos).

3.5 Representação, referência e Regulação

A operação de representação é a forma de apreensão do sujeito pelo mundo. Podemos afirmar que, para a TOPE, o sujeito é uma entidade capaz de se constituir na origem do discurso (Gauthier *et al.*, 2013). pelo mundo. Podemos dizer que a representação é a forma como o sujeito sente e pensa em relação a uma marca: formulação de glosas e paráfrases, localização, construção do sentido pelos participantes da situação etc. A linguagem constrói representações mentais de uma determinada natureza – aquilo que chamamos de sentido –, mas não um sentido único, concreto, estabilizado, e sim aquele sentido que nos permite compreender e desambiguar o enunciado do outro. Ela é anterior ao surgimento das marcas linguísticas.

A operação de representação contempla três níveis: o nível 1, das representações mentais ou pré-linguísticas; o nível 2, das representações linguísticas ou dos fenômenos linguísticos; e o nível 3, das representações metalinguísticas. Culioli (1990) nos apresenta o nível 1 como

o nível das representações que se organizam a partir das experiências que nós elaboramos desde nossa infância, que nós construímos a partir de nossas relações com o mundo, com os objetos, com os outros, de nossa pertença a uma cultura, do interdiscurso nos quais nos banhamos (Culioli, 1990, p. 2).

A operação de nível 1 abrange nossas percepções, ligadas a nossa atividade cognitiva e afetiva, à qual só temos acesso através de nossas falas ou ações. Ela é regulada por representações abstratas e nos permite experienciar as percepções da realidade. O nível 1 é também chamado de *nível nocional*, pois é o nível das representações mentais e físico-culturais, as quais são organizadas em noções, que são representações inacessíveis para nós, linguistas, mas que podem ser apreendidas através da entonação, dos textos, dos gestos etc.

Já o nível 2 é o nível dos agenciamentos das marcas, que são vocábulos com sentidos semelhantes, mas um sempre será mais adequado para determinado contexto do que outro. Estas marcas quais não possuem um sentido fixo e remetem às operações mentais (nível 1). Por fim, o nível 3 é o das representações metalinguísticas, ou seja, das representações do nível 2.

Exemplificamos, a continuação, com uma figura e uma citação de Ducard (2009), o modelo dos níveis de representações descritos anteriormente:



Figura 5 Modelo dos níveis de representação

Fonte: Ducard (2009, p. 64).

O linguista, a partir de observações e de manipulações controladas dos representantes linguísticos (nível 2), e por meio ou raciocínio da conceitualização metalinguística, reduz estes a formas esquemáticas que são, por hipótese, representantes-representações (nível 3) que podem simular as representações nocionais (nível 1) que geram os enunciados no momento da atividade enunciativa, ela mesma dependente da experiência e da práxis dos sujeitos (Ducart, 2009, p. 64).

3.5.1 Referenciação

Na operação de referenciação, o sujeito usa da materialidade linguística para referir-se a algo que foi apreendido por meio de suas experiências no mundo. É o ajustamento do sujeito por meio de suas experiências, uma forma única de compreender o mundo. Ela é intrínseca à operação de representação. Para Culioli (1990), a operação de referenciação é compreendida como a construção de uma relação entre os elementos do nosso próprio enunciado e o acontecimento ou evento, ou seja, entre os elementos do domínio linguístico e do domínio extralinguístico. Dessa relação é possível obter a operação de referenciação, uma vez que não há correspondência termo a termo entre os enunciados e o dado extralinguístico.

Essa relação entre enunciado e extralinguístico é mediada por um acontecimento linguístico, ou seja, por uma representação que resulta dos valores referenciais que estão sendo construídos junto ao processo de construção do enunciado, conforme nos explica Franckel (2011):

Pode-se evidenciar a ideia fundamental de que o sentido se constrói a partir de unidades que integram o todo (e a ele se integram) “efetuando” o enunciado. O sentido das formas não é definido por aquilo a que elas remetem em um mundo (ou uma representação de mundo) externo à língua; a significação de um termo não poderia se confundir com sua referência: ela só se constitui na dinâmica da construção estabelecida nos enunciados e pelos enunciados (Franckel, 2011, p. 43).

3.5.2 Regulação

Na terceira operação, a regulação se dá pela organização das significações a partir dos enunciados, o que é construído na fala. É o que Culioli (1999a) chama de exercício de compreensão entre sujeitos, pois os interlocutores vão regular sentidos por meio do diálogo. No objeto de análise do nosso trabalho – qual seja, as produções textuais –, as teorias

supracitadas serão muito utilizadas, pois nossa metodologia se propõe a olhar o lugar estável e impreciso dos deslocamentos, que é um dado quase preciso, na intenção de identificar a construção e mostrar o estável. É todo um conjunto; não é somente trocar o léxico, mas tudo que está no contexto para que faça sentido. Ora estabilizamos os pontos estáveis, ora os instáveis. Nossa proposta é fazer com que os estudantes visualizem todo esse processo, toda essa operação, não falando em “erro”, mas sim no que é mais adequado e menos adequado.

Tudo isso faz parte da *regulação*, que leva em conta a linguagem e trabalha o dialógico e a relação físico-cultural. Podemos melhor compreender esse processo com base no que afirma Onofre (2012):

Essas operações relacionam questões, ao mesmo tempo, de ordem psicológica e sociológica, tendo em vista que na atividade de linguagem colocam-se em mediação sujeitos e mundo, quer dizer, interseccionam-se fatores empíricos e físico-culturais. O modo como o sujeito apreende as relações físico-culturais diz respeito à operação de representação mental, que não nos é acessível. Essa operação realiza-se em um primeiro nível de linguagem, que é originário do processo de referência linguística, que, então, organiza-se levando-se em conta a regulação intersubjetiva [...]. A intenção não é justificar ou alinhar psicologicamente ou sociologicamente um dado dizer do aluno [...] mas, propõe-se explorar o modo de construção da significação e os diálogos que são gerados a partir de uma certa modulação enunciativa (Onofre, 2012, p. 2-3).

Podemos dizer que é na relação entre estas três atividades que pretendemos responder parte dos questionamentos que fundamentam a aquisição de linguagem, tanto o português para estrangeiros bem como o inglês como segunda língua – ou seja, é por meio de toda nossa pesquisa linguística que pretendemos explicitar os processos de linguagem subjacentes à produção linguística. Esse é o nosso primeiro objetivo.

Também utilizaremos as reflexões acerca das relações primitiva, predicativa e enunciativa, bem como a relação de paráfrase.

3.6 Relações primitiva, predicativa e enunciativa

Começemos pelas duas primeiras. A relação primitiva é uma operação de orientação. É a propriedade semântica de cada um dos termos que serão enunciados. A relação predicativa, por sua vez, é a operação de organização, e quando seleciona o termo de partida para com seus predicados estabelece um esquema.

Um termo será marcado como ponto de partida em relação a outro. Por exemplo: “João chutou a bola”, “A bola foi chutada por João”, “A bola chutada por João”. É possível observar, nesses três enunciados, que há sempre um termo de origem que é localizado em relação ao restante do enunciado. Assim, o conceito de localização liga-se à ideia de localizar um termo relativamente a outro – a *repérage* no francês (Culioli, 1999a). Toda localização se resume a “identificar” e, então, extrair um objeto ou uma situação dentre outras, construindo, desse modo, a referência a um certo tipo em um domínio determinado. Trata-se de estabelecer uma relação de diferenciação baseada na alteridade, aquilo que é – sempre será preciso considerá-lo em relação ao que é outro (Rezende, 2000a, p. 102).

Já a relação enunciativa é uma relação construída; é aqui que o sujeito coloca suas marcas, seu discurso, sua intenção – que podem ser diversas, como asserção, interrogação, concessão etc. Aqui, terá uma organização dos termos, seja sintaticamente ou permeado pela subjetividade que pode, também, ser notada nos enunciados desse nível. Por meio dessa atividade, podemos construir as significações.

3.7 Paráfrase

A paráfrase, na teoria culioliana, é uma operação que se faz para tentar recuperar a léxis comum entre as noções. Ela coloca em jogo as representações, construindo e desconstruindo significados, montando e desmontando os textos, favorecendo, dessa forma, a aprendizagem dos estudantes. Nela colocamos em contraste frases com valores iguais ou diferentes e fazemos comparações semânticas.

Para tornar a explicação mais clara nos apoiamos no que afirma Rezende (2008):

Classicamente, a paráfrase é falar ou escrever a mesma coisa de outro modo. Na concepção aqui defendida, quando fazemos mudanças sutis de expressão (e são elas que interessam para o estudo das línguas, pois significados distantes não têm o menor interesse) falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa. Não podemos nos esquecer de que a reflexão que sustenta este texto não traz o sujeito psicossociológico acoplado a um núcleo neutro e invariável, mas as variações experiencial e linguística são colocadas de modo radical: só há variação. Desse modo, a sutileza de expressão vai nos oferecer não o significado estável, mas o construído, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica (Rezende, 2008, p. 3).

Culioli (2002) é categórico ao dizer que

a atividade de produção e de reconhecimento de enunciados se faz sempre entre os sujeitos colocados nas situações às vezes empíricas e ao mesmo tempo ligadas às representações imaginárias do estatuto de alguns sujeitos para remeter ao outro, para remeter a uma sociedade, para remeter ao texto, para remeter aquilo que se poderia chamar de “um discurso intertextual”, esta espécie de discurso ambiente com os valores que estão ligados às palavras (Culioli, 2002, p. 92).

A partir dessa citação, podemos inferir que a atividade discursiva é sempre interpretativa. O que podemos extrair de mais rico da linguagem é a sua reflexão, pois embora o discurso pareça sem informação alguma, temos a capacidade de interpretá-lo.

3.8 Funcionamentos enunciativos

A atividade de funcionamentos enunciativos nos permite observar o funcionamento dos enunciados por meio das estruturas de funcionamento discreto, denso e compacto.

Quando Culioli (1999b) decide estudar os funcionamentos dos nomes, por exemplo ele toma como objeto de estudo a categoria dos contáveis e incontáveis, apresentando, a partir dessa proposta já existente, uma nova tipologia: discreto, compacto e denso. Esse processo pode significar a possibilidade de a noção ser delimitada em uma dada ocorrência por meio de uma nova classe: a da quantificação.

Culioli (1999b) postula que *QNT* (TIPO) tem afinidade com o tipo e o *QLT* (ATRATOR) com o atrator. A construção de ocorrências passa por um esquema de individualização que coloca em jogo ponderações variáveis sobre *QNT* e sobre *QLT*. Para o teórico,

[...] essas ponderações mantêm as operações de determinação em interação com as propriedades lexicais dos termos concernidos. Discreto, compacto, denso correspondem a tipos diferentes de ponderação, que se pode apresentar assim: *QNT QLT* discreto; *QLT* compacto, *QNT QLT* denso (Culioli, 1999b, p. 14).

O funcionamento do tipo discreto *QNT* é preponderante, e o tipo é privilegiado em relação ao atrator. Trata-se de um modo de construção de uma ocorrência tal que a delimitação de uma porção espaço-tempo seja privilegiada. A estabilidade da ocorrência

ocorre da relação ao formato-tipo de cada noção, enumerando e quantificando: “cachorro, mesa”, “Aqui há um gato... Uma mesa...”.

Para Culioli (1999b, p. 14), o denso “corresponde a um misto, um caso intermediário e instável. Nem QNT, nem QLT são preponderantes. Não há forma ou tipo que estabilize. Sendo assim, o QNT corresponde a formas de pré-construção”. E essa operação de pré-construção, de antecipação, realiza-se por uma quantidade não definível e de forma independente dessa operação. Por exemplo, em “tomei chá”, a quantidade de chá ingerida somente se determinaria circularmente: “Eu tomei a quantidade de chá que eu tomei”. Para o denso, temos o caso de ocorrências não enumeráveis, mas quantificáveis por meio de um demarcador, por exemplo: “Tomei *uma xícara* de chá”.

Já no caso do compacto, o tipo não desempenha papel preponderante, pois é a construção de um gradiente que é fundamental. A estabilidade do compacto provém do atrator e a singularização possível é de ordem qualitativa. Temos o caso de ocorrências apresentando-se como não enumeráveis e não quantificáveis (“bondade”, por exemplo). Segundo Culioli (1999b, p. 14), “não há ocorrência, no sentido em que não há fragmentação de uma porção de espaço-tempo, mas podemos sem contradição falar de ocorrência, pois o compacto, remetendo ao homogêneo, reporta o acontecimento da fragmentação sobre o acabamento”. Ocorrências não são incompatíveis com qualquer demarcador, ou seja, admitem certa formatação, uma gradação: “a bondade *de Maria*”; “tem a bondade *da mãe*”; “*certa* bondade”.

Podemos resumir afirmando que as tipologias discreto, denso e compacto correspondem a três modos de funcionamento das ocorrências nocionais, sendo que os discretos podem ser numeralizados, podem ter um determinante, podem ser contados, podem estar no singular ou no plural. Por outro lado, os densos, para se tornarem quantificáveis, precisam de um marcador (um quilo, uma xícara). Já o compacto é inquantificável.

Para que os densos sejam delimitados, eles precisam de elementos exteriores a eles: os demarcadores. O discreto não tem esse tipo de problema, uma vez que recebem formatação tipo-prévia, podendo ser quantificáveis e qualificáveis. Já as ocorrências compactas não permitem formatação, ou seja, elas rejeitam determinação, quantificação e formatação. Mas todas as três ocorrências de noções se estabilizam de acordo com o DN.

Mais adiante, no Capítulo 5, mostraremos, por meio de ocorrências, como uma marca pode se estabilizar e desestabilizar (não estabilidade). Ou seja, mostraremos que os movimentos entre as noções não estão no nome, nem no verbo e nem no determinante, mas no conjunto de marcas, no *como* elas se articulam.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE, CONCEITOS E MANIPULAÇÕES

4.1 Considerações iniciais

A este Capítulo dedicamos o coração de nosso trabalho, ou seja, a análise das ocorrências que compõem nosso corpus. Traremos um total de 30 ocorrências contendo deslocamentos lexicais, sendo 15 em língua portuguesa, oriundas de textos escritos por estrangeiros aprendentes de português, e mais 15 em língua inglesa, oriundas de textos produzidos por brasileiros aprendentes de inglês. Essas ocorrências foram extraídas de produções textuais aplicadas em sala de aula no âmbito do Ensino Superior.

Na análise, buscamos demonstrar como se dá a atividade do sujeito quando, diante de seu colocutor, tem de fazer escolhas, mostrar o processo de opção até chegar a uma forma concreta. Essa atividade propõe um trabalho reflexivo, que está presente na ordem natural da linguagem. E esse lugar de ordem mental será proposto a partir da atividade de parafraseagem já entendida como uma atividade motivada. Ou seja, o estudante, por meio dessa atividade, sai do nível da metalinguagem não consciente para refazer o percurso e desenvolvê-lo trabalhando, refazendo a ordem por meio do exercício de parafraseagem, explicitando o caminho da linguagem com as línguas.

Culioli (1999a) faz um espelhamento com a atividade metalinguística, que é epilinguística. Quando propomos esse trabalho, temos uma atividade provocada e motivada. Dessa forma, apresentaremos a seguir as ocorrências que serão analisadas e alguns conceitos empregados nas análises. Para fins de organização, dividimos este Capítulo em tópicos e subtópicos que caracterizam todo o nosso percurso de análise.

