

REVISTA DO GEL

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 10	n. 2	p. 150	2013
----------------	-----------	-------	------	--------	------

Diretoria do GEL / 2011-2013

Universidade de São Paulo

Presidente: Ieda Maria Alves

Vice-Presidente: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Secretária: Giliola Maggio

Tesoureira: Olga Ferreira Coelho

Revista do GEL

revistadogel@gel.org.br

<http://www.gel.org.br/revistadogel>**Comissão Editorial Executiva**

Alessandra Del Ré

Fabiana Komesu

Flávia B. M. Hirata-Vale

Gisele Cássia de Sousa

Luciana Gimenes

Olga Ferreira Coelho

Ruth Lopes

Editora Responsável

Flávia Bezerra de Menezes Hirata Vale

Revisão e Normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

Diagramação

William de Paula Amado

Conselho Editorial

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp-Assis), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC-RJ), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (Unicamp), Lourenço Chacon (Unesp-Marília), Marco Antônio de Oliveira (UFMG), Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp-Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (Unicamp), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica Louvain), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Marquazan (Unesp-Araraquara), Roberto Gomes Camacho (Unesp-SJRP), Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp).

Publicação semestral

Solicita-se permuta/Exchange desired

Revista do GEL / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1 (2004).
São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004-

Semestral

ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

EDITORIAL 6

ARTIGOS / ARTICLES

**UMA ANÁLISE DOS DIMINUTIVOS NA TRADUÇÃO DA HISTÓRIA EM
QUADRINHOS TINTIN EN AMÉRIQUE PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO**

*AN ANALYSIS OF THE DIMINUTIVES IN THE BRAZILIAN PORTUGUESE
TRANSLATION OF THE COMIC BOOK TINTIN EN AMERIQUE*

Renato Miguel BASSO e Michele Bete PETRY 8

**A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

*SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE AND
LANGUAGE TEACHER EDUCATION*

Ana Cristina Biondo SALOMÃO 42

**POLISSEMIA CONSTRUCIONAL E CONVENCIONALIZAÇÃO:
O CASO DA CONSTRUÇÃO DITRANSITIVA**

*CONSTRUCTIONAL POLYSEMY AND CONVENTIONALIZATION:
THE CASE OF DITRANSITIVE CONSTRUCTION*

Maria Angélica FURTADO DA CUNHA 77

**A TRAJETÓRIA EDITORIAL DA OBRA DE GABRIEL SOARES DE SOUSA:
ASPECTOS LINGUÍSTICOS E FILOLÓGICOS**

*THE EDITORIAL PATH OF GABRIEL SOARES DE SOUSA'S WORK:
LINGUISTIC AND PHILOLOGICAL ASPECTS*

Bruna Baldini de MIRANDA 100

**ETHOS E ANTIETHOS DE DILMA ROUSSEFF E JOSÉ SERRA
EM AFORIZAÇÕES NA IMPRENSA NACIONAL**

*DILMA ROUSSEFF AND JOSÉ SERRA'S ETHOS AND ANTIETHOS
IN APHORISATIONS IN NATIONAL PRESS*

Maria Célia Cortez PASSETTI,
Raquel Tiemi Masuda MARECO e Raquel de Freitas ARCINE 125

ÍNDICE DE ASSUNTOS 148

SUBJECT INDEX 149

ÍNDICE DE AUTORES/AUTHORS INDEX 150

EDITORIAL

Neste volume da Revista do GEL encontram-se artigos que se voltam para a reflexão de temas relativos a linhas fundamentais da grande área de Letras e Linguística, quais sejam tradução, ensino e formação de professores, descrição linguística, historiografia linguística e análise do discurso político.

O primeiro artigo, de autoria de Basso e Petry, intitula-se “Uma análise dos diminutivos na tradução da história em quadrinhos ‘Tintin en Amérique’ para o português brasileiro”. Os autores apresentam uma criteriosa fundamentação teórica do processo de formação dos diminutivos dos pontos de vista da morfologia, da fonologia e da semântica, que subsidia sua análise da tradução, para o português brasileiro, dos diminutivos encontrados na obra de George Rémi. Para Basso e Petry, os diminutivos constituem um recurso importante para a expressão de valores semânticos e pragmáticos particulares em diferentes línguas e culturas e afirmam que se trata de um entorno imagético interessante e diferenciado, que traz desafios específicos para uma tradução.

No artigo “A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas”, Salomão traça um histórico de estudos e propostas de formação de professores de línguas no Brasil e no exterior, e discute os postulados da perspectiva sociocultural de Vygotsky, como base teórica na qual a formação de professores pode estar ancorada na contemporaneidade. Na medida em que se espera que o professor de línguas tenha uma identidade voltada para questões contemporâneas como língua, sociedade e cultura, articulando a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática, a autora conclui que as bases de conhecimentos da formação de professores de línguas devem estar amparadas em uma teoria social do conhecimento, que expõe a possibilidade de o homem constituir-se e desenvolver-se como sujeito, como é o caso da teoria sociocultural vygotskyana.

O artigo seguinte volta-se para a descrição de construções ditransitivas no português do Brasil, segundo uma perspectiva funcionalista, mais precisamente a da Linguística Funcional Centrada no Uso, conforme Goldberg (1995), Traugott (2008) e Bybee (2010). Com o objetivo de investigar a manifestação de polissemia construcional e convencionalização resultantes do impacto que a frequência de uso de uma dada construção tem sobre a memória dos usuários da língua, Furtado da Cunha considera que a construção ditransitiva resulta da convencionalização de um evento de transferência, cujo sentido central é “agente faz com que o recipiente receba o paciente”. A partir desse sentido, o falante estende o uso

do padrão estrutural S V OD SPrep para outros tipos de evento, que se afastam do significado associado a verbos de transferência. Desse modo, as instanciações dessa construção são tipicamente relacionadas a uma família de sentidos afins, e não a um único sentido fixo, o que acarreta polissemia construcional, ou seja, a mesma forma se liga a sentidos diferentes.

O quarto artigo, de autoria de Baldini de Miranda, dedica-se a uma análise da trajetória da história editorial da obra de Gabriel Soares de Sousa, composta no século XVI e impressa apenas cerca de 250 anos mais tarde. Os manuscritos de Soares de Sousa foram apresentados em 1587, sob a forma de um tratado intitulado *Notícia do Brasil*, mas apenas em 1851 foram impressos, em uma edição comentada e analisada por F. A. Varnhagen, sob o título *Tratado Descritivo do Brasil de 1587*. Nesse artigo a autora levanta, então, hipóteses para explorar algumas diferenças encontradas nos textos e conclui que há alterações linguísticas relevantes, ou seja, que as obras de Soares de Sousa não passaram apenas por uma atualização ortográfica, mas foram adaptadas para servirem a propósitos diferentes em períodos igualmente diferentes.

O último artigo, intitulado “Ethos e antiethos de Dilma Rousseff e José Serra em aforizações na imprensa nacional”, toma como base teórica estudos pragmático-discursivos de Dominique Maingueneau e de Patrick Charaudeau. As autoras objetivam verificar se os ethé e os antiethé de dois sujeitos políticos construídos no/pelo discurso produzido em um debate televisivo se mantêm ou se alteram em aforizações que noticiaram o debate, veiculadas em dois jornais impressos. Passetti, Mareco e Arcine concluem que o modo de circulação realmente afeta a produção de efeitos de sentido, uma vez que as aforizações na mídia impressa nem sempre fazem circular os ethé construídos pelo sujeito político no texto-fonte, e podem, pelo contrário, construir ethé opostos àqueles desejados pelos sujeitos.

Os artigos publicados neste volume nos permitem constatar a heterogeneidade teórico-metodológica intrínseca à nossa área, bem como sua consistência com a produção intelectual em nível mundial.

Agradecemos aos autores por terem confiado seus trabalhos à Revista do GEL, e, em especial, a todos os pareceristas que gentilmente colaboram com a Revista, por meio de suas avaliações sempre cuidadosas. Um último agradecimento vai para a diretoria do GEL/USP, pelo apoio nos últimos dois anos, marcados pela “turbulência técnica”, que felizmente parece ter chegado ao fim.

Flávia Bezerra de Menezes Hirata Vale
Editora/UFSCar

UMA ANÁLISE DOS DIMINUTIVOS NA TRADUÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS TINTIN EN AMÉRIQUE PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO

Renato Miguel BASSO¹
Michele Bete PETRY²

RESUMO: Neste trabalho, analisamos o uso dos diminutivos na tradução, para o português brasileiro, da história em quadrinhos *Les aventures de Tintin: Tintin en Amérique*. Este trabalho está estruturado em duas partes: a primeira é dedicada ao estudo dos diminutivos a partir de referenciais teóricos da linguística que apresentam uma reflexão sobre a formação dos diminutivos do ponto de vista da morfologia, da fonologia e da semântica; a segunda parte, por sua vez, é dedicada à análise do uso dos diminutivos na tradução da história em quadrinhos *Tintin na América*, tomando-se como referência a versão em francês *Tintin en Amérique* e as abordagens linguísticas apresentadas na primeira parte.

PALAVRAS-CHAVE: Diminutivos. Tradução. Morfologia. Semântica. Pragmática.

1 Departamento de Letras – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), rmbasso@gmail.com

2 Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), michepetry@yahoo.com.br

Introdução

O diminutivo já foi objeto de estudo na análise das traduções de William Shakespeare, Eça de Queirós, Monteiro Lobato e, brevemente, de Jorge Amado,³ por exemplo, e vem suscitando o interesse de vários pesquisadores na medida em que aparece como um recurso importante para a expressão de valores semânticos e pragmáticos particulares em diferentes línguas e culturas. Neste trabalho, especificamente, o objetivo é analisar o uso dos diminutivos na tradução da história em quadrinhos *Les aventures de Tintin: Tintin en Amérique*, do francês para o português brasileiro, pois, diferentemente das traduções citadas, há aqui um entorno imagético interessante e diferenciado, que traz desafios específicos para uma tradução.

Escrita e desenhada inicialmente em 1931 pelo belga Georges Prosper Rémi (1907-1983), a história em quadrinhos *Tintin en Amérique* teve sua primeira publicação em 1932 e foi aprimorada ao longo dos anos; sua última versão publicada foi nos anos de 1970. Trata-se do terceiro álbum de uma série de vinte e quatro histórias em quadrinhos intituladas *Les aventures de Tintin*.

Nessas histórias, são apresentados como personagens principais o jovem repórter Tintim e o cachorro Milu, seu companheiro de aventuras por diversos lugares do mundo. Na história em quadrinhos *Tintin en Amérique*, Hergé, como assim ficou conhecido o autor, narra com humor as aventuras de Tintim e Milu no combate aos gângsteres de Chicago. A primeira tradução desse álbum para o português vinha sendo anunciada pela revista portuguesa *O Papagaio*, de número 51, ainda na década de 1930, porém essa tradução só apareceu de fato na edição número 69 da revista, sob o título *Aventuras de Tim-Tim na América do Norte*.

3 O tema foi abordado, respectivamente, nos trabalhos de Prado (2005), Duarte (2008), Abreu (2010) e Santos (2001).

A tradução para o português brasileiro, que será aqui analisada, foi feita por Eduardo Brandão e foi publicada em 2008 pela Editora Companhia das Letras, sob o título *As aventuras de Tintim: Tintim na América*. Nossa análise será feita cotejando a versão brasileira com a versão do álbum em francês *Les aventures de Tintin: Tintin en Amérique*, publicado no ano de 2006, pela Editora Casterman.

Para avaliar os valores semânticos e pragmáticos que os diminutivos apresentam nessa tradução, nosso primeiro passo é entender a formação e o funcionamento dos diminutivos; a isso se dedica a primeira parte deste artigo, “Notas sobre a formação e as funções dos diminutivos”, a partir dos estudos de Armelin (2011), De Belder, Faust e Lampitelli (2009), Santos (2001) e Turunen (2009), que apresentam uma reflexão sobre a formação dos diminutivos do ponto de vista da morfologia; Lee (2012) e Turunen (2009), que investigam a formação dos diminutivos do ponto de vista da fonologia; e Jurafsky (1996), Prade (1991) e Turunen (2006), que discutem o uso dos diminutivos do ponto de vista da semântica e da pragmática. Nosso foco está centrado nas interpretações do diminutivo e em como elas são levadas em conta na tradução em tela, portanto, na primeira parte do presente artigo apenas passaremos em revista as questões estruturais, dedicando mais tempo aos valores semânticos e pragmáticos associados ao diminutivo. A segunda parte deste artigo, “Uma análise sobre o uso dos diminutivos na tradução de *Tintin en Amérique*”, por sua vez, é dedicada à análise do uso dos diminutivos na tradução da história em quadrinhos *Tintim na América*, tomando-se como referência a versão em francês *Tintin en Amérique* e as abordagens linguísticas apresentadas na primeira parte.

Notas sobre a formação e as funções dos diminutivos

Morfossintaxe e fonologia do diminutivo

É possível verificar que a formação dos diminutivos no português brasileiro (e também no francês) corresponde, em boa medida, àquela das línguas clássicas, como o grego e o latim. De acordo com Santos (2001, p. 71),

[...] as línguas clássicas dispunham de sufixos diminutivos, que se pospunham aos substantivos. Para a formação do diminutivo de substantivos usavam-se no grego clássico os sufixos “ιον – ιδιον – αριον – ισκοσ – υδριον – υλλιον”, por exemplo, em: “ολκασ – ολκαδιον (barco – barquinho), νησος – νησιδιον (ilha – ilhota), ζωον – ζωαριον (animal – animalzinho), αστερ – αστερισκοσ (estrela – estrelinha), μελοσ – μελυδριον (canção – cançoneta), ειδος – ειδυλλιον (imagem – figurinha, quadrinho).

Para a formação do diminutivo de substantivos no caso do latim “havia à disposição, entre outros, os sufixos diminutivos: ulus – culus – ellus – illus – unculus” (SANTOS, 2001, p. 72), por exemplo, em: “parvus – parvulus (crianças-criancinhas), versus – versiculus (verso-versinho), miser – misellus (pobre-pobrezinho), homo – homunculus (homem-homen pequeno)”.

Considerando a existência de uma relação entre as línguas modernas e clássicas, no português brasileiro a formação do diminutivo de substantivos seguiria, então, o mesmo processo que “se dá mediante o acréscimo dos sufixos diminutivos –inho/ –inha ou –zinho/ –zinha” (SANTOS, 2001, p. 73), e de outros não tão usais como “a. –ebre: casebre; b. –im: flautim; c. –ote: frangote; d. –ejo: lugarejo; e. –acho: riacho; f. –ela: rodela” (ARMELIN, 2011, p. 04). Essa série de sufixos faz parte de uma extensa lista apresentada pelas gramáticas que, conforme Turunen (2009), podem chegar a mais de 20: “-inho/a, -zinho/a, -ino/a, -im, -acho/a, -icho/a, -ucho/a, -ebre, -eco/a, -ico/a, -ela, -elho/a, -ejo, -ilho/a, -ete, -eto/a, -ito/a, -zito/a, -ote/a, -isco/a, -usco/a, -ola” (p. 16).⁴

Ainda sobre esse processo de formação dos diminutivos, é importante destacar a variedade de palavras, para além dos substantivos, que podem ter diminutivos formados a partir dos sufixos mencionados. De acordo com Armelin (2011, p. 05),

4 xcvb *-*/Conforme dissemos na Introdução, apenas notaremos os aspectos mais globais sobre a morfologia dos diminutivos em português (e também em francês), que seguem, em linhas gerais, o que vemos nas línguas clássicas, ou seja, trata-se de uma formação sufixal. Para um trabalho mais aprofundado sobre o tema em português, cf. Rio-Torto (1993); para uma avaliação crítica da ideia de que diminutivos (e aumentativos) sejam de fato o resultado de derivação morfológica, cf. Fortin (2011).

[...] tais elementos [i.e., os sufixos de diminutivo] podem se anexar a diferentes categorias, como substantivo, adjetivo, advérbio e forma gerundiva dos verbos, como se pode ver nos exemplos abaixo:

- (3) a. menino – menininho/ meninão
 b. bonito – bonitinho/ bonitão
 c. lento – lentinho/ lentão
 d. correndo –correndinho/ correndão

Essa formulação aparece de modo ainda mais amplo em Turunen (2009), uma vez que a autora procura se afastar das normas estabelecidas pelas gramáticas ao estudar o diminutivo a partir de seu uso efetivo pelos falantes do português brasileiro, destacando que

[...] tal abordagem é compartilhada por Ezarani (1989), que na sua pesquisa sobre as formações X-inho na fala carioca constata a flexibilidade do sufixo *-inho* ao operar em uma variedade de categorias gramaticais. A autora (ibid., p. 28-29) afirma a legitimidade e a frequência das formações com o sufixo *-inho* nas seguintes categorias: substantivo (*mesa-mesinha*), adjetivo (*bonito- bonitinho*), numeral (*duas-duazinhas*), pronome (*ela-elazinha*), advérbio (*cedo-cedinho*), verbo (*dormindo-dormindinho*). A autora observa ainda que até artigos, preposições, conjunções e interjeições, quando substantivados, podem receber o acréscimo do sufixo *-inho*. Cabe acrescentar, ainda, que formações a partir de siglas também são possíveis no português do Brasil: *PMzinho*, *PSDBzinho*, *TVzinha*, *Cdzinho*. (TURUNEN, 2009, p. 24)

A formação de diminutivos no português brasileiro pode ser compreendida, em princípio, a partir de três abordagens, por vezes complementares: a morfológica, a fonológica e a semântica.

Do ponto de vista da morfologia, a formação dos diminutivos de palavras não-verbais pelos sufixos *-inho* e *-zinho*⁵ ocorre de duas maneiras, conforme afirma Lee (1999, p. 01): “O primeiro sufixo (*-inho*) é acrescido aos radicais com vogais temáticas (*-a*, *-o*, *-e*, que representam, nas palavras não-verbais,

5 Poderíamos considerar que há apenas um sufixo diminutivo, por exemplo, *-inho*, e que *-zinho* é estruturalmente condicionado. Essa saída é, obviamente, mais econômica e elegante do ponto de vista morfossintático. Aqui, contudo, prezaremos mais pela descrição e portanto optaremos por dizer que são dois sufixos.

classes morfológicas, como número e gênero), enquanto o segundo sufixo (-*zinho*) é acrescido aos radicais sem vogais temáticas”, como nos exemplos seguintes:

janela – *janelinha*
livro – *livrinho*
presente – *presentinho*
mar Ø – *marzinho*

Há, também, a possibilidade de uma palavra carregar ao mesmo tempo os sufixos diminutivos –*inho* e –*zinho*, nessa ordem, conforme os exemplos apresentados por Armelin (2011, p. 05):

- a. carro – *carrinhozinho*/ **carrozinhoinho*
- b. cachorro – *cachorrinhozinho*/ **cachorrozinhoinho*.

Embora, em princípio, haja certo consenso sobre o processo de formação dos diminutivos, o enquadramento desse processo como flexão ou derivação é algo bem mais controverso. Guardadas as complexas especificidades desse debate, destacaremos aqui uma teoria *morfossintática*, elaborada por De Belder, Faust e Lampitelli (2009) para pensar a formação dos diminutivos no italiano, hebraico moderno, inglês, alemão, francês, tunisiano, árabe egípcio, polonês e espanhol, pois ela permite estabelecer algumas aproximações com o que ocorre no português brasileiro.

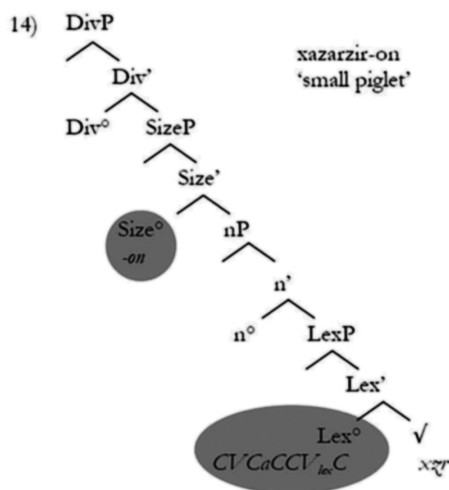
De acordo com a teoria exposta pelos autores, “diminutives can appear both in the derivational and in the inflectional domain” (DE BELDER; FAUST; LAMPITELLI, 2009, p. 01), existem dois tipos de interpretação possíveis para as palavras resultantes da combinação com sufixos de diminutivo, a saber: a interpretação composicional (quando o significado se aproxima da base de formação: *lata* → *latinha*) e a interpretação não-composicional (quando o significado se afasta da base de formação: *mulher* → *mulherzinha* (i.e., com

significado pejorativo)). Na tentativa de compreender por que os diminutivos oferecem essas interpretações, os autores procuram estabelecer uma relação entre a sintaxe e a semântica dos diminutivos. A ideia apresentada, então, é a de que esses dois tipos de interpretação estão ligados à existência de duas posições sintáticas diferentes que podem ser ocupadas pelos sufixos diminutivos: a *LexP* e *SizeP*; sendo assim, cada uma das interpretações geradas pelo diminutivo teria uma história de formação/composição distinta.

A primeira posição, *LexP*, estaria ligada ao domínio estrutural da morfologia interna (*inner morphology*) e localizada “below the first categorial node” (DE BELDER; FAUST; LAMPITELLI, 2009, p. 01); a segunda estaria ligada ao domínio estrutural da morfologia externa (*outer morphology*) e localizada “beyond the first categorial node” (DE BELDER; FAUST; LAMPITELLI, 2009, p. 01), como nos exemplos do hebraico moderno apresentados por De Belder, Faust e Lampitelli (2009, p. 04):

Noun	Temp.DimLEX	Concat.DimSIZE
a. xazir ‘pig’	xazarzir ‘piglet’	xazir-on ‘small pig’
b. bacal ‘onion’	bcalcal ‘shallot’	bcal-on ‘small onion’
c. xatul ‘cat’	xataltul ‘kitten’	xatul-on ‘small cat’
d. kélev ‘dog’	klavlav ‘puppy’	kalb-on ‘small dog’
e. géver ‘man’	gvarvar ‘macho’	gavr-on ‘small man’
f. xamor ‘donkey’	*xamarmor	xamor-on ‘small donkey’

De acordo com os autores, “The two positions for diminutive – *LexP* and *SizeP* – are realized using two radically different morphological strategies” (DE BELDER; FAUST; LAMPITELLI, 2009, p. 04). Considerando os exemplos do hebraico acima, o que teríamos, no caso da posição *LexP*, é a estratégia de “Templatic reduplication”, e no caso da posição *SizeP*, a estratégia utilizada é a de “Concatenation of –on”. Nesse sentido, o que ocorre, por exemplo, em (1a) pode ser visualizado no seguinte exemplo de De Belder, Faust e Lampitelli (2009, p. 04):



Esquema 1: Possibilidades de derivação do diminutivo segundo De Belder, Faust e Lampitelli (2009)

A principal consequência do uso dessas duas estratégias para a formação dos diminutivos nas posições sintáticas *LexP* e *SizeP* seriam, então, os dois tipos de interpretação: a interpretação composicional estaria presente nas palavras formadas por diminutivos na posição sintática *SizeP*, e a interpretação não-composicional estaria presente nas palavras formadas por diminutivos na posição sintática *LexP*. Mais adiante, na seção “Semântica e pragmática do diminutivo”, nos aprofundaremos sobre a interpretação dos diminutivos.

Armelin (2011) adota a teoria de De Belder, Faust e Lampitelli para lidar com a formação dos diminutivos no português brasileiro. Nesse sentido, a autora aponta que:

No caso dos elementos não-composicionais, a nossa proposta é a de que eles se anexam diretamente a uma raiz nua, ainda não- categorizada, e formam com ela um domínio fechado de interpretação. Essa interpretação, que é negociada localmente entre raiz e morfema não-composicional deve ser carregada ao longo de toda a derivação [...]. Por sua vez, os elementos composicionais são anexados a raízes já categorizadas. Nesse caso, a negociação de significado já está pronta quando o

elemento não-composicional entra na estrutura, de modo que ele já não consegue influenciar tão fortemente tal semântica, que deverá ser, então, previsível e bastante relacionada com a semântica da base. (ARMELIN, 2011, p. 21)

Esse tipo de teoria sobre a formação de diminutivos é importante pois reflete estruturalmente o fato de que os diminutivos têm interpretações variadas. Não nos aprofundaremos, contudo, em análises morfológicas, dado que nosso foco é simplesmente apontar as diferentes interpretações dos diminutivos e categorizá-las para então analisar esses sufixos na tradução da obra *Tintin en Amérique*.

Outra perspectiva de análise sobre a formação dos diminutivos no português brasileiro vem da *fonologia* que, apesar de ser um campo de estudo distinto da morfologia, mantém estreitas relações com ela, o que é bem expresso por Lee (1999) ao afirmar que “a morfologia é distinta e separada da fonologia, mas as regras fonológicas aplicam-se nos objetos criados pela morfologia, a não ser que haja falta de isomorfia entre as estruturas morfológicas e as estruturas fonológicas” (p. 04). A ideia de que os aspectos fonológicos são aplicados aos objetos criados pela morfologia também é destacada por Armelin (2011) quando a autora diz que “de maneira geral, a sintaxe gera feixe de traços morfossintáticos que, somente mais tarde na derivação, ganharão sua forma fonológica” (p. 08). Nesse sentido, é possível verificar que a formação dos diminutivos do ponto de vista fonológico também apresenta distinções referentes ao uso dos sufixos *-inho* e *-zinho*. Parece haver um consenso entre os linguistas de que o sufixo *-inho* é a base primeira para a formação dos diminutivos, e o sufixo *-zinho*, por sua vez, é utilizado em casos com características fonológicas específicas. De acordo com Lee (1999, p. 01-02):

Nas palavras proparoxítonas e nas palavras que terminam em sílaba pesada, o diminutivo é formado através da afixação do morfema - zinho, como mostra (2): (2) a. lâmpada -> lampadazinha número -> numerozinho b. judeu -> judeuzinho troféu -> trofeuzinho irmão -> irmãozinho c. mar -> marzinho sol -> solzinho.

Esses dois casos aparecem de modo ampliado na formulação de Turunen (2009), ao apontar que “o sufixo *-zinho* deve ser utilizado, por exemplo, com os substantivos proparoxítonos (*lâmpada-lampadazinha*) e quando o radical termina em vogal nasal (*manhãzinha*), em vogal acentuada (*cafezinho*), ditongo (*coraçãozinho*), em r (*mulherzinha*) ou l (*finalzinho*)” (p. 21-22). Embora o sufixo *-zinho* seja utilizado especificamente nesses casos, no português brasileiro existem variações fonológicas de caráter regional que também permitem o uso do sufixo *-inho*, por exemplo “no caso de ditongação (*painho, mãinha*)” (TURUNEN, 2009, p. 22). Entretanto, de acordo com Turunen, “se há distinção entre *-inho* e *-zinho*, esta estará no plano fonético-fonológico e/ou morfológico, e não no semântico-pragmático, no qual os elementos se equivalem” (2009, p. 22).

Obviamente, o que vimos até aqui é apenas uma pequena mostra da complexidade envolvida na formação dos diminutivos no português brasileiro do ponto de visto morfo- fonológico. Antes de vermos, na próxima seção, considerações semânticas sobre os diminutivos, é preciso dizermos algumas poucas palavras sobre o diminutivo em francês.

Ao passo que a formação de diminutivos por sufixos é bastante produtiva no português brasileiro, o mesmo não ocorre no francês contemporâneo. Apesar da existência de sufixos diminutivos como *-et*, *-elle*, *-in*, *-ot* e *-on* (BALLY, 1944, p. 249; cf. TURUNEN, 2006, p. 3011), o francês moderno recorre, por vezes, a “adjetivos como *mignon, charmant, joli, gentil*, e, antes de tudo, *petit*” (HERRISON 1956 apud TURUNEN, 2006, p. 3011) para veicular nuances de significado semelhantes àquelas veiculadas pelas sufixos diminutivos do português; tal estado de coisas permite considerar que a formação de diminutivos por meio de sufixos na língua francesa não seria apenas pouco usual, como estaria em declínio. Destacada essa diferença, é ainda mais interessante compreender quando, como e por quê há o uso de diminutivos na tradução “Tintim na América”, objetivo da segunda parte deste artigo.

Semântica e pragmática do diminutivo

Do ponto de vista da semântica, os dois principais sufixos diminutivos desempenham do PB (i.e., *-inho* e *-zinho*), em princípio, as mesmas funções. Essas funções, concernentes a todas as línguas, foram objetos de estudo ainda na Antiguidade por gramáticos de línguas clássicas, como o grego e o latim. Um desses gramáticos, Prisciano (século VI E.C.), entendia que o uso do diminutivo está ligado a três situações e valores principais:

[...] o diminutivo *uel necessariae significationis causa*, traduzido por Delhay como “*par necessité*”, ou seja, “por necessidade” pode ser visto como correspondendo ao valor diminuição gradativa. O diminutivo *uel urbanitatis causa*, traduzido por Delhay como “*par politesse*”, ou seja, “por polidez”, pode ser entendido como correspondente aos usos pragmáticos de polidez. Por fim, o diminutivo *uel adulationis et maxime puerorum*, traduzido por Delha y como “*par affection*”, ou seja, “por afecção”, parece corresponder aos usos afetivos dos diminutivos”. (apud TURUNEN, 2009, p. 17-18)

Apesar da evidência desses três aspectos (necessidade, polidez e afecção), a função normalmente associada aos diminutivos do português brasileiro pelas gramáticas é a de grau, o que revela que “as descrições disponíveis não correspondem ao conhecimento lexical dos falantes do português” (TURUNEN, 2009, p. 19), em outras palavras, o uso que os falantes do português fazem dos diminutivos está ligado a funções que vão muito além daquelas descritas pelas gramáticas. Essa constatação é um forte argumento a favor da tese de que os sufixos – *inho* e *-(z)inho* assumem outras funções além daquela de tamanho. Nesse sentido, diversos são os trabalhos que se dedicam a pensar o valor semântico e pragmático dos diminutivos, entre os quais se destaca o de Jurafsky (1996), “Universal tendencies in the semantics of the diminutive”, por apresentar um modelo universal de compreensão dos diminutivos a partir da ideia de categoria *radial*, que seria “a type of structured polysemy that explicitly models the different senses of the diminutive and the metaphorical and inferential relations which bind them” (p. 533).

Na tentativa de apreender essa estrutura polissêmica, outros estudiosos vêm se dedicando à elaboração de categorias representativas do conteúdo semântico dos diminutivos no português brasileiro. Prade (1991), por exemplo, ao comentar e analisar as formas diminutivas do PB, confrontando-as com suas traduções para o inglês e o alemão, apresenta cinco categorias de diminutivos conforme o valor de significado no seu contexto: pequenez, carinho, ternura, afetividade e desprezo. Turunen (2006), por sua vez, ao analisar a tradução para o francês dos diminutivos presentes na obra *Dona Flor e seus dois maridos*, de Jorge Amado, apresenta nove categorias de diminutivos conforme os valores que veiculam: tamanho, afetividade, pejoratividade, ironia, espaço/tempo/quantidade/mofo, totalidade, superlatividade, apreciação e atenuação, além de haver ainda uma categoria de “resíduos”, que reúne diminutivos com um valor semântico diferente dos mencionados anteriormente. Diante da ampla gama de significados veiculados pelos diminutivos, apreender essa estrutura polissêmica na língua de partida e transpô-la para outra língua é um grande desafio na tarefa do tradutor quanto ao uso dos diminutivos.

Dentre os significados listados acima para os diminutivos, é possível depreender algumas recorrências vistas pelos autores, como a diminuição de fato veiculada pelos diminutivos e a “afetividade”, entendida como afetividade propriamente dita e pejoratividade, além dos “resíduos”, que podem conter reforços/intensificações e palavras autônomas, como veremos na sequência. Com base nessa constatação, propomos uma organização semântico-pragmática dos diminutivos em três categorias, que serão aplicadas na análise dos usos específicos de diminutivos na tradução de *Tintin en Amérique* para o português:

- (i) *Interpretação composicional do diminutivo*: ligada aos diminutivos formados pela presença dos sufixos *-inho* e *-zinho* que expressam exclusivamente a ideia de tamanho;⁶

6 Lançando mão das ideias de De Belder, Faust e Lampitelli (2009) e Armelin (2011), se quisermos considerar uma implementação morfossintática, podemos dizer que se trata dos diminutivos formados com o sufixo na posição *SizeP*.

- (ii) *Interpretação não-composicional do diminutivo*: ligada às novas palavras formadas pelos sufixos diminutivos *-inho* e *-zinho*, cujos significados não podem ser compreendidos por meio das partes que as compõem;
- (iii) *Interpretação não-estritamente composicional do diminutivo*: ligada aos diminutivos formados pela presença dos sufixos *-inho* e *-zinho*, que veiculam a ideia de expressividade, de valores como afetividade, apreciação, intensificação, ironia e pejoratividade.

Como é possível notar, na divisão acima consideramos que o uso primitivo dos sufixos diminutivos é de fato indicar diminuição de tamanho, e por isso sua combinação composicional é aquela na qual é possível “calcular” o valor de uma base+sufixo_diminutivo, que será uma “versão menor” da denotação da base, como em ‘mesa’+‘-inha’ = ‘mesinha’ (mesa pequena). A interpretação não composicional é aquela na qual não podemos aplicar a regra “base+sufixo_diminutivo = “versão menor” da denotação da base”, como podemos ver ao considerarmos a palavra ‘amarelinha’, que não pode ser compreendida como ‘amarelo pequeno’, mas, sim, como uma brincadeira, um jogo. Nesses usos, o que temos, na verdade, é uma palavra nova e o sufixo não pode ser interpretado composicionalmente, como contribuindo com o que ele normalmente contribui nos usos composicionais.

Por sua vez, nos usos que chamamos de “não-estritamente composicional” encontramos a maior variedade de significados, que vão desde os usos pejorativos, afetivos e de intensificação, como os exemplos abaixo mostram:

- (1) Esse juizinho tá de brincadeira!
- (2) (Pedro diz:) João falou que o cachorrinho da Maria já tá com 40 quilos.
- (3) Termina essa tarefa agorinha!

Em (1), o falante claramente tem uma atitude ruim com relação ao juiz em questão, e isso fica evidente com o uso de ‘juizinho’. O ‘agorinha’ de (3)

é, em algum sentido, mais forte/intenso que simplesmente ‘agora’. Finalmente, o ‘cachorrinho’ em (2) não se refere às dimensões espaciais do cachorro da Maria, mas, sim, veicula que Pedro tem uma atitude positiva/afetiva com relação ao cachorro da Maria. Além disso, o discurso indireto representado em (2) mostra que, mesmo que seja o João quem tenha usado ‘cachorrinho’, a afetividade está veiculada ao falante que emprega no proferimento em questão o diminutivo, ou seja, no caso de (2), Pedro. Imagine uma situação na qual João diga a Pedro: “O cachorrinho da Maria já tá com 40 quilos” – nessa situação parece claro que é João quem tem uma atitude positiva para com o cachorro da Maria e a comunica a Pedro. Em (2), o que é interessante notar é que a afetividade está necessariamente ligada agora ao Pedro e apenas possivelmente ao João, mesmo que Pedro esteja reportando a fala do João.⁷ Conforme os dados das seções seguintes mostrarão, essa categoria foi a que mais apareceu na tradução.

Enquanto o uso dos diminutivos no português brasileiro será analisado a partir das três categorias (composicional, não composicional e não-estritamente composicional), a sua equivalência no francês será analisada a partir de outras três categorias: (a) *Estrutura linguística*: quando o texto apresenta uma estrutura linguística que sugere o uso do diminutivo no português; (b) *Contexto de enunciação*: quando o contexto de enunciação do discurso indica as funções correspondentes ao uso do diminutivo no português; (c) *Imagem*: quando a imagem que complementa o texto indica as funções correspondentes ao uso do diminutivo no português.