4.2 Apresentação do corpus

O corpus de nosso trabalho se divide em duas partes. A primeira dispõe de ocorrências retiradas dos textos de brasileiros aprendentes de inglês como segunda língua. Já a segunda dispõe de ocorrências oriundas de produções textuais de estrangeiros aprendentes de língua portuguesa como segunda língua. Todos os textos são de estudantes de uma instituição de nível universitário do Brasil.

4.2.1 Ocorrências retiradas de textos de estudantes aprendentes de português como segunda língua

Eis as ocorrências recuperadas de textos de estudantes estrangeiros aprendentes de português como L2. As ocorrências (9) e (10) se repetem pois serão analisadas de forma conjunta em distintas camadas.

(1) “*Vastos casos em todo o mundo servem para exemplificar essa atividade [...]*”

(2) “[...] *acreditando em qualquer notícia dissipada*”.

(3) “*As tecnologias permitem espalhar opiniões com facilidade*”.

(4) “*Nesse contexto, o Facebook, por exemplo, pode servir como uma correia de transmissão para que o produtores de informações falsas cheguem a um grande público*”.

(5) “[...] *eles às vezes conseguem trazer um grande número de usuários da Internet para seus próprios sites e, portanto, gerar receitas de publicidade*”.

(6) “[...] *mostramos que as ‘fake news’ podem ser um obstáculo à democracia dando ilustrações que são relevantes pra nós*”.

(7) “[...] *mostramos que as ‘fake news’ podem ser um obstáculo à democracia dando ilustrações que são relevantes pra nós. No entanto, este flagelo é um perigo para a população [...]*”.

(8) “[...] *é um país muito desenvolvido que tem uma boa cultura*”.

(9) “*A sozinha coisa que eu não gosto sobre o Brasil é o calor do Brasil. Faz muito quente aqui no Brasil*”.

(10) “*A sozinha coisa que eu não gosto sobre o Brasil é o calor do Brasil. Faz muito quente aqui no Brasil*”.

4.2.2 Ocorrências retiradas de textos de estudantes aprendentes de inglês como língua estrangeira

Importante notar, nesta segunda parte do corpus analisado, que vamos nos dedicar às ocorrências encontradas em textos de estudantes brasileiros aprendentes de inglês como língua estrangeira.

Nossa intenção, a partir das ocorrências selecionadas, é mostrar que o DN proposto por Culioli (1999b) dá conta de explicar as atividades parafrásticas “propostas” pelos estudantes.

(1) “[...] *fake news, the new evil of the century*”.

(2) “*This book is a way to try to show the world the terrific and possible future*”.

(3) “[...] *when the USA was passing by the civilization process*”

(4) “*This is where the problem lives*”.

(5) “*This movie is about fast!*”

(6) “[...] *a truck passes above her*”.

(7) “[...] *to look for yourself life* [...]”.

4.3 Conceitos presentes nas análises

A teoria que nos dá suporte neste trabalho observa que a significação acontece com base na situação textual, ou seja, por meio do *contexto* e do *cotexto*. Isso implica

lembrar que o cotexto evoca um contexto que, por sua vez, só se efetiva dentro de um enunciado e de uma dada situação.

Posto isso, não existem sentidos prontos, mas sim resultados de combinações específicas entre os termos no enunciado; e a partir daí se depreende que os valores são construídos *no* e *pelo* enunciado, uma vez que a unidade lexical sozinha não é responsável pelo sentido de um enunciado. Acerca dessa temática, Franckel (2011, p. 44) pontua que o valor referencial do enunciado não é um dado, mas algo construído. Isso significa que o arranjo de formas que o materializa remete não a valores, mas a operações de constituição do valor referencial. “Estudar a enunciação é, portanto, estudar as modalidades de constituição desse valor” (*op. cit.*, p. 44).

A TOPE se embasa no fundamento de que a busca de sentido não está no produto acabado, mas nas inúmeras significações a que um enunciado consegue chegar ao proliferar sobre si mesmo. Portanto, retomando a postura teórica adotada, que elege como foco central que os sentidos não são preestabelecidos – mas, sim, construídos *no* e *pelo* enunciado, como já dissemos –, analisaremos, ancoradas em um viés construtivista, os deslocamentos nas ocorrências retiradas de produções textuais de estudantes brasileiros e estrangeiros. Com base nesse pressuposto, Franckel (2011) postula que

o sentido de uma sequência só aparece por meio do enunciado contextualizado que ela permite constituir, o sentido de uma unidade não existe por si só, manifestando-se apenas por meio de sua função integrativa (Franckel, 2011, p. 49).

Nesse contexto, partiremos para as análises da construção de sentidos dos deslocamentos nas ocorrências dadas, evidenciando, sobretudo, os aspectos da cotextualização e do contexto.

A partir dos enunciados, analisados de acordo com as situações textuais – ou seja, considerando-se contexto e contexto –, pode-se desenvolver o ensino de produção textual em contexto de sala de aula pautando-se em uma abordagem polissêmica e epilinguística, com base na perspectiva da semântica construtivista.

4.3.1 Cotexto

A noção de *cotexto*, proposta por Bar-Hillel (1970), refere-se à relação que as unidades linguísticas estabelecem dentro do texto de forma a contribuir para a fixação da

significação de uma dada unidade. Por essa razão se afirma que o contexto permite desencadear processos de desambiguação, estabelecendo relações intertextuais e intratextuais.

4.3.2 *Contexto*

Entendemos por *contexto* o conjunto de elementos que auxiliam o receptor da mensagem a compreendê-la. É de responsabilidade do contexto relacionar um signo com outros que tenham as mesmas características e que façam parte da mesma situação de existência.

A noção de contexto tem a ver com as circunstâncias de produção do enunciado, que criam um efeito de indexicalidade, que se relaciona, por sua vez, com o produtor, o tempo ou o espaço de produção, por exemplo. O termo *contexto* aponta também para as condições extralinguísticas de produção dos enunciados, incluindo as realidades extralinguísticas que o enunciado refere.

4.3.3 *Relação primitiva – a léxis*

Entendemos a *relação primitiva* como sendo uma relação entre noções que possibilitam um sentido. Dessa forma, não estamos tratando de significado ou significação, mas de uma condução para a ordenação dos termos.

A relação primitiva antecede o ato de enunciação e caracteriza-se pela seleção dos elementos que vão ser colocados em relação. Essa relação, denominada *léxis*, ocorre entre três elementos: dois argumentos (a/b) e um relator (R), que fazem a relação $a R b$. O esquema de léxis funciona, desse modo, como um filtro lexical que, segundo as circunstâncias, permitirá ao sujeito enunciador selecionar três termos do léxico: <R, a, b>.

A relação primitiva estabelece um sentido entre as noções, o que não quer dizer que esse sentido projete a ordem das palavras que vão representar a relação. Como os termos a e b remetem às noções, eles também dizem respeito ao universo extralinguístico e à linguagem. Desse modo, pelo fato de as propriedades das noções se combinarem, a determinação da ordem possibilitada pela relação primitiva não será, conforme Culioli (1976, p. 37 *apud* Salviato-Silva, 2007, p. 37), da alçada da linguística. Ela é conduzida, por um lado, pela cultura e, por outro lado, pela situação do enunciado: no conjunto dessas relações, um

certo número vai ser tido como primitivo, pertencendo a classes finitas, e vai ter um estatuto fundamental nas operações de construção dos valores referenciais e no funcionamento das categorias gramaticais (Culioli, 1976, p. 38).

Exemplificaremos a relação primitiva por meio da léxis exposta a seguir: (João – Maria – Brincar) <A R B>. Dada a léxis, há a possibilidade de diferentes arranjos sintáticos possíveis, tais como:

<João Brincar Maria> <A B R>

<Maria brincar João> <R B A>

Quando for possível determinar a localização da noção, podemos partir para outro passo, elevando a relação predicativa ao estatuto de enunciado.

- a) João brinca com Maria.
- b) Maria brinca com João.
- c) João brincava com Maria.
- d) Maria brincava com João.
- e) João não gostava de brincar com Maria.
- f) Maria gostava muito de brincar com João.

De acordo com Rezende (2008), a teoria proposta pelo linguista francês busca as relações mais intrínsecas entre a linguagem e as línguas naturais, indo ao encontro das operações da linguagem e de um lugar onde nada mais varia – chamado por Culioli (1999a) de invariância. Contudo, esse lugar de regularidade e estabilidade só pode ser acessado por meio das marcas linguísticas deixadas nos textos orais ou escritos produzidos e reconhecidos pelos sujeitos.

4.3.4 *Glosa, paráfrase e famílias parafrásticas*

Para uma boa compreensão do exercício de nossa análise, também apresentamos o conceito de *famílias parafrásticas* segundo Culioli (1999a). No entanto, para efeito de distinção, vamos fazer uma breve explanação sobre os termos *glosa* e *paráfrase*.

Para Culioli (1999a, p. 74), as glosas seriam os “textos que um sujeito produz quando, de modo espontâneo ou em resposta a uma solicitação, ele comenta um texto precedente”. Toda essa produção está ligada à atividade epilinguística e tem papel importantíssimo no cotidiano dos locutores, pois vai fazê-los entender o sentido de uma frase em uma língua estrangeira ou servirá até mesmo para desambiguar um enunciado mal-interpretado. É importante lembrar que as glosas epilinguísticas não são totalmente controláveis, pois constituem um sistema de representação interno à língua.

Já a paráfrase, de acordo com o autor, remete a uma atividade regulada, ou seja, tem regras próprias e, por isso, pode ser controlada pelo linguista (Culioli, 1976). Assim sendo, a paráfrase seria uma tentativa de simular as glosas produzidas pelos sujeitos enunciadorees. Quando o linguista se faz sujeito-enunciador, ele constrói famílias parafrásticas, ou seja, uma “classe de enunciados, que se pode definir como uma classe de ocorrências moduladas” (Culioli, 1990, p. 137).

Vale ressaltar que um enunciado nunca se dá isoladamente; ele sempre se apresenta em relação a outros enunciados, e isso se dá porque ele é gerado por um esquema de léxis, que é um “gerador de enunciados” (Culioli, 2002, p. 139). Para o autor, a constituição de uma família parafrástica dá-se da seguinte forma:

Considera-se n enunciados, dos quais sabe-se intuitivamente que eles estão ligados por um certo número de operações, que são bastante simples, e procura-se verificar se se pode construir as operações que, a partir de uma fórmula, vão permitir que se derivem os enunciados (Culioli, 1976, p.63).

De acordo com Culioli (1976, p. 28), à primeira vista, a relação de paráfrase entre os enunciados se dá de forma intuitiva: estabelecemos que um conjunto de enunciados derivam de um mesmo esquema (léxis) e, então, será necessário procurar se há alguma regularidade não somente nas derivações, mas também nas operações, que são modulações sobre as derivações.

Biasotto-Holmo (2010, p. 85), em um trabalho de tradução sob a ótica da paráfrase e da atividade epilinguística, nos traz os seguintes exemplos para explicar como se dá o processo mencionado anteriormente.

- 1) Há um livro sobre a mesa.
- 2) *Il y a un livre sur la table.*

3) *There is a book on the table.*

A autora ainda explica que “[...] não podemos simplesmente dizer que 2 e 3 traduzem 1, e vice-versa, ou que 1, 2 e 3 são equivalentes apenas pelo fato de se ter o sentimento de que querem dizer a mesma coisa” (Biasotto-Holmo, 2008, p. 85). Neste caso, precisamos demonstrar, por manipulações, que se está diante de um certo número de operações que fazem com que estes enunciados pertençam a uma mesma família parafrástica (Culioli, 1976).

Frente a isso, é preciso, no nosso trabalho, conduzir o problema a um certo número de operações que o linguista pode efetuar ao se colocar em uma perspectiva de simulação (Culioli, 1976). Neste ponto, conseguimos observar a importância de um sistema de representação metalinguística.

Na análise proposta em nosso trabalho, utilizaremos esse sistema para marcar formalmente a equivalência do conjunto de enunciados que separamos para trabalhá-los como ocorrências de deslocamentos.

4.3.5 *Análise e manipulações*

No Capítulo a continuação – e usando dos conceitos e teorias mencionados nos subcapítulos anteriores –, tratemos, na prática, a atividade proposta pelo nosso estudo. A análise é feita passo a passo, estando a primeira parte dedicada à apresentação do deslocamento nas ocorrências. Em seguida, fazemos manipulações de ordem da relação primitiva a partir do cotexto e do contexto. Após cada sequência de manipulação trazemos uma ou mais hipóteses observadas no exercício.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE OCORRÊNCIAS

5.1 Considerações prévias à análise de ocorrências

Antecipamos que o termo sublinhado em cada enunciado sempre será o trabalhado por nós, embora o cotexto e o contexto também sejam de enorme importância para a análise.

Para a Ocorrência 1, em (I) iniciaremos as manipulações a partir do cotexto/contexto, apoiando-nos na relação primitiva (a léxis) por meio do esquema <A R B>.

5.2 Análise de ocorrências retiradas de textos de estudantes aprendentes de português como segunda língua

5.2.1 Ocorrência 1

“Vastos casos em todo o mundo servem para exemplificar essas atividades [...]”⁸

(I) <vastos casos [de Fake News]>* <casos R B>

Representemos a tripla de relações <A R B> e as manipulações dos termos, tal como segue.

⁸ Cf. Anexo A.