Considerando essas categorias, a análise e discussão a respeito do uso dos diminutivos na tradução de *Tintin en Amérique* para o português será apresentada na próxima parte.

⁷ Há um denso e complexo debate sobre a semântica desses casos, chamados em geral de “expressivos”, como mostram os trabalhos de Potts (2005) e Fortin (2011), entre vários outros. Aqui, nos limitaremos a notar seu funcionamento básico e chamar a atenção para sua diversidade de usos e constante emprego.

Uma análise do uso dos diminutivos na tradução de *Tintin en Amérique*

A partir do levantamento realizado, foram identificados na tradução de *Tintin en Amérique* para o português brasileiro 31 diminutivos de palavras formados pelos sufixos *-inho* e *-zinho* (conforme indica o Quadro 1), que aparecem em 53 casos, dos quais serão analisados 43 casos distintos, e que podem ser apresentados de acordo com a tipologia proposta no final da primeira seção.

	Diminutivo	Formação Sintática	Interpretação
01	<i>Devagarinho</i>	SizeP	Não-Composicional
02	<i>Reporterzinho</i>	SizeP	Não-Composicional
03	<i>Tchauzinho</i>	SizeP	Não-Composicional
04	<i>Trenzinho</i>	SizeP	Não-Composicional
05	<i>Cãozinho</i>	SizeP	Não-Composicional
06	<i>Miluzinho*</i>	SizeP	Não-Composicional
07	<i>Cidadezinha**</i>	SizeP	Composicional
08	<i>Passarinho</i>	LexP	Não-Estritamente Composicional
09	<i>Mocinho**</i>	LexP	Não-Composicional
10	<i>Calminha**</i>	LexP	Não-Composicional
11	<i>Engraçadinho</i>	LexP	Não-Composicional
12	<i>Rapidinho**</i>	LexP	Não-Composicional
13	<i>Patinho</i>	LexP	Não-Estritamente Composicional
14	<i>Direitinho</i>	LexP	Não-Composicional
15	<i>Presentinho</i>	LexP	Não-Composicional
16	<i>Prontinho***</i>	LexP	Não-Composicional
17	<i>Surpresinha</i>	LexP	Não-Composicional
18	<i>Machadinho****</i>	LexP	Não-Estritamente Composicional
19	<i>Boquinha</i>	LexP	Não-Estritamente Composicional
20	<i>Esforcinho</i>	LexP	Não-Estritamente Composicional
21	<i>Traguinho</i>	LexP	Não-Composicional
22	<i>Golinho</i>	LexP	Não-Composicional

23	Uisquinho	LexP	Não-Composicional
24	Fresquinha	LexP	Não-Composicional
25	Cachorrinho	LexP	Composicional
26	Pouquinho	LexP	Não-Composicional
27	Novinhas	LexP	Não-Composicional
28	Espertinho	LexP	Não-Composicional
29	Amiguinho**	LexP	Não-Composicional
30	Horinha	LexP	Não-Composicional
31	Tadinho	LexP	Não-Composicional
<p>* Esse caso ocorre dez vezes ** Esse caso ocorre duas vezes *** Esse caso ocorre três vezes **** Esse caso ocorre sete vezes</p>			

Quadro 1: Ocorrências de diminutivos

Interpretação composicional

A *interpretação composicional* dos diminutivos, que indica a diminuição gradativa de tamanho, ocorre em dois casos. O primeiro caso é quando a interpretação composicional do diminutivo no português é sugerida por uma estrutura linguística no francês que cumpre a mesma função, como é o caso do adjetivo “petit + x”, que aparece nas seguintes sentenças:

- (4) une toute **petite ville**, près des Réserves de Peaux-Rouges. (p. 16)
 uma **cidadezinha** perto da reserva dos peles-vermelhas. (p. 16)

Nelas, a função do diminutivo está ligada à dimensão semântica composicional, ou seja, à expressão de uma diminuição gradativa de tamanho.

O segundo caso é quando a interpretação composicional do diminutivo no português não é sugerida por uma estrutura linguística no francês que cumpre a mesma função, mas pelo contexto de enunciação, como é o caso da sentença seguinte.

(5) Avec votre **chien**, bien entendu! (p. 45)

Com seu **cachorrinho**, é claro! (p. 45)

Nessa sentença, o diminutivo é sugerido pelo contexto de enunciação – a fala de um detetive a Tintim – e formado a partir do substantivo que aparece no texto.

Interpretação não-composicional

Como dissemos, a *interpretação não-composicional* é aquela em que a função dos diminutivos está ligada ao significado da nova palavra formada que não pode ser compreendido por meio de suas partes, o que ocorre nos casos seguintes. O primeiro caso é quando a interpretação não-composicional estrita do diminutivo no português é sugerida por uma estrutura linguística no francês que cumpre a mesma função, como na sentença (6).

(6) Et maintenant, avant de nous remettre en route, mangeons un **petit morceau**. (p. 25)

Bom, antes de seguir caminho, vamos fazer uma **boquinha**. (p. 25)

Nessa sentença, o uso do diminutivo “boquinha” no português não se refere à diminuição gradativa de tamanho de “boca”, mas sim à ideia de uma refeição pequena contida nessa palavra. Nesse caso, o uso do diminutivo no português é sugerido pela estrutura linguística “petit+x” presente no francês.

O segundo caso é quando a interpretação não-composicional estrita do diminutivo de uma nova palavra no português não é sugerida por uma estrutura linguística no francês ou pelo contexto de enunciação, mas, sim, pela imagem que complementa a sentença, como é o caso de:

(7) L’**oiseau** est pris!... (p. 01)

O **passarinho** caiu na arapuca (p. 01)

(8) Et maintenant, déterrons la **hache** de guerre. (p. 19)

E agora, desenterremos a **machadinha** de guerra! (p. 19)

Na sentença (7), a ideia de ‘passarinho’ como algo que facilmente pode ser enganado (por exemplo, por uma arapuca) não pode ser apreendida pela estrutura linguística em português ‘pássaro’ ou em francês ‘oiseau’ (literalmente, ‘pássaro’), mas somente pela sua combinação com o referente imagético correspondente, ou seja, o carro como uma arapuca (Figura 1). Na sentença (8), por sua vez, a ‘machadinha’, como um instrumento ou ferramenta específico, não é capturada pelo termo ‘hache’ ou pelo contexto de enunciação, mas pelo desenho de uma pequena machada presente na história em quadrinhos (Figura 2).



Figura 1. Fonte: Hergé (2008, p. 01)



Figura 2. Fonte: Hergé (2008, p. 19)

O terceiro caso é quando as formações diminutivas de interpretação não-composicional possuem uma estrutura linguística no francês que não expressa as funções do diminutivo, sendo estas sugeridas pela combinação do texto em francês à imagem presente na história em quadrinhos. Nesse caso, o tradutor cria o diminutivo no português a partir de uma metáfora.

(9) J'ai été joué!... Et me voilà pris! (p. 12)

Fui pego que nem um **patinho**! (p. 12)

Na sentença (9), é possível observar que a especificidade do item “patinho” não é sugerida pela estrutura linguística e tampouco pelo desenho de um pato pequeno, ela está ligada, no entanto, ao desenho de Tintim caindo em um buraco e sendo preso em uma armadilha (Figura 3) e ao uso do diminutivo como uma metáfora para essa situação.



Figura 3. Fonte: Hergé (2008, p. 12)

Interpretação não-estritamente composicional

Por fim, a *interpretação não-estritamente composicional* dos diminutivos, que indica expressividade (afetividade, apreciação, intensificação, ironia e pejoratividade), ocorre em quatro casos. O primeiro caso é quando a interpretação não-estritamente composicional do diminutivo no português é sugerida por uma estrutura linguística no francês que cumpre a mesma função, como é o caso do adjetivo “petit + x”, que aparece nas sentenças seguintes:

- (10) Et c’est **petit freluquet**-là qui voulait s’attaquer à moi. (p. 05)
É esse **engraçadinho** que veio enfrentar a mim. (p. 05)
- (11) Je m’en vais leur préparer une **petite surprise**, à ces gredins. (p. 15)
Vou preparar uma **surpresinha** para esses patifes. (p. 15)
- (12) Me voilà enfin débarrassé de ce damné **petit reporter**. (p. 25)
Finalmente estou livre desse maldito **reporterzinho!** (p. 25)
- (13) Encore un **petit effort**... (p. 28)
Mais um **esforcinho**... (p. 28)⁸
- (14) Encore un tout **petit verre** (p. 36)
Só mais um **golinho** (p. 36)
- (15) Mon cher **petit ami**, nous allons bien rire... (p. 42)
Vamos nos divertir à beça, **amiguinho?** (p. 42)

Nessas sentenças, a interpretação do diminutivo corresponde a pejoratividade (em (10) e (12)), ironia (em (11), (14) e (15)) e intensificação (13). Assim, a dupla função do diminutivo (de tamanho e de expressividade) presente na estrutura linguística do francês – o adjetivo “petit + x” – permitiu que o tradutor optasse pelo uso de formações diminutivas com interpretação não-estritamente composicional. Provavelmente, a estratégia do tradutor, nesse e nos outros

⁸ Neste exemplo, é possível ter a interpretação de que se trata de um esforço pequeno, considerando uma dimensão de intensidade (de força, por exemplo).

casos descritos anteriormente (conforme mostra o Quadro 2) nos quais verificou-se essa estrutura, foi tomar o “x” que seguia o adjetivo “petit” como base para a anexação do sufixo *-inho* e *-zinho*.

Estrutura no FR	Formação	Diminutivo no PB
petite ville	cidade	cidadezinha
petit morceau	boca	boquinha
petit freluquet	engraçado	engraçadinho
petite surprise	surpresa	surpresinha
petit repórter	repórter	reporterzinho
petit effort	esforço	esforcinho
petit verre	gole	golinho
petit ami	amigo	amiguinho

Quadro 2: Interpretação não-estritamente composicional

Além disso, há um segundo caso em que o uso dos diminutivos aparece: quando os diminutivos de interpretação não-estritamente composicional no português são formados a partir de estruturas linguísticas no francês (“advérbio + x”, advérbios, substantivos, adjetivos, expressões nominais e expressões verbais) que, no entanto, não cumprem a função do diminutivo. Nesse caso, o uso dos diminutivos não é sugerido pela estrutura linguística, mas, sim, por um contexto de enunciação que implica a mesma função dos diminutivos.

Nesse sentido, considerado o contexto de enunciação das sentenças com diminutivos que possuem a estrutura linguística “advérbio + x” – em (16) uma sentença dita por Milu a Tintim e em (17) uma sentença dita por Tintim a Milu –, é possível afirmar que ambas apresentam um discurso marcado pela intensificação e, sendo essa uma das funções do diminutivo, o seu uso se torna apropriado. Assim, o tradutor toma como base para as formações diminutivas o “x” que acompanha o “advérbio” (16) e o “advérbio” que acompanha o “x” (17).

- (16) La piste est encore **toute fraîche**, Tintin (p. 42)
A pista dele ainda está **fresquinha**, Tintim (p. 42)
- (17) Encore un **peu de patience!** (p. 51)
Espere um **pouquinho** (p. 51)

Nas sentenças em que a estrutura linguística correspondente dos diminutivos é sempre um advérbio, o contexto de enunciação varia – em (18) a sentença é dita por um bandido a um comparsa; em (19) a sentença é dita por Milu para Tintim. Uma vez que nos dois contextos de enunciação está presente a mesma função expressa pelos diminutivos, que é novamente a de intensificação, o seu uso parece ser justificado.

- (18) Et maintenant, débarrassez-moi bien **vite** de ce gaillard... (p. 05)
Agora, despachem **rapidinho** esse valentão! (p.05)
- (19) **Doucement...** Pas de bruit... (p. 10)
Devagarinho, sem fazer barulho... (p. 10)

No que se refere às sentenças no francês nas quais os diminutivos são formados a partir de um “adjetivo + x”, é possível observar que, embora os adjetivos e os complementos “x” variem – “vieux + Milou”, “vieux + camarade”, “pauvre + Milou” e “brave + Milou” – o contexto de enunciação é sempre o mesmo – de (20) a (32), o discurso é feito por Tintim para Milu, de maneira a ser afetivo, o que sugere o uso adequado do diminutivo.

- (20) En avant, mon **vieux Milou!** (p. 20)
Vamos nessa, **Miluzinho!** (p. 20)
- (21) Que renifles-tu là, mon **vieux Milou** (p. 25)
O que você está farejando, **Miluzinho?** (p. 25)
- (22) Sois sans crainte, mon **vieux Milou** : nous ne moisirons pas ici (p. 27)
Não tenha medo, **Miluzinho**. Não vamos mofar aqui (p. 27)

- (23) Eh bien! mon **vieux Milou**, nous pouvons nos vanter d'avoir eu de la veine... (p. 32)
Miluzinho, desta vez realmente tivemos uma baita de uma sorte! (p. 32)
- (24) Nous allons camper ici, mon **vieux Milou** (p. 38)
Vamos acampar aqui, **Miluzinho** (p. 38)
- (25) Reste tranquillement ici, mon **vieux Milou** (p. 44)
Fique sossegado aqui, **Miluzinho** (p. 44)
- (26) Mon **vieux Milou!**... (p. 51)
Meu **Miluzinho** querido! (p. 51)
- (27) Salut, mon **vieux Milou!** (p. 59)
Oi **Miluzinho**, querido! (p. 59)
- (28) Eh bien! Mon **vieux Milou**, il était temps!. (p. 39)
Caramba, Milu! Bem na **horinha!** (p. 39)
- (29) Je savais bien que je finirais par te retrouver, mon bon **vieux camarade!** (p. 33)
Eu sabia que ia acabar te achando, **amiguinho** velho. (p. 33)
- (30) C'est ici, sans doute, que mon **pauvre Milou** est retenu prisonnier. (p. 47)
Com certeza é aqui que meu **Miluzinho** está mantido prisioneiro. (p. 47)
- (31) Mon **pauvre Milou!**... (p. 56)
Tadinho do Milu! (p. 56)
- (32) Me voici mon **brave Milou!** (p. 51)
Estou de volta, **Miluzinho!** (p. 51)

No que se refere às sentenças nas quais os diminutivos são formados a partir de adjetivos, é possível observar que o contexto discursivo – em (33) a sentença é enunciada por uma personagem desconhecida por Tintim e em (34) por um bandido a Tintim – também faz referência a uma das funções dos diminutivos: a intensificação.

(33) Il a l'air bien **jeune**...

(p. 02) Parece bem **mocinho** (p. 02)

(34) Et nous en faisons des boîtes de corned beef **neuves** » (p. 53)

[As fábricas de automóvel nos mandam seus carros velhos] que transformamos em latas **novinhas** de carne em conserva (p. 53)

Nas sentenças em que os diminutivos são formados tendo como referente na estrutura linguística um substantivo, o contexto de enunciação – em (35) uma sentença dita por um xerife a si mesmo, em (36) por Milu a Tintim e em (37) por um bandido a Tintim – indica, respectivamente, os sentidos de apreciação, de ironia e pejoratividade, que correspondem às funções dos diminutivos empregados no português.

(35) Décidément, ce **whisky** est délicieux... (p. 36)

Eta **uisquinho** bom ! (p. 36)

(36) Nous allons de nouveau jouer au **train**, dis ? (p. 39)

Vamos brincar de **trenzinho** de novo, é? (p. 39)

(37) Quant a votre **sale cabot**, il vous accompagnera. (p. 59)

Quanto ao seu **cãozinho** nojento, vai junto com você. (p. 59)

Por fim, na sentença em que a estrutura linguística correspondente ao diminutivo é uma expressão nominal ou expressão verbal, o contexto discursivo – em (38) a sentença é dita por um bandido a Tintim, em (39) por um bandido ao seu comparsa, em (40) uma sentença dita por Milu ao chefe da estação de trem, em (41) por um bandido ao comparsa e por Tintim a Milu, e em (42) por um empresário a Tintim – remete à ideia de ironia, em (38), (39) e (40), e de intensificação, em (41) e (42), o que indica, portanto, o motivo do uso do diminutivo pelo tradutor.

(38) Du **calme**, n'est-ce pas mon petit ami (p. 05)

Calminha, garotão! (p. 05)

- (39) ...Notre gaz O.X2Z. a fait **merveille!** (p. 12)
 ...Nosso gás O.X2Z. funcionou **direitinho!** (p. 12)
- (40) **Au revoir** (p. 30)
Tchauzinho (p. 30)
- (41) Ça y est! (p. 14 e p. 27)
Prontinho! (p. 14 e p. 27)
- (42) Voilà le contrat. Signez! (p. 29)
 O contrato está **prontinho**, é só assinar. (p. 29)

Assim, embora a estrutura linguística das sentenças em francês não sugira o uso de diminutivos no português, o contexto de enunciação dessas sentenças implica um sentido que corresponde às funções dos diminutivos em português que justifica, portanto, o seu uso na tradução. Na análise realizada, os diminutivos aparecem, ainda, em um terceiro caso. Trata-se daquele no qual as formações diminutivas possuem uma estrutura linguística no francês (“substantivo”) que não expressa as funções do diminutivo, sendo estas sugeridas, então, não pelo contexto de enunciação, mas pela imagem que compõe a história em quadrinhos.

- (43) Vite, encore un **verre** (p. 36)
 Rápido, mais um **traguinho** (p. 36)

Na sentença (43) a ideia de ironia contida em “traguinho” não é expressa em “*verre*” ou em seu contexto de enunciação, ela somente é apreendida pela junção do referente textual e imagético do diminutivo que apresenta o personagem em uma situação de embriaguez após ter bebido todo o líquido da garrafa e não apenas “mais um traguinho” (Figura 4).



Figura 4. Fonte: Hergé (2008, p. 36)

Por último, é possível apresentar um quarto caso no qual estão compreendidas as sentenças com diminutivos não-estritamente composicionais no português que não são formadas a partir de uma estrutura linguística equivalente no original francês, portanto o diminutivo criado pelo tradutor a partir da combinação do texto em francês à imagem presente na história em quadrinhos que apresenta uma ideia correspondente às funções dos diminutivos.

(44) Veuillez prendre livraison de ces deux individus (p.14)

Seus policemen, um **presentinho** pra vocês (p.14)

(45) Dites donc (p. 29)

Ei, **mocinho**... (p. 29)

(46) Et surtout, n'essayez pas de jouerau plus fin (p. 61)

E não tente bancar o **espertinho**, viu? (p. 61)

Na sentença (44), também é possível verificar que a ideia de ironia presente no uso do diminutivo “presentinho” possui como referente o desenho no qual Tintin rende uma dupla de bandidos e os entrega aos policiais (Figura 5). Nas sentenças (45) e (46), as ideias de pejoratividade são construídas por um pedido de atenção expresso no texto com seu sentido completado, respectivamente, pela imagem de um policial dirigindo sua fala a Tintin (Figura 6) e de Tintin a um bandido (Figura 7). Assim, da ideia de um presente ofertado e da desqualificação dos personagens surgem as palavras das quais o diminutivo é criativamente formado.



Figura 5. Fonte: Hergé (2008, p. 14)



Figura 6. Fonte: Hergé (2008, p. 29)



Figura 7. Fonte: Hergé (2008, p. 61)

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi realizar uma análise linguística da interpretação e do uso dos diminutivos na tradução de *Tintin en Amérique* do francês para o português brasileiro. Nesse sentido, o trabalho foi organizado em duas partes. Na primeira, foram apresentados referenciais teóricos da morfologia, fonologia e semântica, que contribuíram para um entendimento da formação

dos diminutivos e de seu uso principalmente no português brasileiro. Na segunda, foi apresentada uma análise do uso dos diminutivos na tradução *Tintim na América* orientada por essa perspectiva e abordagens teóricas.

Assim, verificou-se que o uso dos diminutivos ocorre a partir de três interpretações – a *interpretação composicional* (de tamanho), a *interpretação não-composicional* (de palavras novas) e a *interpretação não estritamente-composicional* (de expressividade) – sob a configuração de casos distintos. No que se refere à *interpretação composicional* dos diminutivos, os casos são os seguintes: (1) quando a interpretação composicional do diminutivo no português é sugerida por uma estrutura linguística no francês que cumpre a mesma função, caso expresso pelo adjetivo “petit + x”; (2) quando a interpretação composicional do diminutivo no português não é sugerida por uma estrutura linguística no francês que cumpre a mesma função, mas pelo contexto de enunciação.

Quanto à *interpretação não-composicional* dos diminutivos, os casos são: (1) quando a interpretação não-composicional estrita do diminutivo no português é sugerida por uma estrutura linguística no francês que cumpre a mesma função, caso expresso pelo adjetivo “petit + x”; (2) quando a interpretação não-composicional do diminutivo de uma nova palavra no português não é sugerida por uma estrutura linguística no francês que cumpre a mesma função ou pelo contexto de enunciação, mas sim pela imagem que complementa a sentença; (3) quando as formações diminutivas de interpretação não-composicional possuem uma estrutura linguística no francês que não expressa as funções do diminutivo, sendo estas sugeridas pela combinação do texto em francês à imagem presente na história em quadrinhos.

Por sua vez, a *interpretação não-estritamente composicional* dos diminutivos pôde ser verificada nos seguintes casos: (1) quando a interpretação não-estritamente composicional do diminutivo no português é sugerida por uma estrutura linguística no francês que cumpre a mesma função, caso expresso

pelo adjetivo “petit + x”; (2) quando os diminutivos de interpretação não-estritamente composicional no português são formados a partir de estruturas linguísticas no francês que, no entanto, não cumprem a função do diminutivo, sendo esta sugerida, então, por um contexto de enunciação, caso expresso por “advérbio + x”, advérbios, substantivos, adjetivos, expressões nominais e expressões verbais; (3) quando as formações diminutivas possuem uma estrutura linguística no francês que não expressa as funções do diminutivo, sendo estas sugeridas, então, não pelo contexto de enunciação, mas pela imagem que compõe a história em quadrinhos; (4) quando as sentenças com diminutivos não-estritamente composicionais no português não são formadas a partir de uma estrutura linguística equivalente no original francês sendo, portanto, o diminutivo criado pelo tradutor a partir da combinação do texto em francês à imagem presente na história em quadrinhos que apresenta uma ideia correspondente às funções dos diminutivos.

Nesse ponto, parece ser importante compreender as especificidades das histórias em quadrinhos e de sua tradução. Partindo da ideia de que as histórias em quadrinhos são uma categoria das expressões gráficas de humor (caricaturas, charges e cartuns) e, mais especificamente um tipo de cartum, é possível afirmar que elas são constituídas por dois elementos principais: o texto e a imagem. Dessa forma, o texto não é legenda e a imagem não é ilustração, ambos são utilizados pelo autor para comunicar, por sua junção, o sentido pretendido. Isso ocorre em relação aos sentidos expressos pelos diminutivos no segundo e no terceiro casos da *interpretação não-composicional* e no terceiro e no quarto caso da *interpretação não-estritamente composicional* na tradução da história em quadrinhos *Tintim na América*, nos quais é possível observar que o sentido do texto é complementado pela imagem. Nesses casos em que há a ausência de um diminutivo ou de um referente textual com o conteúdo semântico equivalente ao dele na história em quadrinhos *Tintin en Amérique*, a tarefa do tradutor foi a de identificar na combinação do texto

à imagem os sentidos que podem ser expressos pelo uso dos diminutivos no português brasileiro. Essa tarefa de identificar sentidos além do texto nas histórias em quadrinhos também foi apontada por Aragão (2008) em algumas notas sobre seu estudo a respeito da análise da tradução da história em quadrinhos francesa *Astérix* para o português brasileiro. De acordo com a autora,

Ao se considerar as histórias em quadrinhos como um gênero que opera com imagem e texto, observa-se que o trabalho do tradutor não deve se limitar somente à decifração de uma língua estrangeira, antes disso, é necessário observar a relação de interdependência existente entre esses dois tipos de linguagem no gênero cômico/humorístico. (ARAGÃO, 2008, p. 1)

Considerando essa especificidade das histórias em quadrinhos, no primeiro caso da *interpretação não-composicional* e no primeiro e no segundo caso da *interpretação composicional* e *não-estritamente composicional*, embora o uso dos diminutivos na tradução *Tintin na América* seja sugerido pela existência de uma estrutura linguística ou um contexto de enunciação com o conteúdo semântico equivalente ao do diminutivo na história em quadrinhos *Tintin en Amérique*, é importante destacar que a tarefa do tradutor também foi a de verificar a coerência entre os sentidos sugeridos pelo texto e pela imagem. Assim, na tradução *Tintin na América*, realizada por Eduardo Brandão, as especificidades do gênero foram consideradas e a tarefa do tradutor consistiu, sobretudo, em identificar no texto e na imagem da história em quadrinhos *Tintin en Amérique* os sentidos que poderiam ser expressos pelo uso dos diminutivos no português brasileiro.

Esses sentidos equivalentes às funções veiculadas pelos diminutivos no português brasileiro estão ligados à interpretação composicional (de diminuição gradativa de tamanho) em três casos, à interpretação não-composicional (de diminuição gradativa de tamanho e de expressividade) em dez casos e à interpretação não-estritamente composicional (de expressividade) em 36 casos, o que indica o uso dos diminutivos na tradução para veicular a ideia

de diminuição gradativa de tamanho e, principalmente, a ideia de expressividade. É interessante notar que esses dados corroboram a conclusão de Turunen a respeito do uso dos diminutivos na tradução de *Dona Flor e seus dois maridos* para o francês, a saber: que ele aparece ligado mais à interpretação de expressividade e menos à de diminuição gradativa de tamanho. Assim, é possível afirmar que, ao identificar as funções de tamanho, afetividade, apreciação, intensificação, ironia e pejoratividade na estrutura linguística do francês, no contexto de enunciação da sentença e nas imagens que a complementavam, conforme os casos apresentados, o tradutor optou pelo uso dos diminutivos na tradução da história em quadrinhos *Tintin en Amérique* para o português brasileiro, salientando a grande produtividade dessa construção.

BASSO, Renato Miguel; PETRY, Michele Bele. *An Analysis of the Diminutives in the Brazilian Portuguese Translation of the Comic Book Tintin en Amérique*. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 8-41, 2013.

ABSTRACT: *In this paper we explore the uses of diminutives in the translation from French to Brazilian Portuguese of the comic book Les aventures de Tintin: Tintin en Amérique. This paper is structured in two parts: the first one presents some theoretical problems concerning the study of diminutives from the perspective of morphology, phonology and semantics; the second part presents an analysis of the use of diminutives in the translation of the comic book Tintin na América, taking as reference the French version of Tintin en Amérique and the linguistic approaches presented in the first part.*

KEYWORDS: *Diminutives. Translation. Morphology. Semantics. Pragmatics.*

Referências

ABREU, Ana Lúcia Segadas. Pollyanna: domesticação e estrangeirização na tradução de Monteiro Lobato. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, v. XIV, n. 2, t. 2, p. 1543-1554, 2010.

ARAGÃO, Sabrina Moura. **Questões culturais na tradução de histórias em quadrinhos**. XI Mini Enapol de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Toponímia e Tradução, 2008. Apresentação Mesa-redonda. São Paulo: FFLCH/USP.

ARMELIN, Paula Roberta Gabbai. Sobre a interação entre as marcas de diminutivo e aumentativo no português brasileiro. **ReVEL**, edição especial n. 5. 2011. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: jun. 2013.

BALLY, Charles. **Linguistique générale et linguistique française**. 2. ed. Berne: A. Francke S.A., 1944.

DE BELDER, M. Marijke; FAUST, Noam; LAMPITELLI, Nicola. **On an inflectional and a derivational diminutive**. In: NORTH EAST LINGUISTIC SOCIETY (NELS 40), 40, Cambridge, Massachusetts (MIT), November 13-15, 2009. Resumo, sem número de página.

DUARTE, Isabel Margarida. Eça de Queirós: evocação de um mundo verdadeiro que nunca existiu. In: OLIVEIRA, Fátima; DUARTE, Isabel Margarida (Org.) **O fascínio da linguagem**: actas / Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Centro de Linguística, 2008. p. 174-188.

FORTIN, Antonio. **The morphology and semantics of expressive affixes**. Tese (Doutorado) – Oxford: University of Oxford, 2011.

HERGÉ. **Les aventures de Tintin**: Tintin en Amérique. Tournai: Casterman, 2006.

_____. **As aventuras de Tintim**: Tintim na América. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HERISSON, Charles D. Le diminutif hypocoristique “petit”. **Le Français moderne**, Paris, v. XXIV, p. 35-47, 1956.

JURAFSKY, Daniel. Universal Tendencies in the Semantics of the Diminutive. **Language**, v. 72, n. 3, p. 533-578, Sep. 1996. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/416278>>. Acesso em: jul. 2013.

LEE, Seung-Hwa. Sobre a Formação de Diminutivo do Português Brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 113-123, 1999. Disponível em: <<http://www.ai.mit.edu/projects/dm/bp/lee-diminutives.pdf>>. Acesso em: maio 2012.

POTTS, Christopher. **The logic of conventional implicatures**. Oxford: Oxford University Press, 2005. (Oxford. Studies in Theoretical Linguistics 7)

PRADE, Helga Guttenkunst. Análise contrastiva: a derivação sufixal na língua portuguesa e sua tradução para o inglês e o alemão. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 2, jul./dez. 1991.

PRADO, Célia L. A. A organização social em Romeu e Julieta: análise de uma tradução e duas adaptações. **Revista Eletrônica Unibero de Produção Científica**, v. 4, p. 2-25, 2005.

RIO-TORTO, Graça. **Formação de palavras em português**. Aspectos da construção de avaliativos. 1993. Tese (Doutoramento em Linguística Portuguesa) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 1993.

SANTOS, Mário Augusto da Silva. O traduzível e o intraduzível: o caso dos sufixos aumentativos e diminutivos. **Rev. de Letras**, Fortaleza, n. 23, v. 1/2, p. 71-76, jan./dez. 2001.

TURUNEN, Virpi Johanna. Diminutivo em português e em francês: um pouquinho é *un petit peu*. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org). **Múltiplas Perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Edufu, 2006. P. 3008-3016 [XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística]

TURUNEN, Virpi Johanna. **A reversão da relevância**: aspectos semânticos e pragmáticos de formações diminutivas no português do Brasil. 2009. 194p. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

VANDROMME, Pol. **Le monde de Tintin**. Paris: Éditions de La Table Ronde, 1994.

A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Ana Cristina Biondo SALOMÃO¹

RESUMO: Este artigo pretende traçar um histórico do desenvolvimento da formação de professores de línguas no Brasil e no exterior, assim como discutir os postulados da perspectiva sociocultural, de Vygotsky, como base teórica na qual a formação pode se ancorar na contemporaneidade. Uma vez que aprender a ensinar hoje é entendido como um processo longo e complexo de desenvolvimento, resultado da participação em práticas sociais e contextos associados ao ensino e aprendizagem, pretendemos discutir de que modo tal perspectiva teórica vem ao encontro de uma visão interpretativista da realidade e propicia elementos para a (re)construção e transformação das práticas docentes, colocando o conhecimento como íntima e dinamicamente ligado à experiência e destacando o papel do agenciamento humano em seu próprio desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de línguas. Formação de professores. Teoria sociocultural.

Introdução

Na década de 1990, linguistas aplicados brasileiros, como Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Vieira-Abrahão (1992, 1996), Paiva (1996), Almeida

¹ Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Araraquara, São Paulo, Brasil. ana.salomao@fclar.unesp.br

Filho (1999), entre outros, chamaram a atenção para o importante campo de pesquisas que a área de formação de professores de línguas oferecia no(s) contexto(s) de ensino e aprendizagem de línguas em nosso país. Nos anos recentes, vemos crescer o número de publicações sobre pesquisas em contextos de formação inicial e contínua (CELANI, 2002; BARBARA; RAMOS, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; TELLES, 2009; GIMENEZ; MONTEIRO, 2010; SILVA; DANIEL; KANEKO-MARQUES; SALOMÃO, 2011), que mostram o aumento de interesse de pesquisadores e professores por essa área principalmente no que tange à investigação do ensino e aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica do professor. Dentre os principais tópicos abordados em tais coletâneas de artigos e relatos de pesquisas estão o processo de reflexão crítica, a relação teoria e prática, a construção de competência docente, as crenças e representações de professores pré-serviço e em serviço, a formação tecnológica, o desenvolvimento de professores e as políticas públicas, a construção da identidade do professor de línguas e suas histórias (narrativas) profissionais, além da discussão de projetos de formação inicial e continuada em diferentes contextos em universidades e instituições formadoras de professores em nosso país.

Pretendemos, neste artigo, traçar um histórico do desenvolvimento de modelos de formação de professores de línguas no exterior e no Brasil, apontando para a necessidade de reconceitualização da base de conhecimentos dos professores. Em seguida, discutiremos a perspectiva sociocultural como base epistemológica que, a nosso ver, pode contribuir com a educação de professores ao focar o nível superior de cognição humana no indivíduo como originário de sua vida social, relacionando o funcionamento mental humano e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais o indivíduo está envolto.

Histórico do desenvolvimento de modelos de formação de professores de línguas

Johnson (2009b) afirma que a educação de professores de línguas tem sido muito mais algo que os formadores têm feito do que algo que tem sido estudado. O que a autora quer dizer é que, na verdade, a educação de professores de línguas como um campo independente foi se construindo de modo muitas vezes mais pragmático do que teórico no que tange à maneira como os professores aprendem a ensinar. Freeman (2009) corrobora tal afirmação ao dizer que o escopo da educação de professores era amplamente entendido de forma implícita antes de se tornar uma atividade reconhecida como uma área de estudo.

Clarke (2008) apresenta os diferentes modelos educacionais adotados para a educação de professores nas sociedades ocidentais na metade do século passado. Durante a década de 1950, segundo o autor, o modelo dominante seria o *craft approach*. A palavra inglesa *craft* significa ofício e é geralmente usada para denominar o trabalho do artesão, e, desse modo, Clarke (2008) afirma que a educação dos professores nessa abordagem privilegiava a prática sobre a teoria, e foi criticada pela falta de rigor acadêmico. Durante a década de 1960, ocorre uma inversão de importância na relação entre teoria e prática advinda dos modelos vigentes das ciências aplicadas. O autor cita os estudiosos Zeichner e Liston (1996), os quais corroboram a crítica em relação ao divórcio entre teoria e prática advindas desse modelo, que colocava a teoria como sendo exclusivamente produzida nas universidades e centros de desenvolvimento e pesquisa, e a prática, nas escolas, o que também levava à presunção de que conhecer algo em um contexto se converteria em colocá-lo em prática em outro. Desse modo, formavam-se professores que sabiam *sobre* ensinar, mas não *como* ensinar (CLARKE, 2008).

Segundo Freeman (2009), durante a década de 1970, a separação entre teoria e prática persistia e professores de línguas aprendiam a ensinar por meio de diversos tipos de cursos de treinamento, que podiam ir desde cursos

curtos até a educação superior, na qual havia uma distinção na preparação de professores de línguas estrangeiras, ou línguas outras que o inglês, e professores aprendendo a ensinar inglês como segunda língua ou língua estrangeira. No primeiro caso, o escopo da preparação e treinamento incluía língua, literatura, estudos culturais, com alguma atenção a procedimentos de sala de aula; enquanto que, para o segundo, o escopo incluía aprender sobre a língua por meio da gramática e linguística aplicada, sobre os aprendizes, por meio de estudos de aquisição de segunda língua, e sobre o ensino, por meio de estudos sobre metodologias de sala de aula.