Quadro 1 Representação da tripla de relações <A R B> e manipulações de termos da Ocorrência 1 (texto de estudante estrangeiro, aprendente de português como L2)

A Termo localizador (Construtor de R B)	R Termo relator	B Termo localizado (especificador de A)	Valores espaço-temporais (E-T) e modais (M)	Relações parafrásticas Reconfiguração de <A R B>
Casos constrói uma noção indicativa de quantidade não delimitada, uma noção de agrupamento	de relator de determinação; Fake News é determinante do grupo <casos>, determinado como tipo	Fake News (+) qualificável, (-) quantificável	em todo mundo (E-T) – asserção (M) – (Há casos de Fakes News)	<i>Ocorrências de Fake News em todo o mundo</i>
Casos de Fake News Termo (+) qualificável, (+) quantificável e (-) delimitável	são	*vastos Termo (+) qualificável, (+) quantificável e (-) delimitável. Termo complementar = Não vastos, não extensos, pouco extensos. Não pode operar como especificador de (A)	em todo mundo (E-T); asserção (M)	<i>*Vastos casos de Fake News</i> “Vastos” não pode operar como especificador de (A)
Dois casos de Fake News Termo (+) qualificável, (+) quantificável e (+) delimitável (contável)	são	*vastos	–	<i>*Dois casos de Fake News são vastos</i>
–	–	<Vastos> não pode operar como especificador de (A)	–	–
–	–	Manipulações a partir de ; <vastos>	–	–
Casos de Fake News	são	*Extensos Válido quanto ao cotexto, mas não quanto ao contexto Termo (+)		<i>Casos de Fake News são extensos, não extensos, pequenos</i> <i>Extensos casos</i>

		<p>qualificável, (+) quantificável e (-) delimitável</p> <p>Termo complementar = Não extensos <não longos>, <não largos>, <não grandes>, <pequenos></p>		<p><i>de Fake News</i></p> <p><i>Casos de Fake News são tipos de casos extensos, longos</i></p>
-	-	<p><extenso></p> <p>o valor de extensão muda o contexto</p>	-	-
-	-	<p><Extensos></p> <p>pode operar como especificador de (A), no entanto aponta para o tipo <casos de Fake News> tem extensão</p>	-	-
Casos de Fake News	são	muitos	em todo mundo	
		<p>Termo (+) qualificável, (+) quantificável e (-) delimitável.</p> <p>Termo complementar = Não muitos <Poucos></p>	<p>(E-T); asserção (M)</p>	<p><i>Casos de Fake News não são poucos, são muitos</i></p> <p><i>Muitos casos de Fake News</i></p>
-	-	<p><Muitos> pode operar como especificador de (A)</p>	-	-
Casos de Fake News	são	numerosos	em todo mundo	
		<p>Termo (+) qualificável, (+) quantificável e (-) delimitável.</p> <p>Termo complementar = Não numerosos <Pouco numerosos></p>	<p>(E-T); asserção (M)</p>	<p><i>Casos de Fake News são numericamente altos, não pouco numerosos</i></p> <p><i>Numerosos casos de Fake News</i></p>
-	-	<p><Numerosos> pode operar como especificador de (A), indicando que</p>	-	-

		podem ser contáveis, em números, ainda que em grande escala		
Casos de Fake News	são	vários Termo (+) qualificável, (+) quantificável e (-) delimitável. Termo complementar = Não vários <Poucos>	em todo mundo (E-T); asserção (M)	<i>Casos de Fake News são vários, não poucos</i> <i>Vários casos de Fake News</i>
-	-	<Vários> pode operar como especificador de (A). Indica que são <não poucos> e pode indicar <variam>	-	-
Manipulações a partir de <A>, <Casos de Fake News>, com as quais <vastos> opera				
<A>	são	vastos	em todo mundo (E-T); asserção (M)	-
Listas de casos de Fake News (+) quantificável, (-) qualificável	são	vastas	-	-
Número de casos de Fake News (+) quantificável, (-) qualificável	são	vasto	-	-
Conjunto de casos de Fake News (-) quantificável, (+) qualificável	são	vastos	-	-
A marca de extensão está ligada a uma noção densa à medida que não está no nome a propriedade de se quantificar. É chamado de quantificador extrínseco ao nome. Os nomes <i>casos</i> e <i>listas</i> , ainda que sejam contáveis, se deixam ser medidos em grau				
Alternativas de léxico com o termo “vasto”, 				
	mundo	que me tem	<vastidão do mundo>	-
	jardim	da vida	<vastidão da vida>	-
	quintal	-	<quintal>	-

			grande>	
			<extenso quintal>	
As manipulações serão aplicadas, agora, à relação <A>, <Casos>, alterando o contexto.				
<A>	de	coronavírus		
Constrói uma noção indicativa de quantidade não delimitada, uma noção de agrupamento			-	-
<A>	de	traições caem no Brasil		
Constrói uma noção indicativa de quantidade não delimitada, uma noção de agrupamento, mas que não se deixa contar; genérico.			-	-
<A> extraconjugais	da	quarentena		
Determinante, (-) quantificador, (+) qualificador			-	-

Fonte: elaboração própria com base em dados de pesquisa.

Hipótese 1: o termo *vastos* parece não combinar com termos contáveis (por exemplo, *casos*). Parece que, nesse contexto <arb>, há uma série de movimentos de quantificação sobre o nome *Fake News*. O primeiro deles se dá na localização entre *Fake News* e *casos*, em que se tem <casos de Fake News>. Ao relacionar estes termos instaura-se uma marca de quantificação, tendo em vista que se constrói uma noção de agrupamento por meio da noção caso.

Algumas outras observações:

- o exemplo *casos* se deixa quantificar e se discretizar, como vemos na ocorrência <três casos de Fake News>;
- o termo *vastos* parece não combinar com termos contáveis (por exemplo, *casos*).
- o exemplo *casos* se deixa quantificar e se discretizar. Estes exemplos se confrontam com o adjetivo *vastos*.

De acordo com as manipulações anteriores, na invariância temos *vastos* e suas tentativas de sinônimos. Todo esse domínio nocional tem algo em comum, mas acreditamos não ser possível que todos operem em um mesmo contexto. Nossa proposta é verificar os lugares em que esse léxico é aceito e quais não são. Para isso, seguimos na manipulação com os demais termos.

Hipótese 2: o termo *vastos* parece indicar uma noção de quantificação ligada à extensão. <Há Fake News>, <casos de Fake News>, <extensa lista de casos de Fake News>. A marca de extensão está ligada a uma noção densa na medida em que não está, no nome, a propriedade de se quantificar. É chamado de quantificador extrínseco ao nome. Os nomes, casos e listas, ainda que sejam contáveis, se deixam ser medidos em grau.

Considerando as hipóteses 1 e 2, apresentadas anteriormente, manipularemos o contexto <*vastos* R B>, alterando o contexto. Pretendemos observar se a hipótese se comprova. Ainda que nossa discussão não seja exaustiva, as manipulações nos possibilitam levantar algumas conclusões. Para isso, foram levantadas ocorrências com o termo *vastos*, observando os contextos possíveis, bem como os valores cotextuais.

Hipótese 3: em relação à pesquisa feita em buscador de internet com o termo *casos*, podemos perceber que, em ocorrências originadas deste mecanismo de busca, “casos” parece não se sustentar sozinho, pois está sempre seguido de um qualificador (nome ou verbo). Em todas as ocorrências da manipulação, também é possível verificar o uso da preposição *de*, que, de acordo com nossa forma esquemática, <casos R B>.

Quando, na produção de texto, o estudante aprendente fica diante de todo esse DN, ele também é capaz de discutir isso que estamos fazendo – de encontrar o léxico mais apropriado. Para ajudar nessa reflexão, um dos exercícios que podemos propor é tentar trazer, na forma esquemática, representações do funcionamento de “*vastos*” e “*casos*” nesse contexto.

Na marca “*vastos*”, “*vastidão*”, temos uma operação que marca a quantificação, mas podemos observar, no exercício anterior, que o termo não é contável; trata-se de extensão. Para que o contrário se realize, é preciso um marcador extrínseco, o que significa não estar no objeto ou na natureza do nome a possibilidade de ser contável.

Isso tudo faz parte do léxico e do deslocamento com que estamos trabalhando. Aqui está presente a diferença entre o uso de um e outro, alterando os termos a sua volta – conforme mencionamos anteriormente, há algo em comum, que é em forma de medida, e essa medida pode estar nas coisas ou na necessidade de torná-la contável por meio de um marcador de quantificação em “casos”, que é o que vai diferenciar a marca do discreto e denso. Ou seja, o que vai nos levar ao sentido mais próximo aqui é enxergar que são os textos e as formas que constroem as significações. Ora, somente pelo contexto vamos conseguir nos aproximar do léxico mais apropriado.

5.2.2 Ocorrência 2

“[...] *acreditando em qualquer notícia dissipada*”.⁹

Temos usos frequentes de ocorrências trazendo *dissipada* como adjetivo feminino de “dissipado”, que quer dizer “desaparecido” ou “espalhado”, ou até mesmo como substantivo, indicando um “sujeito que gasta muito dinheiro”, o que é “devasso”.

Interpretando o enunciado produzido pelo estudante, entendemos perfeitamente a sua intenção ao usar a noção *dissipada* querendo dizer de “algo que se espalha sem checar antes”. Pode-se observar toda a operação e atividade percorridas por ele para chegar a essa ideia. No entanto, talvez, uma ocorrência dessa em uma banca de provas seria analisada erroneamente, pois o termo “dissipado” empregado como adjetivo tem por significado “algo que se espalha e some”. Podemos observar que a ideia de “espalhar” é encontrada nos dois léxicos, mas com noções diferentes. Talvez a noção mais próxima à ideia que o estudante desejou atribuir ao enunciado seria “disseminada”, no sentido daquilo que se espalha e é difundido.

⁹ Cf. Anexo A.

5.2.3 Ocorrência 3

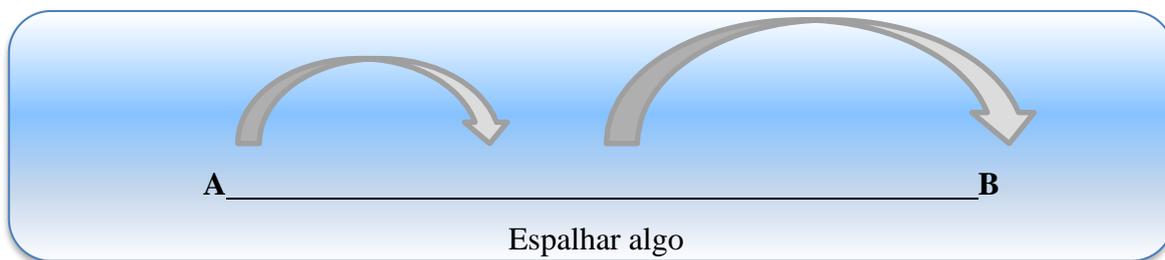
“As tecnologias permitem espalhar opiniões com facilidade”.¹⁰

O verbo em destaque traz a noção de “disseminar” de “propagar”, de “tornar-se público”, “propalar”. Contudo, contextualizando melhor a situação em que está inserida a ocorrência, temos uma redação que pediu para que se falasse a respeito do seguinte questionamento temático: “As *fake news* são, hoje, um empecilho à democracia?”. Ou seja, trata-se de um texto formal, em que se faz uso da norma culta da língua. Seria o léxico “espalhar” a melhor opção para concretizar a ideia que se pretende dar em um texto na modalidade de escrita formal?

Quando se pensa na noção “espalhar”, temos um espaço nocional dotado de traços. Às vezes, podemos encontrar “espalhar” até mesmo na fronteira com o “bagunçar”. Pensamos no “organizar”, de um lado, e no “espalhar”, do outro, ou seja, em ideias opostas.

Também podemos pensar no “espalhar” como um verbo transitivo direto, em “espalhar coisas”, mas coisas concretas. Vamos lá: a ideia que temos de “espalhar”, nesse caso, seria a de distribuição, “distribuir algo a alguém”. A atividade que estou tendo na minha cabeça no momento em que escrevo isso se resume, mais ou menos, ao que tento ilustrar nos esquemas apresentados a seguir:

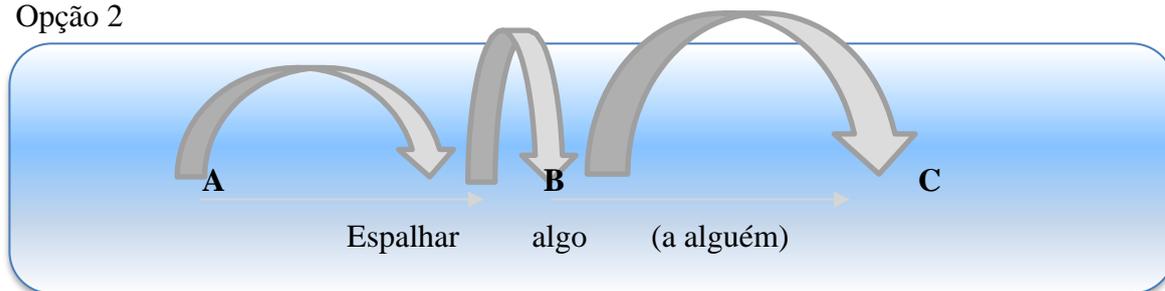
Opção 1



Exemplo: *João espalhou os brinquedos pela sala.*

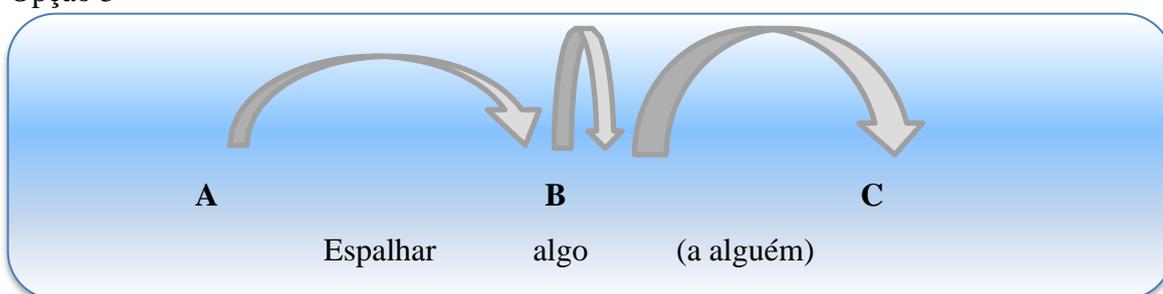
¹⁰ Cf. Anexo B.

Opção 2



Exemplo: *João espalhou os panfletos aos turistas* (algo concreto).

Opção 3



Exemplo: *João espalhou as fofocas para a vizinhança*. (algo abstrato).

Depois de ilustrar nossa atividade de linguagem em relação à noção “espalhar” para tentar chegar à mesma atividade epilinguística do estudante, foi possível observar que, entre a Opção 2 e a Opção 3, além de mudar o sentido da ideia da frase, também se alterou a preposição exigida para complementar o objeto direto. Isso porque a teoria das paráfrases nos sustenta perfeitamente nas manipulações e nas operações de atividade de linguagem. Por meio dela é possível atingir muitas tentativas de manipulações.

Em relação, ainda, às Opções 2 e 3, temos, na Opção 2, um objeto direto concreto: “folhetos”. Dessa forma, ainda assim, pensamos que o “espalhar” não teria sido a melhor opção substituindo a ideia de “distribuir”. É só fazermos a atividade de pensar na situação disposta nessa Opção e enunciar nossa atividade oralmente. Acreditamos que o próprio léxico “distribuir” seria mais apropriado para a Opção em tela.

Já na Opção 3 temos um objeto direto abstrato, “fofocas”, que muito embora seja usado em contextos informais e aceite perfeitamente o verbo “espalhar” na modalidade oral da língua, não perfaz o mesmo caso quando se está produzindo algo na modalidade escrita. Sabemos que há uma distância considerável entre o texto escrito e o falado. E como estamos falando de uma redação, sabemos da necessidade inerente de se empregar a norma culta da língua portuguesa. Dessa forma, embora tenhamos observado que a

ideia enunciada é a de que alguém “contou” fofocas para mais de uma pessoa, no caso de “espalhar”, em um contexto formal, referido léxico poderia ser substituído, com pouco prejuízo, por “propagar” ou “disseminar” – no caso, *fake news*.

Mais uma vez, observa-se a importância de analisar o contexto em que o deslocamento foi enunciado, uma vez que acreditamos que todas as noções carregam consigo particularidades quase que imperceptíveis, mas que podem mudar muito a intenção do seu enunciado.