De acordo com Monteiro (2011), no final da década de 1970 e início da década de 1980, no Brasil, essa visão de separação entre teoria e prática podia ser claramente vista no modo como se organizavam os cursos de licenciatura em Letras, nos quais predominavam o modelo 3+1, ou seja, 3 anos de disciplinas de conteúdo e 1 ano de disciplinas pedagógicas, o que, segundo a autora, já apontava para um claro preconceito contra as últimas. Durante esse período, o professor era visto como um implementador de teorias – o modelo tradicional de aplicação de ciência (WALLACE, 1991) – colocadas para ele pela academia, e as pesquisas estavam voltadas a estudar aquilo que ocorria em suas mentes (FREEMAN, 2002).

Nos anos 1980, segundo Freeman (2002, 2009), o escopo foi refinado uma vez que mais atenção foi sendo crescentemente dada à pessoa do professor. Segundo o autor, esse foi um período de mudança e reconceitualização, colocando os processos de sala de aula e a tomada de decisões como foco de muitos estudos, concentrando-se em como a aprendizagem do professor era definida e entendida. O conceito de *tábula rasa* deu lugar ao das teorias implícitas dos professores, o que levou, nos anos 1990, ao fim do paradigma processo-produto, trazendo preocupações êmicas, ou seja, sob a ótica dos próprios professores sobre seu desenvolvimento profissional (FREEMAN, 2002). O autor afirma, ainda, que foi no final da década de 1980 que pesquisadores norte-americanos cunharam o termo professor-aprendiz (*teacher-learner*), que colocou os professores em

dois campos de atividades: com os alunos em sala de aula, onde eles *ensinavam*, e em cursos formais e informais de treinamento ou desenvolvimento, onde eles *aprendiam* (FREEMAN, 2009, p. 13).

Richards e Farrell (2005) fazem a distinção entre treinamento e desenvolvimento de professores. De acordo com os autores, treinamento se refere às atividades diretamente focadas nas responsabilidades presentes do professor e está tipicamente voltado a objetivos imediatos e de curto prazo, envolvendo o entendimento de conceitos básicos e princípios como pré-requisito para aplicá-los ao ensino e a habilidade de demonstrar princípios e práticas em sala de aula. Dentre os objetivos da perspectiva de treinamento estão: aprender a usar estratégias eficazes para iniciar uma lição, adaptar o livro didático para ir ao encontro das necessidades da turma, aprender a usar atividades de grupo, usar técnicas eficazes de questionamentos, usar recursos em sala de aula (ex.: vídeo) e técnicas para dar *feedback* aos aprendizes sobre seus desempenhos.

Por outro lado, segundo os autores, desenvolvimento se refere a crescimento de forma geral não enfocando um emprego específico. Ele serve a um objetivo de longo prazo e busca facilitar o crescimento do entendimento que o professor faz do ensino e de si mesmo como professor, envolvendo o exame de diferentes dimensões da prática docente como base para uma revisão reflexiva. Dentre os objetivos da perspectiva de desenvolvimento estão: entender como o processo de aprendizagem de segunda língua ocorre, entender como os papéis mudam de acordo com o tipo de aprendizes que estamos ensinando, entender os tipos de tomada de decisões que ocorrem durante uma aula, rever as próprias teorias e princípios de ensino de língua, desenvolver entendimento de diferentes estilos de ensino e determinar as percepções dos aprendizes sobre as atividades de sala de aula.

Vieira-Abrahão (2006, não paginado) sintetiza a modificação ocorrida em relação a uma mudança de paradigma nessa área, em seu mapeamento dos estudos de formação de professores, apontando para a mudança da prática de treinamento, comum nas décadas de 1970 e 1980, para a prática do desenvolvimento,

denominada de “formação ou educação de professores”. A autora diferencia a perspectiva de treinamento da perspectiva de formação, afirmando que, “por treinamento, entende-se a preparação do professor para atividades a serem desempenhadas a curto prazo, como, por exemplo, o início de trabalho docente em um curso de línguas”, o que envolve conceitos e princípios vistos como “conhecimento estático” e “uma relação de mão única entre teoria e prática”, enquanto que a perspectiva de desenvolvimento ou formação “busca desenvolver a habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira, busca promover no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

A visão de distinção entre treinamento e desenvolvimento, segundo Burns e Richards (2009), permeou o debate da área da formação de professores de línguas durante os anos de 1990. Bom ensino, segundo os autores, era visto como o aperfeiçoamento de um número de habilidades ou competências. Treinamento era oferecido por programas como o CELTA ou organizações como o Conselho Britânico, e desenvolvimento por cursos de mestrado, geralmente oferecidos por universidades, nos quais as habilidades práticas de ensino de línguas não eram geralmente enfocadas.

Monteiro (2011) relata que, no Brasil, a perspectiva de treinamento se caracterizou como uma fase de transição na década de 1980 para o modelo comunicativo de ensino de línguas, com a adoção da abordagem funcional-nocional e com o estágio supervisionado sendo feito na forma de atividades de microensino (*microteaching*). A autora explica que

As atividades de microensino baseavam-se no pressuposto de que se o professor fosse “treinado” em algumas habilidades básicas (habilidade de fazer perguntas, de contextualizar, etc.), ele seria capaz de desempenhar com eficácia seu papel como docente [...] e previa que as microaulas de 20 minutos focalizando uma das habilidades selecionadas fossem filmadas e retomadas para discussão com os pares e com o professor supervisor. (MONTEIRO, 2011, p. 27-28)

Segundo Monteiro (2011), esse recurso foi retomado posteriormente, na década de 1990, como, por exemplo, nos trabalhos de Wallace (1991), não com o objetivo de treinar os professores, mas sim o de estimular a reflexão. Vários trabalhos foram publicados nessa década sobre a prática reflexiva, cuja origem se encontra nos estudos de Dewey (1933) e Schön (1983) sobre a necessidade de levar os professores a analisar as ações adotadas por eles em sala de aula, assim como justificar suas decisões. Dewey (1993 apud ZEICHNER; LISTON, 1996) trouxe grandes contribuições para a educação, colocando os professores como profissionais reflexivos, que deveriam ter um importante papel no desenvolvimento dos currículos e nas reformas educacionais. Schön (1983), por sua vez, utilizou-se da noção de prática reflexiva de Dewey, elaborando duas noções que tiveram grande importância na formação de professores: a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação. A primeira envolve a reflexão que pode ocorrer antes ou depois de uma ação, como, por exemplo, uma aula, na qual, primeiramente, pode-se refletir sobre o planejamento e, posteriormente, sobre o que ocorreu em sala. A segunda envolve a reflexão que o profissional faz no momento da ação, no qual tem que entender e resolver problemas imediatamente.

Para a prática reflexiva, a importância do desenvolvimento do senso crítico na formação e atuação do professor tinha como objetivo principal ajudar os professores em formação inicial ou continuada, por meio da análise sobre sua prática de ensino, buscando-se fazer com que o professor avaliasse suas ações e as consequências que as mesmas poderiam acarretar a essa prática. Zeichner e Liston (1996) afirmam que ver professores como profissionais reflexivos significaria entender que eles são capazes de descobrir e resolver problemas relacionados à sua prática educacional por si mesmos e reconhecer também que professores trazem ideias, crenças e teorias, que filtram e contribuem para seu aprendizado como profissionais.

Outros autores, como Bartlett (1990), por exemplo, associaram as ações dos professores aos cenários sociais e crenças dos próprios docentes, sugerindo fases para o processo reflexivo: mapear (coletar evidências sobre

a própria prática), informar (buscar explicitação de significados e intenções da prática), contestar (contestar as próprias ideias que subjazem a prática), avaliar (buscar formas alternativas para as ações na tentativa de renovar a prática) e agir (implementar uma prática renovada). De modo geral, os autores apontavam para o processo reflexivo como a possibilidade para o docente transformar sua prática, assim como adquirir crescimento individual e coletivo, criando sua própria história enquanto professor de línguas.

De fato, Freeman (2009) aponta os anos 1990 como um divisor de águas na reformulação do escopo da educação de professores de línguas, que começou com a publicação de Richards e Nunan (1990) do livro *Second Language Teacher Education*, o qual incluía artigos de diferentes pesquisadores da área, focando nas práticas, ou no “fazer” da educação de professores, como os próprios autores apontaram. A educação de professores passa, então, a se preocupar não somente com o que os professores precisavam aprender, mas também com como eles aprendiam, o que era contingente de seus contextos de aprendizagem e trabalho e se desenvolvia com o tempo. Para o autor, a mudança na definição do escopo da educação de professores nesse período, que deu ao campo de estudo autonomia e reconhecimento, ocorreu de três formas: primeiramente, a atividade foi nomeada e, portanto, suas fronteiras foram (re)definidas; em segundo lugar, uma base de pesquisa independente em educação de professores começou a se desenvolver; e, por fim, conceitos alternativos sobre o que esse escopo deveria incluir foram introduzidos.

Segundo Freeman (2009), a princípio a reformulação do escopo gerou uma mudança de entendimento a respeito da complexa inter-relação entre a aprendizagem profissional dos professores e como eles aplicavam o que aprendiam, mas com o desenvolvimento de pesquisas sobre a aprendizagem do professor e diferentes (re)conceitualizações sobre a base de conhecimento da educação destes a relação de aplicação de teorias foi sendo redefinida, fazendo com que o contexto fosse visto como mais do que um simples lócus de aplicação – sendo ele, na verdade, a base da aprendizagem do professor.

Recentemente, o contraste entre treinamento e desenvolvimento tem sido menos enfatizado, dando espaço à consideração da natureza da aprendizagem de professores, que é vista como uma forma de socialização dos pensamentos e práticas da profissão inseridos numa comunidade de prática (WENGER, 1998), sendo influenciada por perspectivas advindas da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1994; LANTOLF, 2000; JOHNSON, 2009a, 2009b) e do campo de cognição docente (BORG, 2006; 2009). Segundo Clarke (2008), modelos como os de competências e aqueles advindos das ciências aplicadas na educação viam o conhecimento como algo externo ao professor, refletindo uma visão atomista, ou seja, de que se deve decompor a experiência do usuário em diversos elementos para que se possa compreendê-la, incapaz de superar a separação entre teoria e prática.

Assim, a visão de aprendizagem humana passa a centrar-se na interação social, em vez de ser somente vista como um processo cognitivo individual, enfatizando-se a importância do contexto e a qualidade da interação provida. Burns e Richards (2009) afirmam que a aprendizagem do professor não é mais vista como a aplicação de teoria ou de habilidades aprendidas, mas sim como a construção de novo conhecimento e teoria por meio da participação em contextos sociais específicos e engajamento em tipos particulares de atividades ou processos – denominado *practitioner knowledge* (conhecimento profissional). Os autores afirmam que a cognição do professor, nessa perspectiva, tem sido enfocada em cursos de formação por meio de questionários e inventários sobre crenças e princípios, entrevistas e outros procedimentos nos quais os professores podem verbalizar seus pensamentos e entendimentos de incidentes pedagógicos, observações de suas próprias aulas ou de um colega e confecção de diários reflexivos, narrativas de histórias de vida ou outras formas de relatórios escritos. Outra estratégia usada tem sido o ensino dialógico (JOHNSTON, 2009), por meio do qual professores se engajam em atividades colaborativas de planejamento, resolução de problemas e tomada de decisões.

A Figura 1, a seguir, retirada de Freeman (2009), sintetiza o caminho percorrido pela educação de professores, explicitada até aqui:

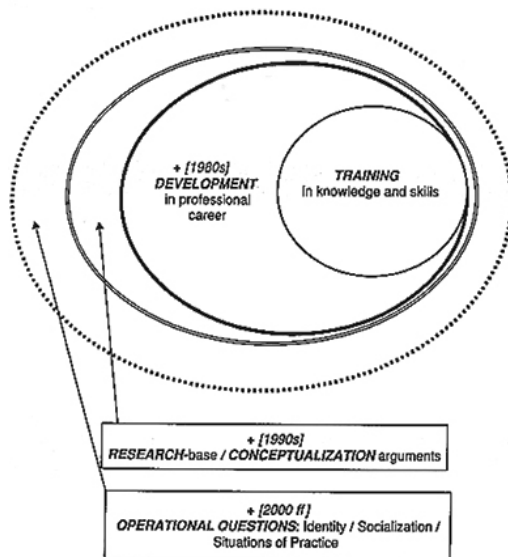


Figura 1: O desenvolvimento da educação de professores de línguas (FREEMAN, 2009, p. 14)

É interessante notar que as diferentes perspectivas adotadas foram abarcadas pela próxima tendência, o que não demonstra uma negação, mas sim uma incorporação de novos elementos na definição de uma atividade complexa que é a educação de professores de línguas. O autor afirma que as primeiras preocupações sobre a natureza das atividades de treinamento foram aos poucos incorporando também questões a respeito do desenvolvimento profissional dos professores, as quais, com o passar do tempo, também foram redefinidas para incluir um sentido mais amplo das influências da socialização no desenvolvimento individual, gerando questionamentos como: Que formas de engajamento levam à aprendizagem profissional? Como o engajamento em cursos de educação de professores contribui para a construção da identidade profissional docente? Como devemos examinar os resultados ou influências do *design* de cursos de formação de professores na prática e carreira do docente?

A formação de professores no Brasil

Gil (2005) e Vieira-Abraão (2006) fizeram um mapeamento dos estudos e propostas de formação de professores de línguas no Brasil e no exterior. Gil (2005) enfoca em seu trabalho as propostas de tal linha de pesquisa no Brasil, caracterizando os contextos e participantes envolvidos, segundo seu macrocontexto, que envolve cursos de licenciatura em Letras ou Pedagogia pré-formação e cursos de formação continuada, e microcontextos, que são compostos pelos focos de práticas discursivas entre os participantes do processo, como salas de aula nas universidades, diálogos entre professores supervisores de estágio e alunos-professores, encontros de formação continuada, diários com autobiografias dos professores e salas de aula dos professores em formação continuada.

Gil (2005) também apresenta os focos de pesquisa mais comuns, os quais sintetizamos no Quadro 1:

TEMAS	CONSIDERAÇÕES TRAZIDAS PELA AUTORA A RESPEITOS DOS TRABALHOS
<i>Formação de professores e prática reflexiva/ consciência crítica</i>	Trabalhos apontam que através da reflexão pode haver modificações leves nas práticas dos professores – tradição cristalizada de práticas didáticas impõem sérios obstáculos para mudanças
<i>Formação de professores e crenças</i>	Consenso nos trabalhos de que há uma forte relação entre crenças (de professores e alunos-professores, supervisores, etc.) e a cultura de ensinar/aprender
<i>Formação de professores e construção da identidade profissional</i>	Tais trabalhos visam a verificar como a identidade profissional é construída, e, dessa forma, contribuir para o ensino de línguas
<i>Formação de professores e novas tecnologias</i>	Esse foco de pesquisa está recebendo crescente interesse por parte dos pesquisadores
<i>Formação de professores e gêneros textuais</i>	Tais trabalhos estudam os impactos que o conhecimento de gêneros textuais tem no processo de formação do professor
<i>Formação de professores e leitura/letramento</i>	Inclui trabalhos de pesquisa crítica que enfocam os processos de formação de professores alfabetizadores e de leitura
<i>Formação de professores e ideologias</i>	Inclui trabalhos de caráter sociológico e perspectivas ideológicas identificadas nos discursos

Quadro 1: Focos de pesquisa na área de formação de professores, segundo Gil (2005)

Vieira-Abrahão (2006) apresenta também um levantamento de trabalhos na área de formação de professores durante a década de 1990 no Brasil, apontando ainda as propostas pré-serviço e em serviço sugeridas na literatura brasileira e estrangeira da área, as quais resumimos no Quadro 2, a seguir:

AUTORES	PROPOSTAS
Freeman (1990); Woodward (1991)	Integração das estratégias de treinamento e desenvolvimento
Ellis (1990)	Integração de atividades práticas de ensino com a compreensão consciente de princípios que subjazem tais práticas
Bartlett (1990); Nunan (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991); Wallace (1991); Reis (1992); Almeida Filho et al. (1992)	Formação de professores reflexivos e críticos
Bartlett (1990); Nunan (1990); Richards (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991);	Formação de professores investigadores de sua própria prática de sala de aula
Allwright e Bailey (1991); Nunan (1990); Widdowson (1990); Cavalcanti e Moita Lopes (1991)	Envolvimento de projetos de pesquisa-ação para que o professor possa investigar a sua própria sala de aula de forma orientada
Almeida Filho (1993)	Desenvolvimento de três competências no professor: linguístico-comunicativa, aplicada (teórica) e profissional

Quadro 2: Propostas para a formação de professores, segundo Vieira-Abrahão (2006)

Tais propostas, segundo a autora, acabaram norteadas tanto as práticas de ensino nas universidades como as primeiras pesquisas produzidas no exterior e no Brasil com foco na formação do professor. Dentre os trabalhos em âmbito nacional citados pela autora, podemos destacar quatro categorias distintas, agrupados por ela no artigo: 1) foco na interação de sala de aula e no discurso do professor de LE; 2) formação docente; 3) reflexão do professor sobre sua própria prática; 4) narrativas docentes como ponto de partida para a reflexão e reconstrução docentes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006).

Os levantamentos das autoras nos parecem complementares uma vez que Gil (2005) distingue os diferentes contextos de formação e enfoca as

temáticas de pesquisas na área, apontando para alguns dos resultados já alcançados – como as tradições cristalizadas de algumas práticas didáticas, as dificuldades e obstáculos para mudanças – e para os novos focos de pesquisa, como o trabalho com gêneros e perspectivas ideológicas identificadas nos discursos, que têm auxiliado formadores na busca de novas propostas de formação; enquanto que Vieira-Abrahão (2006) sintetiza as abordagens utilizadas por formadores em propostas de formação crítica e reflexiva, que abrangem desde estratégias de treinamento e desenvolvimento até projetos de pesquisa-ação, nas quais os professores são levados a pesquisar sua própria prática em sala de aula.

Gimenez (2005) e Celani (2010) apontam para a necessidade de construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para as questões contemporâneas. Segundo Gimenez (2005), as atuais diretrizes para os cursos de Letras estabelecem como objetivo formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Tal visão implica que os estudos linguísticos e literários devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática, segundo uma abordagem intercultural, “que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (p. 342). Celani (2010, p. 63) aponta a questão fundamental para formadores como sendo a busca pela “independência informada” do professor, que a partir da análise de seu(s) contexto(s) específico(s) possa tomar decisões que poderão até mesmo “contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas”.

Concordamos com as questões colocadas pelas autoras e acreditamos que elas ecoam a voz de vários outros pesquisadores da área (CLARKE, 2008, BURNS; RICHARDS, 2009; FREEMAN, 2009; JOHNSON, 2009a, 2009b) pela reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores, o que será discutido na próxima seção.

Reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores de línguas

A base de conhecimentos da educação de professores de línguas tem sido reexaminada por meio do questionamento da posição tradicional de disciplinas baseadas na língua como a maior fonte dos conhecimentos necessários à profissão. Segundo Johnson (2009a), a base de conhecimentos é a autodefinição profissional, que não é estática e nem neutra, e tem suas bases em valores, suposições e interpretações fundados em uma perspectiva epistemológica específica que informa o que é o conhecimento, quem é o conhecedor e como o conhecimento é produzido. Nas palavras da autora:

Na educação de professores de línguas, a base de conhecimentos informa três grandes áreas: 1) o conteúdo dos programas de educação de professores, ou o que professores de línguas precisam saber; 2) as pedagogias que são ensinadas nos programas de educação de professores de línguas, ou como os professores de línguas deveriam ensinar; e 3) as formas institucionais de ensino por meio das quais ambos o conteúdo e as pedagogias são aprendidos, ou como os professores de línguas aprendem a ensinar. Portanto, a base de conhecimentos da educação de professores de línguas, é por definição, a base na qual tomamos decisões sobre como preparar os professores de línguas para fazer o trabalho nesta profissão. (JOHNSON, 2009b, p. 21)²

Freeman e Johnson (1998) já chamavam a atenção para a necessidade de uma reconceitualização da base de conhecimentos da educação de professores de línguas, afirmando que grande parte do conteúdo, advindo da linguística teórica e das teorias de aquisição de segunda língua, não tratava da prática do professor de línguas e do ensino de línguas em si. Burns e Richards (2009) afirmam que o antigo posicionamento dicotômico em relação à formação do

² No original: “In L2 teacher education, the knowledge base informs three broad areas: 1) the content of L2 teacher education programs, or what L2 teachers need to know; 2) the pedagogies that are taught in L2 teacher education program, or how L2 teachers should teach; 3) the institutional forms of delivery through which both the content and the pedagogies are learned, or how L2 teachers learn to teach. So, the knowledge base of L2 teacher education is, by definition, the basis upon which we make decisions about how to prepare L2 teachers to do the work of this profession”.

professor de línguas gerava também uma relação de contraste entre dois tipos de conhecimento necessários – o conhecimento sobre a língua (*knowledge about*), ou seja, o conhecimento do conteúdo, e o conhecimento de como ensinar a língua (*knowledge how*). O que se vê nessa distinção parece com a visão de aplicação de conhecimentos na prática, uma vez que conteúdos sobre a língua deveriam ser aprendidos para informar o ensino dela. Os autores afirmam que pesquisas recentes têm mostrado que os professores geralmente não conseguem de fato aplicar tais conhecimentos na prática. Investigações em áreas como ensino reflexivo (SCHÖN, 1983; RICHARDS; LOCKHART, 1994; ZEICHNER; LISTON, 1996, ZEICHNER, 2003, 2008; BURTON, 2009), pesquisa em sala de aula (MCKAY, 2009) e pesquisa-ação (BURNS, 1999, 2009; SMITH, 2005) buscam informar e expandir a base de conhecimentos tradicional do ensino de línguas, colocando os professores como usuários e criadores do conhecimento que constitui a atividade de ensinar línguas.

Johnson (2009a, 2009b) também discute a mudança epistemológica na educação de professores nos últimos anos. Segundo a autora, a maneira como a pesquisa educacional tem conceituado a aprendizagem do professor (e, por consequência, informado a educação de professores) tem mudado bastante nos últimos 40 anos, influenciada pelas mudanças epistemológicas em relação à conceituação da aprendizagem humana – behaviorista (ou seja, pela formação de hábitos), cognitivista (como algo conduzido pela mente), ou socialmente situada (advinda das relações interpessoais em um determinado contexto).

A autora afirma que a perspectiva positivista durante muito tempo dominou a formação de professores. O positivismo (ou método científico) se baseia na crença de que a realidade exista separadamente do indivíduo e possa ser capturada por meio de processos cuidadosos e sistemáticos de coleta de dados, análise e interpretação. O conhecimento é considerado objetivo e identificável, e representa verdades generalizáveis. A visão de conhecimento, nessa perspectiva, era a de transmissão, geralmente em forma de leituras teóricas e cursos de desenvolvimento profissional que ocorriam fora das paredes da sala de aula, e a pesquisa, vista

como processo-produto, buscava identificar padrões de bom ensino e enfocava o que professores eficazes faziam (comportamentos de ensino) que levavam o aluno a ser bem-sucedido (notas em exames/ produto). Desse modo, a base de conhecimento na educação de professores de línguas de ordem positivista se mostrava compartimentalizada em cursos teóricos isolados e separados do ensino, como o modelo 3+1, mencionado anteriormente.

De acordo com Johnson (2009a), no início dos anos 1980, a perspectiva epistemológica positivista começou a ser criticada, como sendo muito simplificada, impessoal, descontextualizada e apresentando resultados de natureza comum, ordinária. Para os críticos dessa perspectiva, a complexidade da sala de aula não poderia ser capturada por meio de experimentos clínicos e qualquer generalização poderia camuflar a complexa dimensão social, histórica, cultural, econômica e política que permeia a escola e a escolarização na sociedade.

Outra perspectiva passa então a informar a formação de professores: a perspectiva interpretativista, a qual se origina amplamente na pesquisa etnográfica em sociologia e antropologia. Esta começa a se estabelecer nos círculos de pesquisa educacional na metade da década de 1970. Nessa perspectiva, a realidade social é entendida como sendo criada pelas pessoas, e existe, em grande parte, dentro da mente delas (JOHNSON, 2009a). O conhecimento, nessa perspectiva, é visto como sendo socialmente construído e emergente das práticas sociais nas quais as pessoas se engajam, destacando a importância do contexto social, e, portanto, a pesquisa busca descobrir como as pessoas participam e constituem a realidade social por meio de descrições etnográficas baseadas na observação, descrição e entrevistas com professores sobre as razões de seus procedimentos.

A pesquisa emergente sobre cognição docente tem como foco capturar as complexidades de quem os professores são, o que eles sabem e em que acreditam, como eles aprendem a ensinar e como eles conduzem seu trabalho em diferentes contextos durante sua carreira, uma vez que a cognição docente é construída por meio de experiências em múltiplos contextos sociais, primeiramente

como aprendizes em salas de aula e escolas, depois como participantes em programas de formação de professores e nas comunidades de prática na quais atuam como professores.

Concordamos com Johnson (2009a) que o desenvolvimento profissional de professores tem sido pensado como algo feito por outros *para e pelos* professores. A autora afirma que seminários e *workshops* para professores continuarão a existir, entretanto há uma tendência em se considerarem estruturas alternativas de desenvolvimento profissional que permitem aprendizagem autodiretiva, colaborativa e baseada em questionamentos (*inquiry-based*) que seja diretamente relevante à prática docente em sala de aula. A autora alerta que:

Em comum essas perspectivas alternativas possuem o reconhecimento de que as redes sociais e profissionais informais dos professores, incluindo suas próprias salas de aula, funcionam como importantes sítios de aprendizagem profissional. Elas têm sido recentemente relatadas na literatura como seminários de questionamentos de professores (School for International Training 2003), *peer coaching* (Ackland 2000), desenvolvimento cooperativo (Edge 1992), grupos de estudos de professores (Burns 1999; Clair 1998; Dubetz 2005), questionamentos narrativos (Bell 2002; Johnson e Golombek 2002; Golombek e Johnson 2004), grupos de estudos de lições (Takemura e Shimizu 1993), e grupos de amigos críticos (Bambino 2002). [...] E embora essas estruturas alternativas pareçam promissoras para mudar a natureza daquilo que constitui desenvolvimento profissional, ainda há a necessidade de uma exploração sistemática dos tipos de participação que essas estruturas alternativas engendram, o impacto que elas têm sobre a aprendizagem dos professores e os tipos ambientes de aprendizagem que os professores por sua vez criam para fomentar a aprendizagem dos alunos. (JOHNSON, 2009b, p. 25)³

A autora afirma que mais e mais atenção tem sido dada à aprendizagem do professor e sua complexidade a partir de uma epistemologia da prática, e

3 No original: “Common to these alternative structures is the recognition that teachers’ informal social and professional networks, including their own classrooms, function as powerful sites for professional learning. Those recently reported on in the literature include teacher inquiry seminars (School for International Training 2003), peer coaching (Ackland 2000), cooperative development (Edge 1992), teacher study groups (Burns 1999; Clair 1998; Dubetz 2005), narrative inquiries (Bell 2002; Johnson and Golombek 2002; Golombek and Johnson 2004), lesson study groups (Takemura and Shimizu 1993), and critical friends groups (Bambino 2002). [...] And although these alternative structures hold promise for changing the nature of what constitutes professional development, there remains a need for systematic exploration into the kinds of participation these alternative structures engender, the impact they have on teacher learning, and the kinds of learning environments teachers in turn create to foster student learning.”

que nossos novos desafios incluem buscar planejar, implementar e sustentar programas de educação de professores que enfoquem a aprendizagem *na, da e para* a prática de ensino de línguas estrangeiras (JOHNSON, 2009b).

Entendemos, portanto, que uma vez que aprender a ensinar hoje é entendido como um processo longo, complexo de desenvolvimento, resultado da participação em práticas sociais e contextos associados ao ensino e aprendizagem, a educação de professores deve formar as bases para a aprendizagem durante toda a vida (JOHNSON, 2009a, 2009b; FREEMAN, 2009), com o objetivo de auxiliar os professores a se tornarem profissionais com a capacidade de se adaptar, ou seja, capazes de lidar com a inovação e a natureza imprevisível da sala de aula. Para que isso se concretize na educação de professores há que se adotar uma perspectiva que se alinhe com esse novo entendimento do que é ser e se tornar professor, reconhecendo o entrecruzamento entre o cognitivo e o social, entendendo a educação de professores como um processo dinâmico de (re) construção e transformação das práticas, para que ela responda tanto às necessidades individuais como as locais, destacando o papel do agenciamento humano em seu próprio desenvolvimento. Tal perspectiva será discutida a seguir.

Perspectiva sociocultural na educação de professores de línguas

Johnson (2009a) apresenta um panorama da base epistemológica da perspectiva sociocultural na aprendizagem humana e o que ela tem a oferecer para a educação de professores de línguas. Segundo a autora, uma perspectiva sociocultural entende que a maneira pela qual a consciência humana se desenvolve depende das atividades sociais específicas nas quais nos engajamos e dos materiais construídos culturalmente e artefatos semióticos ou ferramentas, a mais importante das quais é a linguagem, que utilizamos para participar de tais atividades

Desse modo, diferentemente das teorias behavioristas ou cognitivistas da aprendizagem humana, a perspectiva sociocultural entende que o nível

superior de cognição humana no indivíduo tem sua origem na vida social. Ela busca explicar a relação entre o funcionamento mental humano e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais esse funcionamento ocorre.

Os princípios epistemológicos da perspectiva sociocultural derivam dos trabalhos do educador e psicólogo russo Lev Vygotsky (1978, 1986) e seus seguidores Leontiev (1981) e Luria (1982), citados por Johnson (2009a). A autora afirma que mais recentemente ela tem sido estendida por estudiosos como Lantolf (2000), entre outros.

De acordo com a perspectiva sociocultural, a cognição humana é formada por meio do engajamento em atividades sociais, e são as relações sociais e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, denominados artefatos semióticos, que medeiam as relações que criam formas de pensamento humano superiores. Consequentemente, desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social (JOHNSON, 2009a). O significado não reside na linguagem em si, mas no uso social dela e, portanto, o desenvolvimento cognitivo é caracterizado como a aquisição e manipulação de ferramentas culturais e conhecimento.

Tal perspectiva enfatiza o papel do agenciamento humano no processo de desenvolvimento, uma vez que reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades e conhecimento de fora para dentro, mas o movimento contínuo de atividades externas, socialmente mediadas para o controle mediacional interno dos aprendizes individualmente, que resulta na transformação tanto da pessoa quanto da atividade. Como e o quê o indivíduo aprende e como isso é usado dependerá de suas experiências prévias, dos contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre e o que o indivíduo quer, necessita e/ou deve fazer com aquele conhecimento.

Um conceito essencial na psicologia de Vygotsky foi o de mediação. Vygotsky (1994, p. 53) afirma que o processo estímulo-resposta deve ser entendido como um “ato complexo, mediado”, e o representa da seguinte maneira:

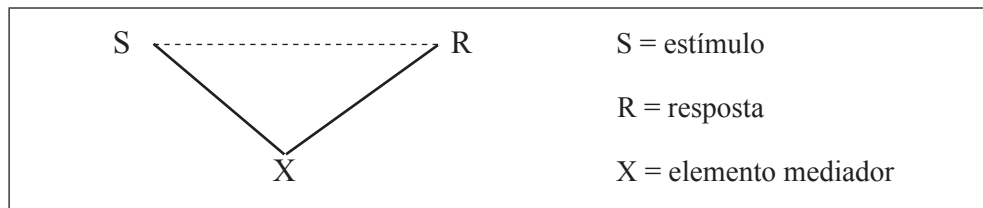


Figura 2: Representação da mediação (baseada em VYGOTSKY, 1994, p. 53; OLIVEIRA, 1993, p. 27)

Oliveira (1993, p. 27) explica o postulado de Vygotsky, afirmando que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente uma relação mediada”, por instrumentos ou signos.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. [...] O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos” são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. (OLIVEIRA, 1993, p. 29-30)

Segundo Johnson (2009a), três tipos de ferramentas podem ser usadas para a mediação, que podem ser físicas ou sociais e também simbólicas: artefatos culturais e atividades (que no ensino de línguas podem ser livros didáticos e atividades instrucionais), conceitos (metáforas associadas com o ensino, ex. transmissão de conhecimentos), e as relações sociais (as diferentes relações de poder entre professores e alunos).

A mediação humana, ou seja, aquela que ocorre por meio da interação nas relações sociais, segundo Kozulin (2003 apud JOHNSON, 2009a), pode ocorrer de três formas: aprendizagem (*apprenticeship*) – na qual modelos comunitários são fornecidos ao novato; participação guiada, na qual ocorre atividade conjunta entre par mais competente e novato; e apropriação, na qual o novato usa a

ferramenta sem a mediação social. Um elemento essencial que deve compor essa mediação é o fornecimento de andaimes (*scaffolding*), termo introduzido por Wood, Burns e Ross (1976). Oferecimento de andaime é o processo de diálogo que direciona a atenção do aprendiz para as características principais de um ambiente, e que as motiva através de sucessivos passos para a resolução de um problema (MITCHELL; MYLES, 1998), ou seja, uma ferramenta psicológica que reduz a carga cognitiva requerida para desempenhar uma determinada tarefa. A natureza do fornecimento de andaimes deve ser o objetivo de desenvolvimento cognitivo, caso contrário será somente *performance* assistida.

Essas estruturas de apoio, segundo Vygotsky (1981b apud FIGUEIREDO 2006), conduzirão o indivíduo da regulação pelo objeto – pelo ambiente, contexto – e da regulação pelo outro – auxílio do mais capaz – para a autorregulação, ou seja, para a atividade intrapsicológica, desenvolvendo estratégias para realizar as tarefas de modo independente, o que nos leva a outro conceito fundamental, o de internalização.

Internalização é um processo por meio do qual a atividade da pessoa é inicialmente mediada por outras pessoas ou artefatos culturais e posteriormente vem a ser controlada por ela mesma enquanto ela se apropria e reconstrói recursos para regular suas próprias atividades. Para Johnson (2009a), no que tange à educação de professores, esse conceito pode ser entendido da seguinte maneira: as atividades de um professor novato podem ser inicialmente reguladas pelo manual do professor, mas posteriormente tornarem-se controladas por ele uma vez que ele internalize certos recursos pedagógicos (gerenciamento de tempo, conhecimento das habilidades dos alunos, conhecimento do conteúdo pedagógico, etc.) que o capacitam a ensinar conceitos e habilidades de diferentes maneiras que são mais apropriados para um grupo específico de alunos em um contexto instrucional específico.

É importante salientar que a internalização não é a apropriação direta de conceitos, conhecimento ou habilidades de fora para dentro. Leontiev (1981 apud JOHNSON, 2009a) afirma que o processo de internalização não é a transferência

de uma atividade externa para um plano de consciência interno pré-existente, mas é o próprio processo no qual o plano é formado. Ou seja, diferentemente de perspectivas biologizantes sobre a aprendizagem humana, a teoria sociocultural não coloca o desenvolvimento orgânico como pré-existente ao desenvolvimento psíquico, mas como intimamente entrelaçados e mutuamente influenciados. O plano cognitivo não está, dessa forma, previamente definido e à espera de maturação biológica, ele vai se moldando de acordo com o próprio processo de desenvolvimento e pode, portanto, tomar diferentes formas, condizentes com os elementos (sociais, culturais, históricos) partícipes de tal processo.