5.2.4 Ocorrência 4

*“Nesse contexto, o Facebook, por exemplo, pode servir com uma correia de transmissão para que os produtores de informações falsas cheguem a um grande público”.*¹¹

Acredito, particularmente, que quando um estrangeiro fala em “correia” ele não sabe o quão traumatizados ficamos nós, brasileiros, ao ouvir essa palavra, que nos remete à infância, principalmente a infância de uma pessoa arqueira. Brincadeiras à parte, essa ocorrência nos traz a noção de um “meio de propagação” de informações. Da mesma forma que analisamos o “espalhar” na ocorrência anterior, aqui encontramos um deslocamento cujo sentido tem a intenção de dizer algo parecido com “espalhar *fake news*”. Confesso que tive dificuldade para chegar o mais próximo possível da atividade feita pelo estudante, na intenção de desvendar a ideia por trás da noção “correia”.

Quando falamos em “transmissão” usa-se, em muitos casos, a palavra “corrente”, como “corrente de transmissão”, termo relacionado à energia, à mecânica e à física. Uma correia de transmissão serve para transmitir a força e movimento da polia ou engrenagem – nesse caso, faria sentido pensar na ideia de transmissão como algo que é transmitido de A para B. Agora, uma corrente que possui “energia” para transmitir algo já uma “correia”.

Para amparar esta análise, precisamos fazer o uso do <A R B>, ou seja, temos a noção “correia” como relator dessa forma e vamos trabalhar na identificação do antecedente (doravante <A>).

Nessa reflexão podemos analisar que a noção “correia” não está sozinha. Seu sentido se dá com os argumentos que a circundam, sendo principalmente o

¹¹ Cf. Anexo B.

“transmissão”, ou seja, todo esse argumento, em conjunto, colabora para o sentido do enunciado. Nossa intenção, baseada em Culioli (2000), é entender a atividade de linguagem e deixar de lado a “cultura” de que a língua (linguagem) é complexa – embora ela seja sempre repleta de classificações.

[...] durante muito tempo e de modo inevitável, insistiu-se nas propriedades classificatórias dos fenômenos linguísticos. De onde surge um trabalho fundado em etiquetas, propriedades do tudo ou nada, identificações estáveis e prosas em hierarquias rígidas, controles à distância funcionando graças a sinais retransmitidos sem perda através de espaços homogêneos. Graças a uma sólida divisão disciplinar (fonética, sintaxe, semântica, pragmática), não se tinha como encarar de frente a questão da complexidade dos fenômenos (Culioli, 2000, p. 127-134).

Dessa forma, conseguimos nos aproximar das manipulações que os estudantes tendem a fazer ao enunciar um texto, seja ele oral ou escrito. Assim, temos a oportunidade de trabalhar individualmente sem levar em conta a polarização que é feita na maior parte das escolas no Brasil.

A partir da Ocorrência aqui analisada, podemos compreender perfeitamente que a intenção do estudantes foi a de significar a ideia de “propagação”, “disseminação”, embora não tenha sido usado o termo mais adequado. Sendo assim, a TOPE nos dá sustento para que consigamos atingir essa atividade de linguagem por meio da significação e seu trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, valores e significados, mediante a atividade epilinguística proposta por Culioli (1999a; 1999b).

5.2.5 Ocorrência 5

“[...] eles às vezes conseguem trazer um grande número de usuários da Internet para seus próprios sites e, portanto, gerar receitas de publicidade”.¹²

Trabalhando com a noção “receitas” é possível encontrar um DN repleto de possibilidades. Temos a receita de bolo ou de qualquer outra comida, temos a receita do médico solicitando a compra de determinada medicação.... E falando em economia, em valores que são recebidos ou arrecadados, temos a receita pública, que caracteriza os

¹² Cf. Anexo B.

rendimentos do Estado, da sociedade e do indivíduo. Trabalhando com todas essas noções fica mais complexo operar com tantas manipulações em relação à “receita”, cujo sentido (de “prescrição”) está sendo veiculado na ocorrência.

A partir da tentativa de várias intelecções da ocorrência como um todo, sobressai, aos meus olhos, um valor positivo em relação ao termo “gerar receitas de publicidade”. Mas, mesmo assim, há uma distância considerável entre a minha atividade de linguagem e a do estudante que enunciou o dado. Acreditamos que a melhor maneira de desvendar o valor intencional da noção é por meio das manipulações das paráfrases. Vejamos:

- Opção 1: Gerar receitas de publicidade.
- Opção 2: Gerar modo de fazer de publicidade.
- Opção 3: Gerar prescrição de publicidade.
- Opção 4: Gerar crédito de publicidade.
- Opção 5: Gerar valor arrecadado de publicidade.
- Opção 6: Gerar rendimentos de publicidade.
- Opção 7: Gerar ganho de publicidade.
- Opção 8: Gerar valor positivo de publicidade.
- Opção 9: Gerar visualização de publicidade.

A partir das operações de manipulação apresentadas, acredito que o valor que melhor se adaptaria ao contexto seria o de “ganho” ou “visualização”, uma vez que a expressão tem sentido positivo. Podemos interpretar que “as pessoas, quando convidadas a entrar no site, por meio de *fake news*, elas assentem, talvez mesmo sem intenção, que o aquilo fique mais conhecido por meio das visualizações e compartilhamentos”. Dessa forma, a ideia que conseguimos desvendar em relação à noção “receitas” é a de “ganho de publicidade” (Opção 7).

Podemos observar que uma ocorrência desse deslocamento em uma redação ou até mesmo em um documento formal seria algo passível de diversas interpretações e até mesmo mal-entendidos. Dessa forma, fica comprovada a importância de se trabalhar, individualmente, com a atividade epilinguística, sobretudo nas aulas dedicadas à produção de textos.

5.2.6 Ocorrência 6

*“[...] mostramos que as ‘fake news’ podem ser um obstáculo à democracia dando ilustrações que são relevantes pra nós”.*¹³

O termo sublinhado, “ilustrações”, está sendo usado na intenção de exemplificar, de trazer dados a título de exemplos que corroboram com a afirmação. Porém, “ilustração” carrega algo a mais do que um exemplo: é um termo que carrega traços de uma linguagem mais não verbal do que verbal, tal como demonstra a ocorrência.

Quando falamos em “ilustrar”, pensamos no significado remetendo à teoria dos signos de Ferdinand de Saussure, que poderia referenciar, também, o conceito, a ideia ou a imagem mental, que é o que mais se aproxima de nossa discussão acerca do dado analisado. Embora Saussure (1973) deixasse claro que o significado também se dá por meio da representação condicionada pela formação sociocultural que nos cerca desde pequenos, não entraremos no cerne da estabilização, mas sim na parte que nos interessa, que seria essa “imagem mental”.

Dependendo do meio de veiculação desse texto, uma pessoa, ao ler tal afirmação, talvez fique procurando por uma ilustração, mesmo – um desenho, um gráfico, um mapa, qualquer coisa que fuja do texto somente verbal. Mais uma vez, embora consigamos nos aproximar e desvendar o processo da operação feita pelo estudante, eventualmente outras pessoas não conseguiriam percorrê-lo, e o texto poderia ser “classificado” como incoerente ou incompleto.

5.2.7 Ocorrência 7

*“[...] mostramos que as ‘fake news’ podem ser um obstáculo à democracia dando ilustrações que são relevantes pra nós. No entanto este flagelo é um perigo para a população [...]”.*¹⁴

A ocorrência em tela nos traz dois dados para análise por se tratar de um enunciado de continuação ao apresentado na ocorrência anterior: “[...] mostramos que as ‘fake news’ podem ser um obstáculo à democracia dando ilustrações que são relevantes

¹³ Cf. Anexo B.

¹⁴ Cf. Anexo B.

pra nós. No entanto este flagelo é um perigo para a população”. Trata-se do último parágrafo do texto produzido pelo estudante, em que ele faz sua conclusão acerca do tema proposto. O destaque, nesta análise, fica por conta do léxico “flagelo”.

Você, caro leitor, como interpretaria essa ocorrência, principalmente levando em consideração o deslocamento “flagelo”? Penso no peso dessa frase e no seu sentido (talvez negativo), uma vez que nos foi apresentada a palavra “perigo”. Pelas minhas experiências, “perigo” não é algo bom e, neste caso, “perigo” está relacionado à “flagelo”. No entanto, vejamos que a noção de “flagelo” está retomando algo que foi dito anteriormente, por mais que tenha sido empregado o pronome “este” equivocadamente.

Então, a partir disso, interpretando todo o parágrafo, podemos nos perguntar: O que é um “perigo” para a população? A minha resposta seria: as Fake News! Elas são um perigo para a população, sobretudo para a democracia, segundo o trecho retirado do texto. Então nos resta operar para decifrar o valor que a noção “flagelo” tem a intenção de significar.

Dentre alguns traços da noção de flagelo, temos: “chicote”, “castigo”, “tormento”, “tortura”, “sofrimento”, “desgraça”, “calamidade”, “praga”, entre outros. Vamos às manipulações:

Opção 1: As Fake News são um chicote para a população.

Opção 2: As Fake News são um castigo para população.

Opção 3: As Fake News são um tormento para população.*

Opção 4: As Fake News são uma tortura para a população.

Opção 5: As Fake News são um sofrimento para a população.

Opção 6: As Fake News são uma desgraça para a população.

Opção 7: As Fake News são uma calamidade para a população.*

Opção 8: As Fake News são uma praga para a população.*

Analisando as manipulações acima, marquei com um asterisco as opções que se aproximam do valor que acredito que o aluno queria dar no seu texto. Muito embora nunca consigamos atingir o nível 1 da linguagem, podemos manipular as operações, como fizemos, e chegar o mais próximo possível do valor de significado analisado.

Pensamos que os mesmos exercícios que estamos fazendo nessas análises, poderiam ser propostos em sala de aula, quando ensinado produção de texto, ou quando o professor já “corrigiu” a redação do aluno e vai lhe entregar o *feedback*. Essa atividade de

montagem e desmontagem que estamos fazendo aqui, consegue sustentar a teoria proposta pela TOPE, da atividade de linguagem. É muito importante que os alunos saibam o caminho que precisam fazer para escolher entre um léxico e outro, evitando dessa forma, as ocorrências de deslocamentos, que muitas vezes podem causar mal-entendido e invalidação do texto.

5.2.8 Ocorrência 8

“[...] é um país muito desenvolvido que tem uma boa cultura”.¹⁵

Fazendo a intelecção desse trecho, podemos, sem maiores problemas, entender que a intenção do estudante que produziu o texto, aqui, foi a de elogiar a cultura do país, ou seja, promover algo positivo em seu contexto.

Como pesquisadores da área de linguística, sabemos que essa parte que envolve a cultura é bastante sensível, e não é nossa intenção entrar em uma discussão em que se diga respeito às diferentes tipologias de cultura. Mas, diante da análise proposta pelo nosso trabalho – e aprofundando um pouco na interpretação dessa ocorrência –, podemos nos questionar o seguinte: O que seria uma “boa cultura”? Qual atividade levou o estudante a escolher usar esse adjetivo para caracterizar e enfatizar o termo *cultura*?

Talvez uma “boa cultura” seja aquele “lugar” onde nos sentimos confortáveis, mesmo longe de casa. Faço, aqui, essa interpretação, pois o texto foi escrito por um estudante estrangeiro, da África, residente no Brasil há apenas alguns meses. Sabemos que lá, em um outro continente, as coisas são bem diferentes daqui, como comida, clima, religião etc., além de outros valores que nem vem ao caso mencionar aqui. A cultura pode ser a origem das guerras, pode separar famílias, pode causar sofrimentos e até mesmo mortes.

Pensando na potência dessa palavra, tento buscar referências que se aproximem ao que esse estudante quis dizer com “cultura boa”. Talvez a atividade feita por ele tenha sido no sentido de que, aqui, nós temos uma cultura “diversificada”. Um sentido que possa atender às necessidades desse estudante frente às crenças que possui, que muitas vezes estão enraizadas em nós desde nosso nascimento e que, por algum motivo, são necessárias para nossa “sobrevivência”.

¹⁵ Cf. Anexo C.

Fico sem palavras quando me pego fazendo essas análises, porque é um trabalho tão gratificante e, ao mesmo tempo, encantador por poder nos permitir chegar próximo à atividade de linguagem ou ao próprio pensamento de outra pessoa e ir tentando desvendar e decifrar os passos que a levaram para esse caminho, desde o pensamento até a enunciação do seu texto.

Às vezes, posso estar totalmente equivocada sobre esse percurso e essa intenção, mas quando começamos a refletir sobre essas manipulações, operando, operando e operando, muitas portas se abrem a minha frente, cada uma trazendo um valor, um sentido, um peso para diferentes experiências. A língua é muito fantástica, é misteriosa! O que seria de nossa vida se não fossem os mistérios? O que seria de nós, linguistas, se não fosse possível brincar com toda essa proliferação de ideias que a língua nos permite?

O deslocamento analisado na Ocorrência 8 corrobora o que afirmamos sobre os traços de cada noção. A partir do que é escolhido para manifestação do texto, podemos fazer inúmeras interpretações, nos aproximando ou nos distanciando da intenção primeira do autor. Por isso, afirmamos ser de suma importância o refino vocabular do estudante, desde os primeiros anos de educação escolar, principalmente no que concerne aos ensinamentos pautados pela atividade epilinguística.

5.2.9 Ocorrências 9 e 10

“A sozinha coisa que eu não gosto sobre o Brasil é o calor do Brasil. Faz muito quente aqui no Brasil”.¹⁶

O deslocamento escolhido – ou, melhor dizendo, os deslocamentos escolhidos – estão dentre os meus preferidos para as análises. A ocorrência nos traz “a **sozinha** coisa que eu não **gosto sobre** o Brasil é o calor do Brasil. Faz muito **quente** aqui no Brasil”.

Esse é mais um trecho recuperado de uma redação escrita por um estudante estrangeiro, aprendente de língua portuguesa como língua estrangeira. Esse indivíduo escreve sobre sua percepção acerca de seus primeiros meses vivendo no Brasil. Dentre as muitas situações elencadas no texto, retiramos uma parte em que ele fala sobre o clima no país. Ele começa dizendo que, dentre as muitas coisas das quais ele gosta, “a *sozinha* coisa que [...]”. Bem, para nós, professores de línguas e, sobretudo, para nós,

¹⁶ Cf. Anexo C.

pesquisadores da área de linguística, podemos perceber, logo de cara, a real intenção do estudante, por mais que o texto não esteja “gramaticalmente” e “semanticamente” de acordo com os parâmetros normativos de correção da língua.

“Sozinha” é o feminino de “sozinho”; remete a algo “solitário”, que “está só”, “único”, “abandonado”, “largado”, uma coisa “só”. Após elencar algumas noções próximas à da análise, podemos manipular algumas operações parafrásticas para tentar desvendar a intenção do estudante.

Opção 1: A sozinha coisa que eu não gosto.

Opção 2: O algo solitário que eu não gosto.

Opção 3: O algo que está só que eu não gosto.

Opção 4: A única coisa que eu não gosto.

Opção 5: A abandonada coisa que eu não gosto.*

Opção 6: A largada coisa que eu não gosto.*

Opção 7: Uma coisa só que não gosto.*

Frente às opções manipuladas por meio das operações parafrásticas, podemos observar que algumas opções se encaixam semanticamente à (suposta) intenção do estudante. Seriam as Opções 4 e 7, ou seja, “sozinho” também tem valor adjetivo e quer dizer aquilo que é somente um. Essas duas opções vão de encontro ao valor interpretado no deslocamento, mas que, coerentemente, ficaria mais “apropriado” se trocássemos o adjetivo “sozinha” por “única” ou “uma coisa só”. O valor presente nesses adjetivos mencionados é o mesmo: ele nos traz a ideia de um, de algo único, mas precisamos do refinamento vocabular para refletir em quais situações um termo se adapta melhor do que o outro, com vistas à intenção do enunciador.

A segunda manipulação que faremos dessa mesma ocorrência é: “faz muito **quente** aqui”. “Quente” é um adjetivo que significa aquilo que produz, transmite ou tem calor. Nesse caso, estamos nos referindo ao clima quente. Porém, quando utilizada a locução “fazer quente”, por mais que seja entendível para alguns, ela não faz parte da nossa oralidade, nem mesmo na modalidade informal. Essa é uma típica tradução língua-língua. Nesta circunstância, teríamos os argumentos “calor” e “quente” expressando a mesma ideia, porém usados em contextos distintos. Como locução verbal usamos *fazer calor*, pois “calor” é aquilo que nosso corpo sente quando o clima está muito quente.

Toda noção possui um correspondente que permite entendê-la a partir daquilo que ela não é. Nesse caso, estamos trabalhando com a noção “quente”. 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. Vejamos, na Tabela a seguir, uma interpretação da análise a partir da ocorrência apresentada.

Tabela 1 Interpretação da análise de “Faz quente aqui”

INTERIOR	GRADIENTE	FRONTEIRA	GRADIENTE	EXTERIOR
QUENTE	MENOS QUENTE	QUASE QUENTE	NÃO QUENTE	FRIO

Fonte: elaboração própria.

Este raciocínio nos auxilia na análise da atividade de linguagem empregada para enunciar. Esse processo é bastante válido para as manipulações das significações e possíveis estabilizações.

“Fazer calor” remete a “quente”, mas “fazer quente” não acontece no português (ao que marcamos a opções não plausíveis com “*”). Em relação aos verbos, podemos facilmente encontrar ocorrências com “faz calor” e “está calor”, mas não encontramos com “faz quente” ou “fazer quente”. Em oposição, temos como aceitáveis construções como “faz calor” *versus* “faz frio” e “está calor” *versus* “está frio”. Então, sabemos que “faz calor” e “está calor” é aceitável; já “faz quente”, não.

“Faz frio” também está no exterior do calor, porque também “faz calor”. É o mesmo contexto: o verbo *fazer* é que não aceita o *quente*. Por meio da TOPE, conseguimos dizer que “o frio vai ser o não *p* para quente e calor”. Por exemplo: “aqui é frio”, “é fresco”, “é fresquinho”. O traço do *fazer* não aceita o *quente*, mas aceita o *frio*. O “quente” e o “calor”, no contexto do calor, aceita “está”, mas no contexto do “faz” não aceita.

É quente aqui.

É frio aqui.

Faz frio aqui

Faz quente aqui.*

Mostramos, a seguir, ocorrências recuperadas do *Linguee*, em que procuramos esses jogos de manipulações com os verbos *ser*, *estar* e *fazer* junto com *calor*, *frio* e *quente*. Tratamos de negritar os núcleos de sentido.

1) ESTÁ QUENTE

a) É considerado acima de tudo um bolor do exterior e aparece predominantemente quando o **tempo está quente**. (phadia.com)

b) R: Sim, porque quando o **óleo está quente**, ele fica mais fino e tem mais facilidade de escorrer. (www2.petrobras.com.br)

c) A ponteira da pistola de soldadura, **enquanto está quente**, deve enterrar-se na pasta cerca de 20-25 mm. (products.esab.com)

d) Existem algas tóxicas no mar que podem provocar diversas doenças às crianças se estas aí nadarem quando o **tempo está quente**. (europarl.europa.eu)

e) É agora, **enquanto está quente**, que o ferro tem de ser malhado com o novo Governo. (europarl.europa.eu)

f) Tu aí em baixo, diz-me: **Não está quente** o suficiente? (dw-world.de)

2) ESTÁ FRIO

a) O vento continua soprando muito forte, **sei que está frio**, que chove, e que amanhã talvez eu precise comprar cola. (warriorofthelight.com)

b) É apresentada a capacidade térmica do motor. 0% significa que o **motor está frio**. 50% significa **que está a ser utilizada** metade da capacidade, etc. (www05.abb.com)

c) Rotações elevadas quando o **motor está frio** podem ter um efeito adverso na vida do seu motor. (ajpmotos.com)

d) Quando sento à mesa, o **prato está frio**, janto rapidamente e volto para o computador – agora já não controlo meus passos, [...] (warriorofthelight.com)

e) O forno somente pode ser limpo **quando está frio**, porque existe o risco de queimadura. (ivoclarvivadent.com.br)

f) **Está frio**. (partenia.org)

3) ESTÁ CALOR

a) **Quando está calor** ligamos o ar condicionado [sic], quando está frio ligamos o aquecedor e percorremos milhares de quilómetros em poucas horas. (europarl.europa.eu)

b) **Está calor, não está!** (ec.europa.eu)

c) Tem agentes antimicrobianos para afastar o odor e um tecido que regula a temperatura, que te mantém fresco **quando está calor e quente quando está calor**. (reebok.com)

d) **Hoje está calor**. (dw-world.de)

4) FAZ CALOR

a) Eu aproveitei um agradável verão "fresco" na Suécia em vez de ficar no Japão onde **usualmente faz calor, acima de 30°C e úmido em agosto**. (thalidomide.org)

b) **De Novembro a Março faz calor**, e a temperatura pode atingir 28 ou 30°C durante o dia. (saopaulobrasiltour.com.br)

c) As outras plantas seleccionadas de *Cattleya granulosa* para o uso em exposição estão em Guapi **onde faz calor** e elas crescem magnificamente bem. (delfinadearaujo.com)

d) RA: A vantagem de Guapi é **que faz calor** quase o ano todo. (delfinadearaujo.com)

e) De novembro a março **faz calor**. (brazilmedicaltourism.com)

f) [...] nível de aceitação do salgado, por exemplo, aumenta **quando faz calor** e se transpira muito, porque é necessária uma maior quantidade de sódio. (slowfood.com)

g) O clima considerado um dos melhores do país, e **faz calor** durante o dia e frio à noite. (clinicamaxwell.com.br)

5) FAZ FRIO

a) [...] umidade ambiental muito elevada e não ao frio, pois, ao contrário do que as pessoas acham, na Amazônia à noite, **faz frio**. (delfinadearaujo.com)

b) Por ser uma região alta e úmida, **faz frio todo o ano**. (soulbrasil.com)

c) **Faz frio na** região centro-sul do Chile, onde se localiza Valdivia (temperaturas médias anuais de 9-12 graus C), e a maior [...] (stephanschmidheiny.com)

d) No extremo sul **nunca faz frio** e as temperaturas são bastante amenas. (worldguides.info)

e) Hoje **faz frio** em Paris. (fms.it)

f) O clima é variado, tipicamente tropical no norte do país, onde **nunca faz frio**; e um clima mais temperado no sul, onde inclusive pode [...] (raioxbrasil.com)

g) **Faz frio (3°C)**, a bomba de calor não funciona. (psa-zodiac.com)

6) FAZ QUENTE*

a) O Gelatin é uma proteína animal, **mas faz quente** ocorre como o gelatina nos tecidos animais. (molecularstation.com)

b) [...] temperatura compreendida entre 2 °C e 10°C. A secagem **é feita a quente** (temperatura compreendida entre 15 °C e 25 °C). (eur-lex.europa.eu)

c) Esta personalização **é feita a quente** e dura toda a vida útil da pele. (rhportugal.eu)

d) Para calefactar **se faz passar água quente** e para refrigerar água fria. (solliclima.com)

Em relação ao espaço, temos ocorrências usando os dois verbos como aceitáveis.

- Aqui é quente.
- Aqui é calor.

E em relação ao tempo, também é aceitável.

- Sempre é quente.
- Sempre é calor (tempo).

A terceira manipulação dessa ocorrência é o “gostar sobre”. Podemos aproximar esse deslocamento das nossas ocorrências com os *phrasal verbs* no inglês. Os *phrasal verbs* são verbos seguidos de preposição que não levam em consideração, separadamente, a tradução de cada um. Em português, nos aproximamos disso quando vamos falar de regência. Há verbos que necessitam de preposição e outros que não. Ainda há verbos que podem mudar o sentido de acordo com a preposição utilizada ou com a omissão dela.

No caso desse deslocamento, “gostar sobre”, temos uma incompatibilidade entre verbo e preposição para a gramática da língua portuguesa, pois a regência adequada para o verbo gostar é “de”. Sendo ele um verbo transitivo indireto, quem gosta, gosta *de* alguma coisa ou *de* alguém. Sendo assim, o mais adequado seria dizer “gosto do”.

No que concerne à ideia veiculada a esse deslocamento, entendemos perfeitamente o uso da preposição “sobre” junto do verbo “gostar”, porque essa preposição nos traz, em outros contextos, ideias de “posição”, “localização” e “assunto”, que seria o mais próximo da inferência dessa ocorrência.

Por meio da atividade epilinguística evidencia-se a facilidade que temos para tentar reconstruir ou percorrer o caminho da atividade de linguagem que o estudante fez para chegar a esse deslocamento. Aqui, não entraremos no cerne de identificar qual é a língua materna desse estudante estrangeiro que enunciou esse deslocamento, pois mediante nossas análises e discussões conseguimos mostrar que esse “fenômeno” de deslocamento é algo da linguagem, e não somente de uma língua específica.

5.3 Ocorrências retiradas de textos de estudantes aprendentes de inglês como língua estrangeira

Nesta segunda parte das análises, vamos nos dedicar às ocorrências encontradas em textos de estudantes brasileiros, aprendentes de inglês como língua estrangeira.

Nossa intenção, a partir das ocorrências selecionadas, é mostrar que o *domínio nocional* proposto por Culioli (1999a) dá conta de explicar essas atividades parafrásticas “propostas” pelos estudantes.

5.3.1 Ocorrência 1

“[...] *fake news, the new evil of the century*”.¹⁷

Esta ocorrência foi recuperada de um *writing*¹⁸ cujo tema era “*The advantages and disadvantages of Social Media*”. O título atribuído ao texto pelo estudante foi “*Social Media*”. Contextualizando a ocorrência do estudante com o entendimento da docente, que vos fala, a proposta temática era a seguinte: “Muitas pessoas usam as mídias sociais para disseminar *fake news*, que são o novo mal do século”.¹⁹ Temos, nessa ocorrência, a ideia de que <A> é o novo mal de .

Quem tem um pouco de conhecimento do idioma e, principalmente, da cultura norte-americana sabe que esse povo é muito objetivo e direto em seus discursos. Dessa forma, o léxico analisado anteriormente soa um pouco exagerado nessa cultura. Por outro lado, nós, brasileiros, somos muito exagerados na expressão de nossos sentimentos e a hipérbole está sempre presente em nossos discursos diários, principalmente quando se trata de algo relacionado ao sentimentalismo.

Em português, empregamos culturalmente essa expressão para dizer que algo, em específico, está causando um grande estrago coletivamente. Metaforicamente, quando dizemos “mal do século” estamos comparando essa expressão com uma frase famosa que diz que “A depressão é o novo mal do século”. Bom, sabemos que a depressão é uma

¹⁷ Cf. Anexo E.

¹⁸ Do inglês, significa prática de escrita textual.

¹⁹ *Mal do século* é uma expressão original de Chateaubriand (do francês, *mal du siècle*), utilizada como um tópico literário para se referir à crise de crenças e valores desencadeada na Europa no século XIX, comumente no contexto do romantismo. Com informações recuperadas do seguinte endereço: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mal_do_s%C3%A9culo. Acesso em: 12 ago 2021.

doença que está cada vez mais presente nas sociedades, principalmente em decorrência dos cenários pós-pandemia.

Pesquisas em diferentes bancos de dados na internet²⁰ nos mostram que esse tipo de ocorrência em inglês só aparece quando se tem alguma relação com o Brasil, ou seja, com o português. Por exemplo, uma banda de rock brasileira que se chama *Evil of the century*, ou uma tradução de um livro de Augusto Cury que tem como título *Anxiety: How to face the evil of the century*. No mais, depois dessas ocorrências, aparece essa mesma expressão escrita como “*What is the disease of the century? Depression?*”. Ou seja, o navegador de busca compreende a “ideia” e retorna resultados sem ocorrências idênticas à expressão pesquisada, ou seja, ele mostra “outras ideias”.

Por meio da TOPE, conseguimos promover a discussão desse jogo entre bom *versus* mau, bem *versus* mal. Parece-nos que o léxico “mal” precisa de um preenchimento. Por exemplo: “O amigo bom” *versus* “O amigo mau”. O “mal” é algo que nos traz uma ideia transitória. Adentrando a TOPE para analisar a ocorrência da expressão escrita sobre a depressão, podemos destacar a noção “doença” como uma alteração biológica no estado de saúde de um ser, um conjunto de sintomas, um mal, uma enfermidade. Por meio do espaço nocional, destacamos que a noção de “doença”, presente na ocorrência destacada, é “mal”. Ou seja, a doença é um mal, é algo ruim.

O que o estudante fez ao parafrasear essa frase sobre “depressão” (*depression*) substituindo o nome por “Mídias Sociais” (*Social Media*)? Ele buscou, dentro do espaço nocional de “doença”, por uma ideia que se relacionasse com o sentido que ele gostaria de dar ao seu contexto. Desta forma, ele apresentou a ocorrência “*Social Media is the new evil of the century*”.

No que concerne à ocorrência no inglês, gramaticalmente a frase não apresenta problemas, mas semanticamente temos algumas observações em relação à tradução interlíngua. Ao empregar essa expressão em inglês, analisamos alguns fóruns de discussão²¹ acerca do tema e derivamos algumas interpretações além da esperada no português: para alguns, “*evil of the century*” soa como algo exagerado no inglês e, ao mesmo tempo, controverso, pois um século é muita coisa para se afirmar isso. Nas palavras de um dos membros do fórum, “*I rather like melodramatic expressions of this*

²⁰ Com resultados observados mediante busca por “*evil of the century*” no Google: https://www.google.com/search?q=evil+of+the+century&client=firefox-b-d&sxsrf=ALeKk00xwyijtjWZb4icwRJemKyCmzWlfg:1628773845708&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKewiWqvizx6vyAhUqr5UCHTg1CnEQ_AUoAHOECACQAg&biw=1280&bih=595&dpr=1.5.

²¹ Do *WordReference*, disponíveis em <https://forum.wordreference.com/threads/the-evil-of-the-century.3225064/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

sort, but they often sound extremely exaggerated and controversial especially over such a long time as a century". Ou também outro locutor, que sugere duas outras formas de se dizer isso e que o sentido da atual ocorrência parece estar mais relacionado ao pensamento religioso, filosófico, político ou escolar do que se comparado a uma doença. Ele concorda com o outro membro ao afirmar que o problema é que “*evil*” tem uma dimensão moral específica, que o “mal” do português não tem o mesmo sentido, e ainda compara o uso com duas coisas trágicas, dizendo que terremotos e câncer de pele são coisas ruins, mas não são “*evil*”: “*two possible meanings occur to me (there may be others): ‘This century’s greatest evil’ or ‘The evil which characterizes this century’*”.