Para a educação, as implicações dessa perspectiva são a necessidade de criação de estratégias de ensino específicas (que não sejam eventuais e nem aleatórias) para o desenvolvimento cognitivo, principalmente no que tange ao desenvolvimento psíquico infantil, foco dos estudos de Vygotsky e seus seguidores, uma vez que ele não é conduzido organicamente, mas pelas ações e interações sociais. Na formação de professores adultos, podemos entrever duas implicações: a necessidade de se considerarem as experiências anteriores de aprendizagem (e de vida) do professor como base de seu desenvolvimento até então, assim como a necessidade de planejamento de ações de formação com objetivos específicos de desenvolvimento cognitivo que sejam estruturadas e coordenadas pelo formador ao apresentar novos conceitos, podendo ser reguladas a princípio pelo objeto ou pelo outro, mas que visem a levar à autorregulação, o que nos leva a discutir outro conceito essencial na teoria sociocultural: o da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

A ZDP representaria a diferença entre o que a pessoa consegue alcançar independentemente e o que ele ou ela consegue alcançar trabalhando em colaboração com outros ou com um par mais competente:

A zona de desenvolvimento proximal da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma independente, e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação

com seus colegas mais capazes. (VYGOTSKY, 1933/1935 apud VEER; VALSINER, 2001, p. 365)

Para Williams e Burden (1999), apesar de atraente e aparentemente simples, o conceito de ZDP tem aplicação prática problemática devido à dificuldade de se estabelecer qual é exatamente o nível de desenvolvimento real do aprendiz e qual seria o nível de seu desenvolvimento potencial em termos práticos. Meira e Lerman (2001) buscaram operacionalizar o conceito de ZDP por meio da descrição de seus aspectos de desempenho, interativos e emergentes. Os aspectos de desempenho seriam verificados por meio da observação da diferença entre o que um indivíduo consegue desempenhar em colaboração com um par mais competente; os aspectos interativos seriam um espaço metafórico onde o crescimento pode ocorrer por meio de interações com pares mais competentes, sendo que a diferença entre o que o indivíduo pode fazer sozinho e assistido dependerá da tarefa e da situação; e os aspectos emergentes compreendem o fato de que a ZDP não é estática ou estável, ela passa a existir e muda na atividade de engajamento dialógico. Desse modo, a ZDP pode ser entendida como local de potencial crescimento multidimensional, dinâmico, e para a educação de professores de línguas isso implica pensar que os meios mediacionais oferecidos devem ser estratégicos em vez de fixos ou aleatórios (JOHNSON, 2009a), o que nos leva a discutir o desenvolvimento de conceitos.

A teoria sociocultural de Vygotsky destaca a importância do desenvolvimento de conceitos cotidianos (espontâneos e não-espontâneos) e conceitos científicos e sua relação com a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da criança. Enquanto que os conceitos cotidianos se desenvolvem espontaneamente a partir da vivência, os conceitos científicos estão relacionados à questão do ensino. Nas palavras de Vygotsky:

Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por

diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental. (1993, p. 74)

Segundo Johnson (2009), baseando-se em Vygotsky (1998), conceitos não são objetos fixos, mas se desenvolvem dinamicamente através do uso, portanto eles são aprendidos durante um período de tempo e formados por meio dos processos de síntese e análise, enquanto se movimentam repetidamente entre o engajamento na atividade e o raciocínio abstrato. Os conceitos cotidianos estão relacionados a atividades concretas vivenciadas em contextos sociais no qual o ser humano se desenvolve e são geralmente invisíveis à inspeção consciente, sendo divididos em conceitos espontâneos, advindos das experiências, geralmente inconscientemente adquiridos, e não espontâneos, intencionalmente ensinados por outros e conscientemente adquiridos. Já os conceitos científicos resultam de uma investigação teórica, estão amplamente abertos à inspeção consciente e são baseados em aspectos empíricos observáveis de um objeto ou ação (JOHNSON, 2009a). Desse modo, um conceito espontâneo não apresenta organização consistente e sistemática, enquanto o conceito científico é sempre mediado por outros conceitos. O objetivo maior é o desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo – um conceito científico não é um conhecimento fixo, mas sim algo a ser usado de forma flexível pelo aprendiz, com um papel mediacional, contribuindo para sua consciência reflexiva.

Cavalcanti (2005) explica que, no nível de abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidianos é “ascendente”, surgindo impregnado de experiência; já os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é “descendente”, começando com uma definição verbal com aplicações não espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência. Assim, para Vygotsky (1998 apud

JOHNSON, 2009a), a responsabilidade da educação é apresentar conceitos científicos aos aprendizes, de maneira que eles sejam apoiados em atividade prática concreta, conectando-os aos seus conhecimentos cotidianos e atividades. Isso levaria à internalização, com a transformação do social em psicológico.

Nessa perspectiva, conceitos científicos carecem de conceitos cotidianos, que ao se desenvolverem os transformam. Dessa forma, Johnson (2009) afirma que a responsabilidade da educação de professores de línguas é apresentar conceitos científicos, de maneira que eles sejam apoiados em atividade prática concreta, conectando-os aos conceitos cotidianos sobre língua e ensino e aprendizagem de línguas trazidos pelos professores. Segundo Lantolf (1994), não é o ato de desempenhar a tarefa que configura a característica importante da atividade interpessoal, mas o processo cognitivo superior que emerge como resultado da interação.

Sintetizamos os tipos de conceitos explicitados na Figura 3, a seguir:

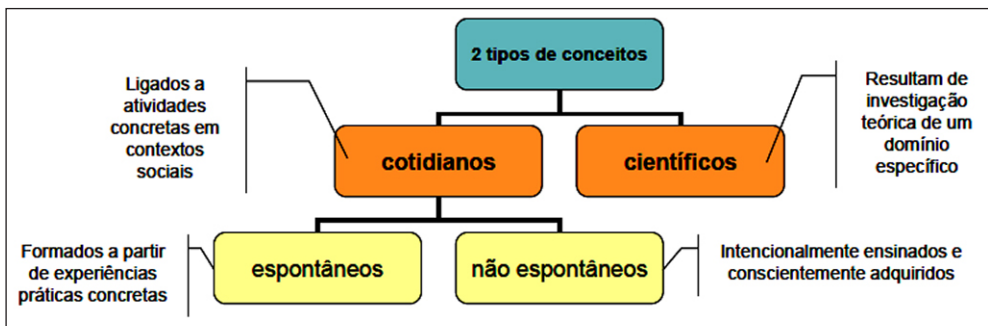


Figura 3: Tipos de conceitos segundo a teoria sociocultural

Em uma perspectiva sociocultural, portanto, as ações de formação envolvem a criação de estratégias de ensino específicas, que não sejam eventuais e nem aleatórias, para o desenvolvimento cognitivo, e que associem conhecimento teórico e prático de modo a favorecer a interlocução entre conceitos cotidianos e científicos. Desse modo, acreditamos na necessidade de se considerarem as experiências anteriores de aprendizagem (e de vida) do professor como base de seu desenvolvimento, assim como a necessidade de planejamento de ações de

formação com objetivos específicos de desenvolvimento cognitivo que sejam estruturadas e coordenadas pelo formador ao apresentar novos conceitos científicos, podendo ser reguladas a princípio pelo objeto ou pelo outro, mas que visem a levar à autorregulação.

Somente a título de ilustração, descreveremos brevemente a proposta que fizemos em nossa tese de doutorado (SALOMÃO, 2012) para cursos de formação inicial ou continuada de professores no contexto do Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos, a qual envolve o levantamento e explicitação da(s) concepção(ões) de cultura dos professores participantes, relacionando-a(s) com suas crenças sobre a(s) cultura(s) do outro e a discussão das mesmas apoiadas em conceitos científicos que as expliquem, assim como novos conceitos científicos que não estejam nelas presentes. Posteriormente, as interações de teletandem poderiam ser usadas como fonte de atividade concreta na qual se pode observar a presença de ambiguidades, generalizações, incoerências, que podem servir de mote para as discussões teóricas.

Vemos como importante a discussão dos níveis individual e coletivo no que tange ao conceito de cultura em cursos nos quais o teletandem é oferecido, e acreditamos que as discussões do curso podem pautar-se primeiramente no levantamento desses níveis nas concepções dos professores e na sua explicitação em aulas presenciais e/ou atividades *online*, por meio de questionários, bate-papos e fóruns. Posteriormente, ou mesmo durante tal processo, focar-se-ia na apresentação de tais perspectivas (o coletivo e o individual na cultura) na forma de conceitos científicos para que se conjugue a teoria na discussão, por meio da leitura de Risager (2006, 2007). A partir daí, as percepções dos professores poderiam ser aguçadas pela prática de teletandem para a continuidade da discussão no curso. No que tange à teoria, eles poderiam observar que, na perspectiva sociológica, como explica Risager (2007), a prática linguístico-cultural-discursiva é vista em relação ao macrocontexto cultural, levando-se mais em conta questões relacionadas à coletividade. Já em uma perspectiva psicológica, que enfoca não somente a prática, mas sim os recursos linguístico-

-cultural-discursivos do falante, que são inseparáveis de sua história de vida, sobressai o nível da individualidade no componente cultural. Na perspectiva orientada ao sistema, que parte da visão de língua como sistema, teríamos a construção de uma comunidade linguística imaginada ligada a uma construção análoga de uma comunidade cultural imaginada. Seria interessante, a nosso ver, que os professores tivessem a oportunidade de enxergar de que modo essas perspectivas já compõem suas concepções de cultura e como a prática interacional do teletandem os auxiliaria a (re)pensá-las a partir de suas percepções sobre a interação com o outro.

Considerações finais

Pesquisadores e formadores de professores em nosso país, como Celani (2002, 2010), Barbara e Ramos (2003), Gimenez (2005), Vieira-Abrahão (2004, 2006), Gil e Vieira Abrahão (2008), Gimenez e Monteiro (2010), entre outros, apontam na contemporaneidade para a necessidade de construção de uma identidade profissional do professor de línguas voltada para as questões contemporâneas como língua, sociedade e cultura, articulando a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. Para isso, acreditamos que as bases de conhecimentos da formação de professores de línguas devem estar ancoradas em uma teoria social do conhecimento, que expõe a possibilidade de o homem, através de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito, como é o caso da teoria sociocultural, discutida neste artigo.

O primeiro passo deverá ser dado a partir da reflexão sobre os construtos que norteiam nossas práticas enquanto educadores de línguas no que tange aos conceitos de língua, cultura e sociedade e ao modo como eles direcionam e são apresentados em nossa prática pedagógica como professores e formadores de professores de línguas. A relação entre a teoria e prática só será, a nosso ver, amalgamada uma vez que a experiência dos professores for usada como fonte de atividade concreta na qual se pode observar a presença de ambiguidades,

generalizações, incoerências, que podem servir de mote para as discussões teóricas. E, assim, a teoria sociocultural parece-nos oferecer suporte para que cursos de formação inicial ou continuada de professores envolvam o levantamento e explicitação das concepções dos professores sobre língua(gem), ensino e aprendizagem, relacionado-as aos conceitos cotidianos que trazem de suas experiências de vida e aos conceitos científicos que trazem de sua formação e experiências educacionais prévias, para que em elas possam ser reexaminadas à luz de novos em conceitos científicos estratégica e dialogicamente apresentados, auxiliando sua internalização, com a transformação do social em psicológico.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Sociocultural perspective and language teacher education. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 42-76, 2013.

***ABSTRACT:** This article aims to trace a historical development of language teacher education in Brazil and abroad, as well as to discuss the tenets of Vygotsky's sociocultural perspective as a theoretical basis on which teacher development can be anchored in the contemporary world. Since learning to teach is now understood as a complex and long process of development, which results from the participation in social practices and contexts associated with teaching and learning, we intend to discuss how such a theory is in line with an interpretive view of reality and provides elements for the (re)construction and transformation of teaching practices. In this view, knowledge is understood as intimate and dynamically linked to experience, highlighting the role of human agency in our own development.*

***KEYWORDS:** Language learning and teaching. Teacher education. Sociocultural theory.*

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. ALMEIDA FILHO, J.C. O Professor de Língua Estrangeira Sabe a Língua que Ensina? A Questão da Instrumentalização Linguística. **Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n. 1, 1992.

ALWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BARTLETT, L. Teacher Development through Reflective Teaching: In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Eds). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: University Press, 1990. p. 202-214.

BORG, S. Language Teacher Cognition. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 163-171.

_____. **Teacher cognition and language education: research and practice**. London: Continuum, 2006.

BURNS, A. Action research in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J.C. (Ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 289-297.

_____. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BURTON, J. Reflective practice. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 298-308.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

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

CELANI, M.A.A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

_____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CLARKE, M. **Language Teacher Identities**: co-constructing discourse and community. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2008.

DEWEY, J. **How We Think**. *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath: 1993.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 11-45.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**, n. 32, p. 397-417, 1998.
DOI: 10.2307/3588114

FREEMAN, D. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 11-19.

_____. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. **Language Teaching**, n. 35, p. 1-23, 2002. DOI:10.1017/S0261444801001720

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: ALAB/Pontes, 2005. p.173-182.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008.

GIMENEZ, T. Currículo e identidade profissional nos cursos de Letras / inglês. In: TOMICH, L. M. B; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; DAGHLIN, C.; RISTOFF, D. I. (Org.). **A interculturalidade no Ensino de Inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 331-343.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. 1.ed. New York: Routledge, 2009a.

_____. Trends in second language teacher learning. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b. p. 20-29.

JOHNSTON, B. Collaborative teacher development. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 241-249.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian**

approaches to second language research. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

MCKAY, S. Second language classroom research. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 281-288.

MEIRA, L.; LERMAN, S. The zone of proximal development as a symbolic space. **Social Science Research Papers**, v.1, n. 13, p. 1-40, 2001.

MITCHELL, R; MYLES, F. **Second language learning theories.** London: Arnold, 1998.

MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares.** Volume I. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-30.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Eds.). **Second language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press: 1990. p. 62-81.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky.** Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor de línguas estrangeiras. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formacao.htm>>. Acesso em: 25 de maio de 2011.

RICHARDS, J. C. **The Language Teaching Matrix.** Cambridge: Cambridge University Press: 1990.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. **Professional development for language teachers: strategies for teacher learning**. New York: Cambridge University Press, 2005.

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

RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.

RISAGER, K. **Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

_____. **Language and culture: Global Flows and Local Complexity**. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 270 f. 2012. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2012.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Volume I. Campinas: Pontes, 2011.

SMITH, L. C. The Impact of Action Research on Teacher Collaboration and Professional Growth. In: TEDICK, D. J. (Org.). **Second Language Teacher Education: International Perspectives**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 199-213.

TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

VEER, R.; VALSINER. **Vygotsky**. Uma síntese. Tradução de Cecília C. Bartalotti. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 3-23, 2006.

_____. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. 315f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, 1996.

_____. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas** – ensino crítico de língua inglesa, São Paulo, APLIESP, n. 1, p. 49-54, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WENGER, E. C. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: CUP, 1998.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psicología para profesores de idiomas**. Enfoque del constructivismo social. Madrid: Cambridge University Press, 1999.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Child Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

_____. Educating Reflective Teachers for Learner Centered-Education: Possibilities and Contradictions. IN: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 3-19.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D.P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

POLISSEMIA CONSTRUCIONAL E CONVENCIONALIZAÇÃO: O CASO DA CONSTRUÇÃO DITRANSITIVA

Maria Angélica FURTADO DA CUNHA¹

Resumo: Este trabalho investiga a polissemia da construção ditransitiva com base nos pressupostos teórico-metodológicos da *Linguística Funcional Centrada no Uso*, que concebe a gramática como produto da estruturação de aspectos sociocomunicativos e cognitivos da linguagem. Ancorada sobretudo em Goldberg (1995), Traugott (2008) e Bybee (2010), assumo que a construção ditransitiva resulta da convencionalização de um evento de transferência cujo sentido central é “agente faz com que o recipiente receba o paciente”. Com base nesse sentido, o falante estende o uso do padrão estrutural S V OI OD para outros tipos de evento que se afastam do significado associado a verbos de transferência. Os dados empíricos analisados provêm do *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), do Rio de Janeiro (VOTRE; OLIVEIRA, 1998a) e de Niterói (VOTRE; OLIVEIRA, 1998b). Foram examinados dois padrões discursivos: narrativas e relatos de procedimento, nas modalidades falada e escrita, produzidos por estudantes do terceiro ano do ensino médio e estudantes universitários do último semestre.

Palavras-chave: Construção ditransitiva. Polissemia. Convencionalização. Linguística Funcional.

¹ Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. angefurtado@gmail.com

Introdução

Este trabalho investiga a polissemia da construção ditransitiva (CD)² com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). A CD é definida aqui como uma construção que consiste de um verbo ditransitivo, um argumento agente (A), um argumento recipiente (R) e um argumento paciente (P). Essa definição leva em conta o significado da construção, sendo irrelevante a manifestação formal dos argumentos (cf. MALCHUKOV, HASPELMATH, COMRIE, 2010). Assim, essa definição não corresponde sintaticamente à construção ditransitiva tal como definida por Goldberg (1995). Enquanto no inglês o dativo – recipiente da ação verbal – é codificado preferencialmente como um SN na posição imediatamente posterior ao verbo e antes do objeto direto (OD), no português do Brasil (PB), o dativo é geralmente codificado antes do OD (72% em 354 ocorrências), como um pronome em posição pré-verbal ou como um SPrep em posição pós-verbal. Nesse sentido, temos dois padrões sintáticos diferentes – S OI V OD e S V OI OD³ – associados ao mesmo significado. Pragmaticamente, eles também são diferentes já que o recipiente, no primeiro padrão, é mais proeminente e tópico do que no segundo.⁴

De acordo com a LFCU⁵ a gramática é produto da estruturação de aspectos sociocomunicativos e cognitivos da linguagem. Nessa linha, os usos linguísticos resultam de modelos convencionalizados com base na interface linguagem, cognição e ambiente sócio-histórico. A inter-relação dessas três

2 A construção ditransitiva também é denominada construção dativa em trabalhos sobre o português ou sobre o inglês, quando o recipiente é codificado como SPrep.

3 Uso a sigla OI para referir aos dois tipos de codificação – pronome ou Sintagma Preposicionado – do objeto indireto em português.

4 Vale ressaltar que, no caso da CD do português, tratar como uma mesma construção dois padrões sintáticos diferentes não contraria o Princípio da Não-Sinonímia (GOLDBERG, 1995), já que os dois padrões são semanticamente equivalentes, mas diferem em termos pragmáticos.