I'd say it's more likely to be a ‘religious’, philosophical/moral, or political movement/school of thought (or way of operating) than to a disease (Membro de fórum de discussão – WordReference, 05 set. 2016).

I agree; the problem is that *evil* has a specifically moral dimension that the Portuguese *mal* doesn't. Earthquakes and skin cancer are bad, but they are not evil (Membro de fórum de discussão – WordReference, 05 set. 2016).

A noção “*evil*” foi usada de forma descontextualizada, ou seja, o estudante sabe que significa “mal” e a colocou no meio do texto embora ela tenha o traço que ele gostaria que significasse; ela se refere a outra situação. Esse dado está na fronteira em que o “mal” usado por ele não se distancia do “mal” que deveria ser usado.

Assim como no português, no inglês também temos diferenciação entre adjetivos e advérbios. Em inglês, “*evil*” pode ser tanto adjetivo como advérbio. No caso de ser adjetivo, o termo pode proliferar noções como “cruel”, “antipático”, “mal”, entre outros. Como advérbio, é usado junto de intensificadores, como “verdadeiramente mal”, “inteiramente mal”, “totalmente mal”, entre outros.²²

Frente a explicações de nativos de língua inglesa acerca da expressão analisada, podemos concordar que a ideia que o estudante promoveu comparando a expressão das “Mídias Sociais” com “depressão” foi fantástica, mas talvez não seria entendida como gostaria “lá fora”. Essa manipulação colabora com a nossa reflexão acerca da teoria, que tem a linguagem como atividade e que diz que a linguagem é indeterminada ao passo que os sentidos dos enunciados são dinâmicos.

²² Disponível em: <https://forum.wordreference.com/threads/the-evil-of-the-century.3225064/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

5.3.2 Ocorrência 2

“This book is a way to try to show the world the terrific and possible future”.²³

Essa ocorrência nos traz o adjetivo “*terrific*”, que para “leigos” na língua inglesa pode ser facilmente traduzido como “terrível”. No entanto, a palavra carrega um outro valor de “terrível”, e para isso o contexto analisado é de suma importância.

Sendo considerado como arcaico, um dos significados de “*terrific*” poderia ser “terrível”, como no exemplo a seguir: “*his body presented a terrific emblem of death*”. Porém, de 100 anos para cá, esse adjetivo começou a ser utilizado como algo positivo, para intensificar algo positivamente, equivalendo “*terrific*” a “*very great*”, como nos exemplos pontuados a continuação.

- *It was a terrific speech and they both nodded in mutual agreement.*
- *Mary had a terrific sense of humor and could be very amusing.*
- *You look terrific in this dress.*

Mencionamos, há pouco, a importância do contexto pelo fato de tentarmos aplicar a atividade epilinguística nessa ocorrência e identificar o tipo de deslocamento feito pelo estudante, pois se o estudante estiver pensando em algo negativo ao usar esse adjetivo, seu emprego estaria em desuso por carregar, justamente, um outro valor nos dias atuais. Ademais, caso o contexto fosse de algo favorável e positivo, o adjetivo estaria coerentemente aplicado à frase.

Mais uma vez a língua materna interfere diretamente na tradução. Acreditamos que o termo que o estudante gostaria de ter usado nesse caso seria “*terrible*”, um adjetivo que carrega um valor negativo de “terrível”. São exemplos de uso desta natureza os seguintes:

- *He is making a terrible mistake.*
- *A terrible storm hit my city yesterday.*
- *I suffered terrible injuries with my disease.*

²³ Cf. Anexo F.

Esse tipo de ocorrência serve para corroborar com nosso trabalho à luz do que se afirma sobre o contexto reger a enunciação: nada está estabilizado.

5.3.3 Ocorrência 3

“[...] *when the United States was passing by the civilization process*”.²⁴

O deslocamento analisado na Ocorrência 3 nos traz um *phrasal verb*: “*pass by*”. Ao pé da letra, ao traduzir o enunciado, teríamos algo como “[...] quando os Estados Unidos estavam passando pelo processo de civilização”. Mas, ao analisar o uso do *phrasal verb* nesse contexto, notamos que ele traz como valor o significado de “*happen without being noticed or fully experienced by someone*”, ou seja, algo que passa despercebido, sem ser notado por alguém.

Por meio da atividade epilinguística, é possível observar que o estudante tentou fazer uma tradução língua-língua, inclusive traduzindo o *phrasal verb* equivocadamente ao deduzir que *pass by* significa “passar por”, mas não é o caso. Quem fez um trabalho notável a respeito da tradução dos *phrasal verbs* pela ótica da TOPE – pois “*pass*” é “passar” e “*by*” é “por”,²⁵ então pode-se deduzir que *pass by* é “passar por”, mas não é o caso – foi Passareli (2019). O trabalho do autor percorre as possíveis atividades feitas para usá-los corretamente, uma vez que os estudantes evitam esses usos pela dificuldade encontrada na sua definição. Um *phrasal verb* que poderia sugerir o mesmo valor do requerido pelo estudante é “*go through*”.

²⁴ Cf. Anexo G.

²⁵ Com informações disponíveis em: <https://www.thefreedictionary.com/Passing+By>. Acesso em: 01 mar. 2024.

5.3.4 Ocorrência 4

“[...] *this is where the problem lives*”.²⁶

Esta Ocorrência nos traz um tipo de deslocamento muito comum na tentativa de traduzir expressões do português para o inglês. Antes de adentrarmos na análise propriamente dita, temos de ter em mente que as expressões estão no âmbito da cultura de cada lugar, de cada região, de cada país, e consideram aspectos ligados ao sexo, à classe social, ao grupo social etc. Raramente pode acontecer de termos “a mesma” expressão nas duas línguas – e quando digo “a mesma expressão”, quero dizer “o mesmo sentido”, não “as mesmas palavras”. Muitas vezes as expressões que utilizamos estão atreladas a metáforas, então o que dizemos pode não fazer sentido na outra língua, ou até mesmo na nossa própria língua, ainda mais em “ambientes” diferentes.

No caso da expressão em tela, conseguimos encontrar o valor semelhante de intenção na língua inglesa, que seria “*That’s where danger lies*” ou “*The danger lies there*”. Traduzindo: “Aí que mora o perigo”. A tentativa de tradução do estudante foi feita pelo método língua-língua, traduzindo palavra por palavra na mesma ordem sintática, mas com significado incoerente na língua inglesa.

5.3.5 Ocorrência 5

“*This movie is about fast*!”²⁷

No deslocamento deste enunciado temos uma crítica direcionada ao filme *Velozes e Furiosos*, produção cinematográfica de ação que gira em torno de carros velozes e corridas clandestinas. A partir desse contexto, podemos inferir que o estudante quis dizer que “o filme é sobre velocidade”. Fato é que, em inglês, o nome original do filme é *Fast and Furious*: *fast* de “velozes”, “rápidos”, podendo ser adjetivo ou advérbio; já “*speed*” é um substantivo e traz consigo o valor de velocidade, que seria uma das palavras mais adequadas para substituir o deslocamento (*fast*) em questão.

²⁶ Cf. Anexo H.

²⁷ Cf. Anexo I.

Nesse caso, temos um deslocamento sintático, em que o emprego de um substantivo seria mais coerente do que o uso de um adjetivo e/ou um advérbio.²⁸

5.3.6 Ocorrência 6

“[...] *a truck passes above her*”.²⁹

A Ocorrência em tela traz um deslocamento semelhante ao apresentado no enunciado da Ocorrência anterior, ou seja, um uso de *phrasal verb* em que um outro seria mais adequado. Na verdade, o uso de “*passes above*” está totalmente traduzido no método língua-língua, uma vez que não é possível encontrar ocorrências dessa natureza. “*Passes*” vem do verbo “passar”, e “*above*” é a preposição “acima”/“em cima”. Ou seja, juntando os dois temos teríamos “passar em cima”, certo? Não. O *phrasal verb* que comporta esse valor de “passar em cima” – ou melhor, de “atropelar” é “*run over*”: por exemplo, “*when a vehicle knock a person or animal down and pass over their body*”.

Os valores trazidos pelos *phrasal verbs* não se resumem, simplesmente, a tomar a tradução do verbo e juntá-la com uma das traduções possíveis da preposição. O estudo de significados vai muito além do que essa mera tradução.

5.3.7 Ocorrência 7

“[...] *to look for yourself life* [...]”.³⁰

Esta Ocorrência nos traz um deslocamento da expressão “*yourself*”. Se tomarmos esse verbete deslocado, podemos traduzir como “por ela(e) mesmo” – nesse caso, temos a ausência da preposição “*by*”, de “*by herself*”, no sentido de “por ela(e) mesmo”, “sem alguém”, “sem companhia”, “sem ajuda”.

O pronome reflexivo serve para enfatizar algo que alguém está fazendo por ele(a) mesmo, ou seja, colocamos o pronome possessivo e, depois, intensificamos essa informação com o uso do “*self*”. Porém, quando usamos esse tipo de pronome, não

²⁸ Com informações recuperadas de <https://www.englishexperts.com.br/forum/como-dizer-ai-que-mora-o-perigo-em-ingles-t39112.html>. Acesso em: 05 mar. 2024.

²⁹ Cf. Anexo J.

³⁰ Cf. Anexo K.

usamos um substantivo depois porque a ação já deveria ter sido mencionada anteriormente, como nos exemplos pontuados a seguir:

- *You will realize you can do this **yourself**. We will rent a new apartment for **ourselves**.*
- *I've just bought the new iPad for **myself**.*
- *Do it by **yourself**.*

Ao optar por usar pronomes reflexivos, o contexto é de suma importância, pois o leitor precisa estar informado quanto ao que você está se referindo.

Uma outra possibilidade, mantendo o enunciado em análise, é usar “*own*”, que também significa “posse” ou “próprio”, mas que pode ser seguido de substantivo, como nos exemplos a continuação:

- *Every man has his **own** habit.*
- *Every free nation of the world has its **own** flag.*
- *Every game has its **own** rules and regulations.*

Ou seja, de acordo com o contexto analisado e com base na discussão promovida acerca do pronome, pensamos que o deslocamento estaria melhor substituído se o estudante usasse “*to look for own life*”. Mais uma vez, essas análises corroboram o fato de que não existem sinônimos. Está equivocado quem acredita que podemos trocar qualquer palavra pelo seu dito “sinônimo” sem antes analisar o contexto.

5.4 Propostas futuras

Pretendemos, ao fim desse trabalho, ser capazes de propor atividades que auxiliem os estudantes a refletirem sobre escolhas lexicais, sobre o contexto e o cotexto e, principalmente, a partir de um quadro didático, mostrar como um termo e outro se estabilizam – ou seja, que não se trata, simplesmente, de operar mediante categorias gramaticais. A intenção é demonstrar como se dá essa atividade, portanto, por meio de estratégias e exercícios.

Este cenário ainda é algo que está em desenvolvimento, mas desejamos, a partir das próprias ocorrências oriundas dos textos dos estudantes, corrigi-las e devolvê-las, a fim de

sugerir como trabalhar, em sala de aula, com operações de tradução usando a reflexão acerca da própria atividade epilinguística – por exemplo, mostrando como funcionam os parâmetros de quantificação e qualificação. Ansiamos propor ao estudante esse trabalho de análise, revelando todos os jogos que são possíveis, ou seja, um mais marcado, ou mais quantificável, se precisou recorrer a marcadores para quantificar, para dar extensão etc. Isso poderá ser feito a partir do próprio uso que o estudante fez em suas produções, mostrando todas as ocorrências que foram observadas como deslocamentos e que podem gerar reflexão sobre as escolhas possíveis e sobre a atividade de linguagem.

Em relação ao quadro da Ocorrência 1, recuperada de um texto escrito em inglês por um estudante estrangeiro, por exemplo, poderemos mostrar que ele pode ou não usar o termo *vastos* em situações e ir determinando um nome sobre o outro, mas que não pode tomar, livremente, um marcador; ele precisa pensar nos cotextos que permitem ou não aquele uso. A frequência do uso nos faz enxergar uma pré-estabilidade que, para os estrangeiros aprendentes de inglês como segunda língua, é muito mais difícil de alcançar, porque até mesmo para os falantes que possuem o inglês como língua materna isso leva um tempo.

Nosso intuito, ao término das análises, é realmente tornar a reflexão deste trabalho como algo palpável e, de fato, que possa ser levado concretamente para as salas de aula de ensino de línguas estrangeiras.

CONCLUSÃO

Nosso trabalho teve por objetivo estudar a questão lexical no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Nosso intuito foi o de buscar caminhos para discutir a capacidade discursiva dos estudantes, a qual defendemos se instaurar na atividade epilinguística, pois a sistematização precisa passar pela reflexão. É o que se preconiza, em teoria, nos PCN (Brasil, 2000) e, posteriormente, na BNCC (Brasil, 2018), documentos que orientam as atividades escolares no currículo de ensino de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira Moderna.

A nossa discussão teórica pautou-se pelo referencial da TOPE, de autoria de Antonie Culioli, que dialoga com fundamentos construtivistas e que, nesse sentido, aborda a linguagem como atividade de construção de significação, que se constitui pelas línguas. Nesse quadro, discutimos a relevância de conceitos como o de operações de representação mental e os de referenciação e de regulação – dos quais, por sua vez, emergem as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Observa-se, pois, o processo de predicção *ressignificado*, tendo em vista os conceitos de noção e domínio nocional. Nesse sentido, a atividade de linguagem é vista como resultante de processos parafrásticos, o que justifica o desenvolvimento do trabalho metodológico pautado em atividades parafrásticas. Trata-se do processo de tradução que se constitui nesse movimento de articulação entre a linguagem e as línguas, opondo-se, dessa forma, à relação língua-língua.

As manipulações – tanto as intencionais como as não intencionais – nos mostraram o quão preciso é o trabalho da atividade epilinguística e como é fascinante se encontrar dentro de um labirinto e ter diversas opções. No entanto, no final das contas, há apenas uma saída, qual seja, a da nossa real intenção enquanto falantes no discurso. Este trabalho nos apresentou as nuances escondidas por detrás de cada “sinônimo” e a intensidade do ruído que pode ser instaurado caso optemos por usar uma palavra menos adequada.

Não podemos negar que, em muitos momentos, o riso se fez ao ler as várias tentativas de traduções – mas é um riso de fascínio por conseguir atingir lugares que antes eram inimagináveis em relação à tradução. E o quão brilhante é perceber a vontade e o esforço de um estudante estrangeiro para se expressar usando vocabulários quase que

inéditos, mas que nos chamam a atenção e nos levam a indagar: Por que não? Retomemos, por exemplo, o que observamos com a seguinte Ocorrência:³¹

“A sozinha coisa que eu não gosto sobre o Brasil é o calor do Brasil. Faz muito quente aqui no Brasil”.

O exemplo em tela mostra o que é uma tradução feita a partir da técnica língua-língua, método não natural considerado não adequado para aprendizagem de línguas. Trata-se do que Selinker (1972) chama de *interlíngua*, a interferência da língua materna na aprendizagem de outro idioma, de modo que, dependendo da idade do aprendiz, a LM já está bastante enraizada, dificultando, assim, a aprendizagem de línguas pelo método natural – aquele mesmo de quando aprendemos a nossa língua materna.

Quando nos expressamos em relação ao riso que, às vezes, pode emergir da análise de uma ocorrência ou outra, detectamos exemplos de várias páginas cômicas que trabalham com traduções inusitadas, muitas vezes propositais. É o caso da página do *Instagram @greengodictionary*, que publica traduções inusitadas enviadas por seguidores do mundo todo.

³¹ Analisada no sub-subcapítulo 5.2.9.

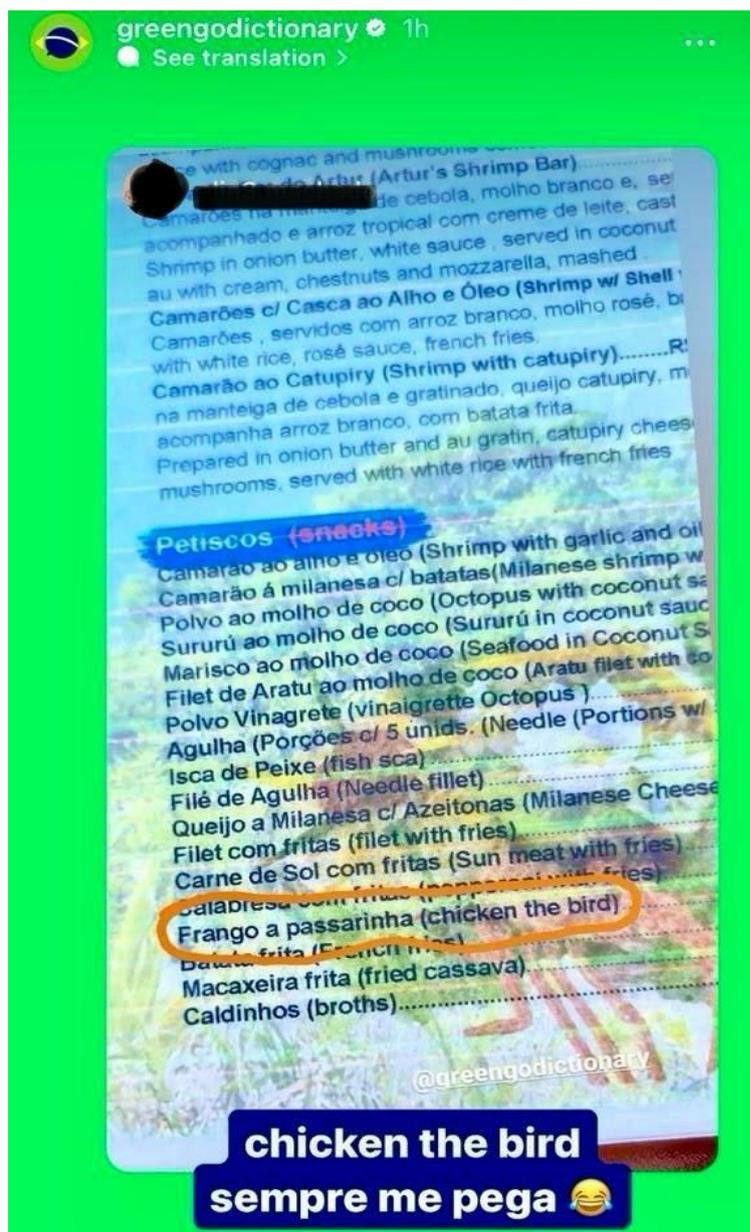


Figura 6 Frango a passarinha (*chicken the bird*)

Fonte: reprodução Greengo Dictionary/Instagram @greengodictionary. Acesso em: 01 mar. 2024.

A Figura, recuperada dos *stories* da página, reproduz uma foto de um cardápio enviada por um seguidor. No destaque, o petisco “frango a passarinha” [*sic*] com a respectiva tradução, “*chicken the bird*”. Para aqueles que possuem algum entendimento da língua inglesa, resulta possível observar que há várias traduções inusitadas e que nos causam o riso. O exemplo grifado é uma delas: *frango a passarinha* foi traduzido como *chicken the bird*!

A partir de ocorrências como a descrita anteriormente e produzidas por parte de estudantes manipulando traduções inusitadas, decidimos pesquisar e escrever este

trabalho. Como docente e pesquisadora, sempre observei essa dificuldade na hora de traduzir. E o nosso intuito era o de mostrar que todo esse movimento é algo relacionado à linguagem, no geral, e não a línguas específicas. Ademais, também nos pautamos em documentos de ensino de nosso país, que veiculam propostas relacionadas à atividade epilinguística e às competências do ensino de línguas, revelando, em alguma medida, como isso está sendo trabalhado nas escolas.

Em relação ao que preconizam os PCN (Brasil, 2000), no que concerne à segundas línguas, o ensino precisa estar pautado no método “natural” de aquisição e aprendizagem da língua materna. É possível destacar duas propostas recuperadas dos PCN do Ensino Médio, referentes ao ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (Brasil, 2000) tais como:

- [...] • Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar;
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais (Brasil, 2000, p. 28).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018) no campo das competências específicas, relacionadas ao ensino de Linguagens e Suas Tecnologias para o Ensino Médio, temos como diretrizes as seguintes:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

[...] 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (Brasil, 2018, p. 490).

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias são ações fundamentais para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para que estudantes da Educação Básica continuem aprendendo. Essas competências específicas indicam que,

durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e uma análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, o documento prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, ampliando suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem (Brasil, 2018, p. 491).

A articulação dos fundamentos teóricos da TOPE com questões relacionadas ao ensino de línguas resultou um desafio engrandecedor. Conseguir caminhar pela complexidade teórico-metodológica e, ao mesmo tempo, encontrar algumas respostas que nos confirmaram, pouco a pouco, a escolha pela teoria. A fortuna crítica por nós mobilizada foi de grande importância para o progresso; os estudantes envolvidos como sujeitos de pesquisa e que concordaram em participar deste estudo compartilhando suas redações para o nosso trabalho de análise de tradução também foram de fundamental importância.

Já observamos que a questão da tradução é um desafio para a linguística, pois sob a ótica da teoria estudada por nós, a linguagem é indeterminada e as palavras e expressões não possuem um sentido fixo – o que poderia ser traduzido facilmente se fixo fosse. A partir disso, podemos dizer que não existem, no mundo, duas pessoas que realizam o mesmo processo de estabilização, que desenvolvam a mesma noção para as significações e a mesma léxis, uma vez que a atividade epilinguística é totalmente individual entre os sujeitos (Passarelli, 2020).

Nós sabemos que, no ensino, há outros problemas que vão além do dado linguístico – como a formação de professores, os documentos a serem seguidos, a flexibilização de teorias, o dado político, entre outros. Porém, nossa missão, aqui, não se resumiu a apontar erros presentes na esfera do ensino, mas sim a buscar caminhos para que o ensino seja algo mais simples e prático, maleável e significativo, prazeroso e fluido.

Para a escola, de certo ponto de vista, esses usos poderiam ser considerados “erros”. No entanto, no quadro da TOPE, tais ocorrências podem ser consideradas casos que estão na fronteira entre o “erro” e a gramaticalidade, à medida que se colocam na eminência do dizer. A TOPE nos permite discutir, então, a importância desses deslocamentos pensando no ensino-aprendizagem de produção textual, uma vez que a linguagem nos proporciona diversas possibilidades de enunciar e cada indivíduo opta por tentar regular sua produção linguística de acordo com suas experiências – estas que, a sua

vez, estão ancoradas em propriedades físico-culturais diversas e cuja organização depende do arranjo léxico-gramatical produzido pelo sujeito enunciador.

Esta foi minha primeira experiência com a TOPE e o sentimento que me invade ao finalizar este trabalho é de orgulho por ter conseguido concluir um estudo permeado por uma teoria tão desafiadora. O desejo é o de que outros pesquisadores e docentes possam dar continuidade aos trabalhos dessa área, inspirados por uma proposta eficaz.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S. **Criatividade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**, São Paulo, n. 1, v. 1, 1992, p. 77-85.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- ARNAULD, A.; LANCELOT, C. **Gramática de Port-Royal** [1660]. Tradução de Bruno F. Bassetto e Henrique G. Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BACHMAN, L. Communicative Language ability. *In*: BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Nova York: Oxford Press, 1990. p. 80-110.
- BAR-HILLEL, Y. **Aspects of Language**. Jerusalém/Amsterdã: Magnes Press/North-Holland Publishing Company, 1970.
- BENTES, A. C. Linguística textual. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-285.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.
- BORBA, F. da S. **Introdução aos estudos linguísticos**. Campinas: Pontes, 1998.
- BIASOTTO-HOLMO, M. 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: 07 abr. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação

Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. Secretarias. SEB – Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries**. Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 01 mar. 2024. (vols. 1-10.5).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.

CÂMARA JR., J. M. **História da linguística**. Petrópolis: Vozes, 1975.

CAMBRIDGE DICTIONARY. **Cambridge University Press**, 2020. Página Inicial. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org>. Acesso em: 16 maio 2020.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 1, 1983, p. 1-25.

CARDOSO, N. N. F. L. **O ensino de inglês instrumental em uma perspectiva intercultural em dois Institutos Federais do Extremo Sul da Bahia: desafios e possibilidades**. 2012. 298 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2012 Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16256/1/Nadja%20Nubia%20Ferreira%20Leite%20Cardoso.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CELANI, M. A. A. **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

CELCE-MURCIA, M. *et al.* Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, 1995, p. 5-35.

CHECCHIA, R. L. T. **O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino de inglês como língua estrangeira**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 1965.

CHOMSKY, N. **Reflections on language**. Nova York: Pantheon Books, 1973.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: its origin, nature and use**. Nova York: Praeger, 1986.

CHOMSKY, N. **The Minimalist Program** [O Programa Minimalista]. Tradução de Eduardo Raposo. Cambridge/Lisboa: Mass/MIT Press, 1995. [versão portuguesa].

COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1993.

CULIOLI, A. **Transcription du séminaire de D.E.A. – 1975-1976**. Paris: Université de Paris VII, D.R.L., 1976.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations**. Paris: Ophrys, 1990. v. 1.

CULIOLI, A. **Transcription du séminaire de D.E.A.** Amsterdã/Filadélfia: John Benjamin Publishing Company, 1995.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel**. Paris: Ophrys, 1999a. (vol. 3).

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage**. Paris: Ophrys, 1999b. (vol. 2).

CULIOLI, A. **Variations sur la linguistique. Entretiens avec Frédéric Fau préface et notes de Michel Viel**. Paris: Klincksiek, 2002.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation: tours et détours**. Limoges: Lambert-Lucas, 2018. (vol. 4).

CUMPRI, M. L.; AYRES, C. R. Cognição e linguagem: a representação linguística em foco. **Revista Desempenho** [S.l.], v. 2, n. 4, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9449>. Acesso em: 08 mar. 2024.

CUMPRI, M. L. **Da noção ao texto: um estudo enunciativo da produção textual**. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93956>. Acesso em: 01 mar. 2024.

DUCARD, D. O grafo do gesto mental na teoria enunciativa de A. Culioli. Tradução de Consuelo Vallandro Barbo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 64-71, 2009.

DUCARD, D. Seuil, passages, sauts. *In*: DUCARD, D.; NORMARD, C. (org.). **Antoine Culioli: un homme dans le langage**. Paris: Ophrys, 2006. p. 13-18.

DUFAYE, L. Analyse des emplois non locatifs de BY. **Anglophonia**, Toulouse, n. 32, Wilfrid Rotgé Ed., Presses Universitaires du Mirail, 2012.

FERREIRA, L. M. C. B; ROSA, M. A. S. A origem do Inglês Instrumental. **HELB**, ano 2, n. 2, 2008.

FLORES, V. do N.; 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, C. Criatividade e gramática. São Paulo: SE/CENIP, 1991.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. **Revista do Gel**, n. especial, p. 37-74, 2002. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/280/185>. Acesso em: 01 mar 2024.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *In*: FRANCHI, C. **Linguagem – atividade constitutiva: teoria e poesia**. Organização de Eglê Franchi e Luiz Fiorin. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-74.

FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. **Grammaire des prépositions**: Tome 1. Paris: Ophrys, 2007.

FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. Da cor das preposições em seus empregos funcionais. *In*: VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. (org.). **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2011a. p. 187-208.

FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. Referência, referenciação e valores referenciais. *In*: VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. (org.). **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. São Paulo: Contexto, 2011b. p. 31-55.

FUCHS, C. **La Paraphrase**. PUF. Paris, 1982.

GAUTHIER, C; MORTINIEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GRAMÁTICA DE PORT-ROYAL. Tradução de Bruno Fregni Basseto e Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes (Clássicos), 2002 [1660].

HYMES, D. H. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa. Texto e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Tradução de Izidoro Bukstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1973.

JORENTE, J. Imprecisões lexicais: da noção em construção à noção construída. *In*: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. (org.). **Linguagem e línguas naturais. Clivagem entre o enunciado e a enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. p. 141-161.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 2003 [1980].

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990 [1987].

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Shanghai: Oxford University Press, 2000.

MARCONDES, L. Atividade Epilinguística e o ensino de Língua Estrangeira. **Revista do Gel**, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.

NEVES, M. H de M. Uma amostra do tratamento concedido às classes de palavras na tradição gramatical do português. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 11-28, 2011. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/662>. Acesso em: 01 mar. 2024.

ONOFRE, M. B. Do nome à noção: do enfoque estático ao dinâmico. **Versão Beta**: sob o signo da palavra, ano II, n. 22, jul. 2003.

ONOFRE, M. B. Os mecanismos enunciativos na dissertação. **Revista Contextos Linguísticos**, Vitória, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5097/3829>. Acesso em: 01 mar. 2024.

ONOFRE, M. B. A produção de texto no ensino de língua: processos de leitura. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, Uberlândia, EDUFU, 2012. p. 1-7. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_220.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.

ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. (org.). **Linguagem e línguas naturais. Clivagem entre o enunciado e a enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

PASSARELLI, J. D. F. **O Ensino de Língua Estrangeira sob o viés da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas**: um estudo dos verbos frasais do inglês. 2020. 163 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12309/TESE%20-%20PASSARELLI.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 02 mar. 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method – Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, Summer, 1990.

PRIA, A. D. Semântica operatória de “falso”. **Revista do GEL**, v. 15, n. 2, p. 132-146, 2018. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2066>. Acesso em: 09 mar. 2024.

REZENDE, L. M. A indeterminação da linguagem: léxico e gramática. **Alfa**, São Paulo, v. 44, p. 349-362, 2000a.

REZENDE, L. M. **Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais**. v. 1. Tese (Livre Docência). Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2000b.

REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de Língua Portuguesa. **Revista do GEL**, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/download/136/116/271>. Acesso em: 09 mar. 2024.

REZENDE, L. M. Articulação da linguagem com as línguas naturais: o conceito de noção. In: ONOFRE, M. B; REZENDE, L. M. (org.). *Linguagem e Línguas Naturais – Clivagem entre o enunciado e a enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. p. 13-42.

ROMERO, M. Processos enunciativos e identidade semântica da preposição *por*. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, 2013.

ROMERO, M. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011.

SALVIATO-SILVA, A. C. **A marca "porque" nos textos escolares**: uma proposta para atividades epilinguísticas. 2007. 182 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/39c6af20-038f-4da5-ba50-a36a9e65f375/content>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SANTOS, A. N. O papel da experiência no processo de categorização: uma aproximação entre o ensaio sobre o entendimento humano de John Locke e as teorias da Linguística Cognitiva. **DLCV**, João Pessoa, v. 12, n. 2, jul./dez. 2016, p. 115-130. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/21995/17529>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. **HELB**, ano 4, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/144->

[breve-historico- da-abobreve-historico-da-abordagem-gramatical-e-seus-matizes-no-ensino-de-linguas- no-brasil](#). Acesso em: 04 mar. 2024.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SCHIMDT, A. **Historia y estructura**: crítica del estructuralismo marxista. Tradução de Gustavo Muñoz. Madri: FELMAR, 1973.

SEARLE, J. R. **Expressão e significado**: estudos da teoria dos atos de fala. Tradução de Ana Cecília G. A. de Camargo e Ana Luiza Marcondes Garcia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)**, v. 10, n. 3, 1972. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.1972.10.1-4.209/html>. Acesso em: 01 mar. 2024.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari e revisão técnica de Ingedore Villaça Koch e Thaís Cristófaró Silva. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

UOL EDUCAÇÃO. **Banco de redações UOL**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacoes/usar-a-violencia-para-afastar-a-violencia-nao-e-uma-solucao.htm>. Acesso em: 13 jun. 2018.

UOL EDUCAÇÃO. **Banco de redações UOL**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacoes/as-redes-sociais-e-atitudes-despicientes.htm>. Acesso em: 13 jun. 2018.

VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011a.

VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. Prefácio. *In*: VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. (org.). **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. Tradução de Marcia Romero e Milenne Biasotto. São Paulo: Contexto, 2011b. p. 9-14.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. **Applied Linguistics**, v. 10, n. 2, 1989. p. 128-137.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ZAVAGLIA, A. Linguística, Tradução e Literatura: observando a transformação pela arte. **Alfa**, São Paulo, ed. 48, p. 99-117, 2004.

ANEXOS

Anexo A – Produção de texto: Ocorrências 1 e 2
(texto de estudante aprendente de português como segunda língua)

“AS ‘FAKE NEWS’ SÃO HOJE UM EMPECILHO À DEMOCRACIA?”

A contemporaneidade, período de avanços tecnológicos e sociais que repercutem em todo o mundo, trouxe avanços e melhorias que, em larga escala, melhoraram a qualidade de vida das pessoas. Em contrapartida, tornam-nos vulneráveis a ataques e a uma grande diversidade de informações que são divulgadas sem qualquer fundamento de veracidade. A democracia participativa necessita da colaboração direta do povo para agir em benefício das necessidades do país; entretanto, como, depois da divulgação das “fake news” o povo ficaria motivado a ajudar?

É válido ressaltar que a política é uma das atividades mais afetadas por essas práticas, uma vez que existem pessoas que se dedicam à divulgação de informações falsas, e estas influenciam diretamente na escolha do povo pelos governantes que acreditam ser os qualificados para liderar o país. Vastos casos em todo o mundo servem para exemplificar essas atividades, como, por exemplo, quando nas vésperas das eleições espalhou-se que o Papa Francisco apoiava o candidato republicano Donald Trump nos Estados Unidos.

A oposição política do partido que está no comando é uma das principais responsáveis por essa prática, que não influencia as classes sociais alta e média, sendo a parte mais afetada a classe baixa, que, em busca de “aparentes melhorias” na qualidade de vida, acaba acreditando em qualquer notícia dissipada.

Desta forma, fica claro o grande impacto negativo que essas informações trazem para a democracia de um país, sendo necessário que a população adote a melhor arma de combate para esta atividade: o conhecimento. Quando um povo se torna sábio em sua história, na própria economia e na política, é impossível que as “fake news” sejam um impedimento ao exercício de uma democracia consciente.

Anexo B – Ocorrências 3, 4, 5, 6 e 7
(texto de estudante aprendente de português como segunda língua)

As 'fake news' são informações falsas divulgadas com o objetivo de manipular ou enganar o público. É neste contexto que um autor pergunta se as notícias falsas são hoje um obstáculo à democracia. Para lidar com este assunto, mostraremos como as notícias falsas podem iludir a população e daremos exemplos para ilustrar isso.

A disseminação de 'fake news', ou notícias falsas, representa um risco para a democracia, especialmente durante um período eleitoral. Por exemplo, oponentes podem divulgar informações falsas sobre um candidato para enganar a população, e o público terá opiniões negativas sobre ele. E, neste caso, a população fica assim influenciada e poderia não eleger tal candidato, e, neste caso, ela foi manipulada, portanto a população não fez sua escolha livremente, o que vai contra a democracia.

As tecnologias permitem espalhar opiniões com facilidade e rapidez, mas muitas vezes essas ações são planejadas com o intuito de alcançar objetivos não republicanos. Nesse contexto, o Facebook, por exemplo, pode servir como uma correia de transmissão para que os produtores de informações falsas cheguem a um grande público. Ao colocar sites de notícias falsas online nos quais eles hospedam publicidade e, em seguida, postar links para os artigos no Facebook, eles às vezes conseguem trazer um grande número de usuários da Internet para seus próprios sites e, portanto, gerar receitas de publicidade. Se essas informações falsas são produzidas para fins de propaganda, a fim de influenciar o comportamento dos eleitores durante um período eleitoral, então têm um impacto real na opinião pública, na democracia.

Em suma, mostramos que as 'fake news' podem ser um obstáculo à democracia, dando ilustrações que parecem relevantes para nós. No entanto, este flagelo é um perigo para a população, e devemos encontrar soluções para erradicá-lo.

Anexo C – Ocorrências 8, 9 e 10
(texto de estudante aprendente de português como segunda língua)

Segunda-feira 15 de março de 2021

O Brasil é um país muito agradável. Ele é um país muito desenvolvido que tem uma boa cultura. Então, vou falar sobre um jeito cujo eu acho a cultura brasileira, vou falar também sobre Academia da Força Aérea e do CAICB.

Em primeiro, acho que o Brasil tem uma boa cultura. Aqui no Brasil, todo mundo é simpático. Pessoas não são complicadas, não compreensíveis. Gosto também as comidas aqui no Brasil. O Brasil tem boas comidas, muito frango, muito carne, ... Mas o que não gosto da comida é o arroz e feijão do dia-a-dia. Todo dia, os brasileiros comem arroz e feijão. Acho que não estão bem. Gosto também músicas brasileiras. A segunda coisa que eu não gosto sobre o Brasil é o calor do Brasil. Faz muito quente aqui no Brasil.

Em segundo, acho que AFA é uma grande Academia. Ela tem tudo. Aqui na AFA, todo mundo é amável, Os oficiais respeitam suboficiais e vice-versa, o que não é mesmo no meu país. Posso dizer que AFA tem tudo para desenvolver os homens.

Em terceiro, penso que curso de Aptidão na Idioma e Cultura Brasileira foi um ótimo curso. Ao início, não estava fácil de entender o português e também o inglês, odiava esse curso. Mas quando eu comecei para entender, comecei a gostar esta língua. Os cursos foram muito bom. Na verdade, gostaria reiniciar este curso porque eu aprendi muitas coisas que eu ignorava.

Pra acabar, posso dizer que o Brasil é o bonito, grande e ótimo país que eu visite desde meu nascimento e gosto muitas coisas aqui. Posso dizer mesmo que "aqui, tudo é bom".

Anexo D – Texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira

Consequences of the consequence
The social media are present in everyone's life, even people who haven't social media feel
the positive and negative consequences of it.

The first advantage is the entertainment, you can even try to deny it, but the social media are interesting and fun. Second, they make it possible to obtain information and stay informed. Third, provide people in different places to communicate quickly and conveniently.

However, with easy entertainment comes the easy loss of control of the time spent on social media, our first disadvantage. Also, the large amount of information also brings a lot of fake news. And the distance between people, the lack of "face to face" and the impression of "lawless land", decreased empathy between people, who are sometimes too aggressive and hiding behind the cell phone screen.

In conclusion, the social media have advantages and disadvantages, how every thing in life, but the disadvantages are consequences of the advantages, that is why we have to keep caution when we use them.

Anexo E – Ocorrência 1
(texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)

Social Media

The internet is the most popular thing nowadays and it made possible the creation of the social medias. This service is very useful for the society, but it can be very dangerous if used for bad goals.

Everyone has a social media at least. We use that to communicate with distant relatives, friends and share with them our day by day, our conquest and any new thing. Besides, some people uses for work.

However, a few people uses to discern fake news, the new evil of the century, speak ill of someone and stalk, mainly, girls to abuse them.

Therefore, the social medias are a great tool of communication and relationship when are used correctly, but we need to take care of the people we add, we don't know the intentions of everyone.

Anexo F – Ocorrência 2

(texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)

Crime and Punishment

Crime and Punishment is a book written by Fiodor Dostoievisky, and set in St Petesburg, that tells the story about Raskolnikov, a very intelligent but poor boy.

Raskolnikov has a plan to get out of misery: he will kill and steal an old woman, Aliona Ivanovna, who, in his vision, is a very bad person who uses the others. Of course that this plan looks like a very bad thing, but, as said before, Raskolnikov is a smart guy: he uses all of his philosophical capacity to justify his crime. In his mind, that crime is fine because it will help all the society to evolve: He is a very talented guy that can't grow up because of misery and Aliona Ivanovna is a terrible person that extorts others.

Raskolnikov executes his plan but his philosophy was wrong. He wasn't able to support his consciousness and, at the end, he gave himself to the police.

I strongly recommend the book. Besides the main plot, we have a lot of secondary stories and secondary characters, like Razumikhin and Sônia, that are very charismatics. Those things make all the book more interesting and, despite of its size, the lecture never becomes boring. This book is a way to try to show the world the terrific and possible future.

Anexo G – Ocorrência 3

(texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)

SPIRIT: STALLION OF THE CIMARRON (2002)

Spirit is an animation from DreamWorks studios directed by Kelly Asbury and Lorna Coak. It stars Matt Damon as the horse spirit, Daniel Stud as his human friend.

The movie is set in the american old west when the United States was ^{going through} passing by the civilization process.

The movie is about Spirit's life. He's a strong and fast horse. Someday Spirit looked at a strange thing near the place where his family lives, so he ^{goes} going to see what was there. When he arrives, the strange thing was a ^{group of} military humans and they ^{bring} arrest spirit in the ^{country} ^{where} ^{he} meets the colonel (James Cromwell). Some days later, a native human who was ^{interested} ^{too} ^{scope} ^{with} spirit, ^{he} ^{start} ^a beautiful history about ^{friendship} ^{they}.

The movie has a perfect sound track and the music number one is "Here I am" (Baton rouge) by Paula Ricardo. I strongly recommend Spirit: stallion of the Cimarron. It's a movie who make me cry and laugh. I feel happy and sad. It has action and drama. It's my number one movie.

Anexo H – Ocorrência 4
(texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)

For the good or for the bad

Social media emerged as a form of entertainment and ease of communication. And later on, they became a means of great influence and social impact on people's lives, these aspects generate advantages and disadvantages depending on the way it is used.

First of all, it is worth mentioning that nowadays the technology is quite advanced, a fact that provides users with a range of ways to use social media. Using the media for good, it is possible to obtain advantages and improvements in the work environment, as seen, for example, in some companies that use this resource to conduct research with the public on the approval of their products. These advantages can also be seen in social interactions, with the ease of communication and accessibility to the profile of other people it is possible to meet new friends. Another good advantage is in the matter of leisure, because with a great workload and stress during a person's daily routine, at the end of the day they can easily be distracted and forget a little about their problems, also focusing on their entertainment.

Despite this, many people use social media with a bad intention and this is where the problem lives. Nowadays, there is a great spread of false information in the social media and often this information is spread in an uncontrolled way causing a lot of damage to the people or institutions involved. It is also possible to note that many crimes happen through this means, such as pedophilia, fraud and privacy invasions. And even if they don't use it for the bad, the media can leave their users addicted and alienated, consequently wasting a lot of time with unnecessary things.

Thus, the use of social media helps people a lot for both good and bad. It is up to each one to choose how to use it and know that the consequences of misuse of this means will never end well.



Anexo I – Ocorrência 5
(texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)

SPEED

This movie is about fast! It is the Fast and The Furious! It is a crime action adventure film and Rob Cohen directed the film. The movie was written by Gary Scott Thompson and David Ayer. The stars are Paul Walker, Vin Diesel, Michelle Rodriguez, Jordana Brewster, Rick Yune, Lindberg, Sohammy Seng and Ted Levine. The fast and the furious has special effects and it was edited by Peter Honess.

The movie was released ^{ON} June 22, 2001. There are 9 sequels: The Fast and the Furious 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, and 9! The film has a lot of scenes and the sequel was released in different countries, for example The Fast and Furious 5 was released in Brazil (Rio de Janeiro).

Dominic Toretto, Mia and Brian live ^{"AT SPEED"} "in fast" because they have a lot of cars and they are always in action. They always drive!

I love it because I love action and cars. I recommend the movie for everybody that love cars! The film is about relation between friends too. They are always together!

Anexo J – Ocorrência 6

(texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)

The movie Pet Sematary 2019 is based on the book by Stephen King. It was directed by Kevin Kolsh and Dennis Widmyer. Pet Sematary 2019 stars Jason Clarke as Louis Creed and Amy Seimetz as Rachel Creed.

It is set in New Orleans in 2019. The release date is April 5, 2019 (United States) and the running time is 101 minutes.

The movie is about the Creed family. The father is Louis, the mother is Amy and their child is Ellie. In this party, the kid plays with a ball and the ball goes to the street. When Ellie takes it ^{BACK} a truck ^{OVER} ^{RUNS OVER} her and it kills her. The father ^{GETS} ^{FRIGID} and after many days looking for a way to get back the child ^{BACK}. He finds a Sematary which ^{BRINGS} the dead ^{TO} ^{RAISE} ^{LIFE}. So, he decides to bring his daughter in there. But, after that action the child comes back to life different. She has an ^{APP} ^{PEARANCE} of dead people and ^{IS} ^{VERY} ^{VIOLENT}. In the end, the girl tries ^{TO} ^{KILL} her family but her father finishes with her.

I strongly don't recommend the film, because the plot is empty, the soundtrack is bad and the special effects seem that don't exist. Moreover, the cost is poor for the success of the book.

Anexo K – Ocorrência 7

(texto de estudante aprendente de inglês como língua estrangeira)

The movie Fight Club was directed by Quentin Tarantino. In this darkly comic drama, Edward Norton stars as a depressed young man who has become a small dog in the world of big business. He doesn't like his work and gets no sense of reward from it.

The movie is set in New York in the 2000. It wasn't filmed on location, it was filmed on Hollywood studio's, in Los Angeles.

I strongly recommend Fight Club because when you watch this movie, you is forced to look for ^{AT} yourself ^{OWN} life and think "Oh my god, How I never ^{NOTICE} noted this before?". It has action, comedy, drama, an amazing soundtrack and special effects. So, definitely this movie is my number one.