5 Para maior detalhamento da LFCU, ver Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013).

dimensões motiva a fixação de padrões gramaticais, via ritualização, a partir de ambientes interacionais específicos. Sendo assim, a LFCU defende uma relação estreita entre a codificação linguística e o uso que os falantes fazem da língua em situações reais de interação comunicativa. Nesse cenário, a língua é concebida como um sistema adaptativo complexo, uma estrutura plástica, constituída, ao mesmo tempo, de padrões mais ou menos regulares e de outros que emergem, em virtude de necessidades cognitivas e/ou comunicativas (BYBEE, 2010). O sistema linguístico tem uma natureza eminentemente dinâmica, já que surge da adaptação das habilidades cognitivas humanas a eventos de comunicação específicos e se desenvolve com base na repetição ou ritualização desses eventos.

Dada a natureza de relativa estabilidade da estrutura linguística, a LFCU direciona seu foco de interesse para a interdependência entre forma e função, buscando no texto produzido em situação real de interação subsídios que forneçam explicações para a codificação morfossintática. Ancorada na natureza adaptativo-funcional da linguagem, que se manifesta em fenômenos de variação e mudança, a LFCU, como todas as vertentes funcionalistas, descarta a hipótese de que a gramática apresenta regras fixas, que se aplicam em qualquer situação. Ao contrário, assume que os falantes tendem a adaptar sua fala aos diferentes contextos de comunicação, o que significa que as regras mais gerais são ativadas em combinação com eventos específicos de uso.

Seguindo esse campo de estudos, a gramática, ou sintaxe, está diretamente relacionada a fatos de caráter semântico e/ou discursivo-pragmático. Defende-se, pois, uma simbiose entre discurso e gramática, que interagem e se influenciam mutuamente. O discurso é aqui tomado como o uso criativo da língua em contextos de comunicação; por sua vez, a gramática é tida como uma estrutura em constante mutação e adaptação, em consequência das eventualidades do discurso. Desse modo, a análise dos dados linguísticos deve levar em conta o uso da língua em situação concreta de intercomunicação.

Estabelecido esse quadro geral, o objetivo deste artigo é investigar a manifestação de polissemia construcional e convencionalização resultantes do impacto que a frequência de uso de uma dada construção tem sobre a memória dos usuários da língua. O objeto de estudo específico é uma construção de estrutura argumental (CEA) – a construção ditransitiva.

Quanto à metodologia, a análise integra fatores quantitativos e qualitativos. Os dados empíricos foram coletados no *Corpus Discurso & Gramática* – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), do Rio de Janeiro (VOTRE; OLIVEIRA, 1998a) e de Niterói (VOTRE; OLIVEIRA, 1998b). Foram contemplados dois padrões discursivos:⁶ narrativas e relatos de procedimento, nas modalidades falada e escrita, produzidos por estudantes do terceiro ano do ensino médio e estudantes universitários do último semestre. O material analisado consiste de 121.686 palavras, sendo 100.654 dos textos falados e 21.032 dos textos escritos correspondentes.

Nas seções seguintes, introduzo a construção como unidade básica da língua e apresento sua definição; focalizo especificamente a construção de estrutura argumental ditransitiva, analisando dados interacionais; discuto as questões de polissemia construcional e convencionalização envolvidas nessa construção; e defendo que o padrão ditransitivo reflete herança por polissemia, tal como formulado por Goldberg (1995).

A construção como unidade básica da língua

Formulada no quadro da Linguística Cognitiva, a Gramática de Construções prevê que todas as unidades da língua são simbólicas – desde morfemas simples, passando por expressões idiomáticas, estruturas sintáticas (GOLDBERG, 1995, 2006), até padrões textuais (ÖSTMAN; FRIED, 2005). Logo, o conceito de construção dá conta de um grande número de unidades

⁶ Narrativas e relatos de procedimento representam um padrão discursivo, que, segundo Östman e Fried (2005), constitui-se um par forma-função relativamente convencionalizado, em que o nível formal corresponde às relações e organização internas e o funcional, às relações contextuais e pragmáticas.

linguísticas, dispostas num *continuum*, de modo que a distinção entre elas é gradiente e não discreta.

A construção é definida como um pareamento de forma-sentido que tem significado próprio, esquemático, parcialmente independente das palavras que a compõem, servindo, pois, como um esquema ou modelo que reúne o que é comum a um conjunto de elementos da mesma natureza (cf. GOLDBERG, 1995). Nessa definição, *sentido* compreende propriedades semânticas, pragmáticas e/ou discursivo-funcionais relacionadas a uma determinada configuração estrutural, ou seja, todos os aspectos convencionalizados da função da construção, incluindo as particularidades da situação descrita no enunciado, as propriedades do discurso em que este ocorre e o próprio contexto de uso (CROFT, 2001).

Já que qualquer elemento formal associado diretamente a algum sentido é uma construção, a divisão estrita entre léxico e gramática deixa de existir para a LFCU. Goldberg (1995) esclarece que a diferença entre construções lexicais e construções sintáticas deve-se ao grau de complexidade interna de cada uma delas. Assim, as construções podem ser atômicas ou complexas, diferenciando-se de acordo com seu grau de complexidade e/ou especificação. Quando falamos, selecionamos itens lexicais e construções armazenados no léxico; cada um desses elementos contribui com um componente de significado, os quais são fundidos de forma: (i) inteiramente inovadora, dando origem a construções abertas, como as formadas por sujeito e predicado; (ii) lexicalizada em alguma medida, produzindo as construções parcialmente especificadas, do tipo *quanto mais x, mais y*; e (iii) totalmente idiomática, gerando as construções inteiramente especificadas, como *vai com Deus!*. As construções são adquiridas através de um processo de categorização baseado em instâncias aprendidas, de modo que padrões frequentes no uso interacional da língua são estocados como parte do repertório linguístico do falante. Portanto, para a LFCU a unidade básica da gramática é a construção, que pode ser caracterizada por qualquer elemento formal diretamente associado a algum sentido, alguma função pragmática ou alguma estrutura informacional.

Convém frisar que as construções são esquemas abstratos e convencionais, que se instanciam no uso linguístico por meio de ocorrências específicas, de acordo com Bybee e Hopper (2001). Bybee (2010) defende a ideia de que a maioria das construções é parcialmente esquemática, com posições vazias que podem ser preenchidas com uma categoria de itens semanticamente definidos. Por outro lado, ela salienta que as construções geralmente têm algumas partes fixas que são cruciais para o estabelecimento do exemplar prototípico. A proposta de Traugott (2008) é mais elaborada e contempla um sistema hierárquico organizado em quatro níveis: as macroconstruções são os esquemas de nível mais alto, mais abstrato, seguidas pelas mesoconstruções, que compreendem conjuntos de microconstruções com comportamento semelhante; as microconstruções representam tipos de construção individuais e, por fim, os construtos correspondem a ocorrências empiricamente atestadas de microconstruções.

Na pesquisa realizada, adoto uma abordagem construcionista ampla, nos termos de Noël (2008), compatível com o princípio básico, compartilhado por todas as variantes da Gramática de Construções (CROFT; CRUSE, 2004), de que os padrões sintáticos têm significado. Assim, descarto as diferentes formalizações empregadas por essas variantes.

A construção de estrutura argumental ditransitiva

Em seu livro de 1995, Goldberg focaliza as construções de estrutura argumental, “uma subclasse especial de construções que fornece os meios básicos de expressão oracional em uma língua” (p. 3).⁷ A autora considera que algumas CEA correspondem aos tipos oracionais mais básicos e, em seu sentido central, codificam situações que são fundamentais à experiência humana, como movimento, transferência, causação, posse, estado ou mudança de estado. Desse modo, os padrões oracionais de uma língua envolvem construções,

⁷No original: “[...] a special subclass of constructions that provides the basic means of clausal expression in a language”.

ou seja, o verbo principal se combina com uma construção de estrutura argumental (transitiva, intransitiva, ditransitiva, etc.).

Na mesma direção, Langacker (1991) afirma que os modelos cognitivos fundamentais para nossa experiência e concepção do mundo subjazem aos valores prototípicos de certos construtos gramaticais que pertencem à estrutura da oração, do mesmo modo que a estrutura dos eventos – a rigor, nossa *concepção* dos eventos – também é gramaticalmente significativa.

Tomasello (2003) se refere à concepção de construções linguísticas como esquemas cognitivos, isto é, procedimentos relativamente automatizados para atingir determinados objetivos comunicativos. Para esse autor, os formatos oracionais são motivados pela cognição humana, por meio do modelo de evento e pela comunicação, mediante os objetivos e necessidades comunicativas dos interlocutores. A frequência de ocorrência de um dado formato serve para fixá-lo no repertório do falante e torná-lo uma unidade de processamento.

Uma língua fornece recursos alternativos para se falar sobre o mesmo evento referencial (falar sobre algo) em circunstâncias comunicativas diferentes. As construções linguísticas são essencialmente esquemas cognitivos do mesmo tipo que existem em outros domínios da cognição, em outras habilidades cognitivas, ou seja, procedimentos relativamente automatizados para fazer coisas (nesse caso, comunicativamente). As construções podem ser extremamente gerais e abstratas no sentido de que não são definidas por palavras em particular, mas por categorias de palavras e suas relações. Cada um dos esquemas linguísticos abstratos tem significado próprio, relativamente independente dos itens lexicais envolvidos. Para Tomasello (1998, p. xviii), “todas as construções derivam de eventos ou tipos de eventos recorrentes, com relação aos quais as pessoas de uma cultura têm objetivos comunicativos recorrentes”.⁸

O sentido central da construção ditransitiva no português é, como em inglês (GOLDBERG, 1995, p. 38) e em espanhol (GARCÍA-MIGUEL; COMESAÑA,

⁸ No original: “All constructions [...] derive from recurrent events or types of events, with respect to which the people of a culture have recurrent communicative goals”.

2004, p. 411), “agente faz com que o recipiente receba o paciente”,⁹ isto é, o significado de transferência associado a verbos de oferecimento, cujo protótipo é *dar*. Os padrões estruturais associados a esse sentido central são S OI V OD e S V OI OD.¹⁰

No *corpus* sob análise, foram encontradas 387 ocorrências (319 na fala e 68 na escrita) de orações cujos verbos são acompanhados por um elemento tradicionalmente classificado como objeto indireto mais SN objeto direto. Dado o volume textual pesquisado (121.686 palavras), vê-se que verbos com essa configuração de três argumentos não são muito frequentes no uso da língua.

Esses verbos triargumentais são do tipo semântico de ação-processo (CHAFE, 1979; BORBA, 1996), ou seja, expressam uma ação em que um sujeito animado, intencional, causa uma mudança no estado ou na localização do paciente, como no fragmento:

- (1) ... então eu observei isso em uma pessoa ... aí a gente queria **entregar** *o prêmio a essa pessoa* ... (D&G/Natal, p. 180, língua falada)¹¹

Os verbos de ação-processo representam um típico evento de transferência, em que um agente animado (Sujeito) transfere (= afeta, causando a mudança de localização ou estado) um elemento paciente (Objeto Direto) para uma entidade humana recipiente (Objeto Indireto). No *corpus* examinado, foram atestadas 105 ocorrências (*tokens*) de verbos de transferência, distribuídas em 16 tipos (*types*), com 78 casos na fala e 27 na escrita. Entre esses, o mais frequente (45 ocorrências, 42% do total) é *dar*, que representa o verbo de transferência prototípico. A prototipicidade de *dar* se deve ao fato de que sua semântica lexical (*i.e.*, sua moldura semântica) é idêntica à semântica da construção ditransitiva.

A postulação desse sentido central se justifica porque ele envolve transferência concreta, e não metafórica ou abstrata e, como já demonstrado

9 No original: “[...] agent successfully causes recipient to receive patient”.

10 Cf. nota de rodapé 3.

11 Nos enunciados, o verbo está em negrito, o OD está sublinhado e o OI, em itálico.

diacrônica (TRAUGOTT, 1988; SWEETSER, 1990) e sincronicamente (LAKOFF; JOHNSON, 1980), significados concretos são mais básicos. Vejam-se alguns dados:

- (2) ... Quando o paciente e particular, ou seja, a consulta, o mesmo paga a consulta eu **dou-lhe o recibo** e, em seguida, o paciente se consulta [...]
(D&G/Natal, p. 268, língua escrita)
- (3) tá lembrado dos detalhes da ... da tela **que** você **me presenteou**?
(D&G/Natal, p. 152, língua falada)

Outro tipo de verbo que ocorre frequentemente com OD e OI é o verbo *dicendi*,¹² que expressa uma atividade que pode ser metaforicamente interpretada como um evento de transferência, em que aquilo que é dito (OD efetuado)¹³ é transferido para um interlocutor (OI recipiente). Por meio de uma metáfora comum, a fala sai, como em movimento, de um falante para um ouvinte; o ouvinte é o destino final da ação.¹⁴ Daí servirmo-nos da preposição *para (pra)* em construções coloquiais como *ele falou isso pra mim*.

No *corpus*, os verbos *dicendi* correspondem a 282 dados, 241 na fala e 41 na escrita, distribuídos em 17 tipos. O mais frequente é o verbo *contar*, com 160 ocorrências (57%).¹⁵ Seguem alguns dados:

¹² A respeito dos verbos *dicendi* ou de enunciação, ver Furtado da Cunha (2006, 2012).

¹³ O objeto direto de um verbo de enunciação, como *falar*, é criado pela ação do verbo, e não transformado, como acontece com o objeto dos outros verbos de ação-processo. Hopper (1985) chama esse caso de *objeto efetuado*, para distingui-lo de objeto afetado.

¹⁴ Esse é um caso de metáfora do conduto, definida por Reddy (1979). Ela opera quando o falante “insere” seu conteúdo mental (ideias, significados, conceitos etc.) em recipientes (palavras, frases, orações etc.), cujo conteúdo é então “extraído” pelo seu interlocutor para que a unidade linguística seja interpretada.

¹⁵ A recorrência de verbos *dicendi* está relacionada ao tipo de amostra examinada: entrevista semiplanejada em que o informante é estimulado a narrar experiências pessoais ou estórias que leu ou ouviu. Daí a alta frequência de verbos como *contar*, *dizer*, *falar*. *Contar*, especificamente, ocorre toda vez que uma entrevista começa, quando a entrevistadora estimula o estudante a produzir seu discurso: “eu queria que agora você me contasse uma história que tenha acontecido com você”.

- (4) então seu amigo começou a dá em cima dela, mais ela não aceitou, mas seu amigo **contou-lhe** uma estória mentirosa ... (D&G/Natal, p. 266, língua escrita)
- (5) ele passou muitos dias assim ... sabe? aéreo ... [...] e num dizia pra onde ia ... saía sem camisa ... ia pro supermercado fazer feira ... ia assim por instinto ... sabe? num **dizia nada pra ninguém** ... (D&G/Natal, p. 224, língua falada)
- (6) ele começou a ver de novo esse cara e **falou pra esse velho** também que tava vendo esse cara e começou a falar né ... (D&G/Natal, p. 30, língua falada)

É possível, portanto, agrupar os verbos de transferência (*dar, entregar, oferecer, mostrar*, por exemplo) com os verbos *dicendi* (*dizer, contar, perguntar, pedir*)¹⁶ na medida em que, semanticamente, esses verbos compartilham o mesmo conjunto de papéis participantes: agente, paciente e recipiente, ou seja, os papéis argumentais da construção ditransitiva.

A noção de *construção* pode explicar o agrupamento dos verbos de transferência concreta (*dar, entregar, oferecer* etc) e os verbos *dicendi*, de transferência metafórica (*dizer, contar, falar* etc). Sob o ângulo da construcionalização, o significado de padrões construcionais, como a construção ditransitiva, é necessariamente mais esquemático do que o significado do verbo, uma vez que a construção pode acomodar verbos de domínios semânticos relativamente diferentes. Ao mesmo tempo, esquemas construcionais fornecem conceitualizações alternativas compatíveis com o mesmo verbo.

Nesse sentido, primeiramente define-se a construção ditransitiva com base nos papéis de agente, paciente e recipiente a ela associados, para então relacionar a classe de verbos que podem instanciá-la. Assim, a natureza triargumental de uma oração remete diretamente à construção ditransitiva abstrata que essa oração atualiza, ao passo que o verbo está relacionado a um ou mais sentidos

16 Outros autores (BERLINCK, 1996; MATEUS et al., 2003, por exemplo) também agrupam os verbos ditransitivos em termos dos papéis temáticos dos seus argumentos.

básicos que devem estar integrados no significado da construção. Há, pois, uma forte interação entre o significado do verbo e o significado construcional, conforme aponta Goldberg (1995).

O significado básico de transferência (concreta ou abstrata) da construção ditransitiva é responsável pelo fato de que há três participantes envolvidos no evento denotado, representados pelos papéis de agente, paciente e recipiente. A esse tipo de construção é, então, associada uma classe de verbos que a ela se ajustam. Logo, a interpretação total de uma oração depende tanto do sentido central da construção como do significado do verbo que está integrado nessa oração: embora independentes, construções e verbos são inter-relacionados.

Há, pois, uma relação icônica entre estrutura conceptual (representada, aqui, pelo evento de transferência) e estrutura linguística (oração ditransitiva). Para Givón (2001), o fato de que os tipos de oração e sua estrutura argumental característica são, em grande medida, determinados pela classe semântica – e também sintática – do verbo exemplifica a vinculação isomórfica entre forma e função.

Polissemia construcional e convencionalização

Ancorada sobretudo em Goldberg (1995, 2006), Traugott (2008, 2012), Croft (2001) e Bybee (2010), assumo que a construção ditransitiva resulta da convencionalização de um evento de transferência cujo sentido central é “agente faz com que o recipiente receba o paciente”. Com base nesse sentido, o falante estende o uso do padrão estrutural S V OI OD para outros tipos de evento que se afastam do significado associado a verbos de transferência. Desse modo, as instanciações dessa construção são tipicamente associadas a uma família de sentidos afins, e não a um único sentido fixo, o que acarreta polissemia construcional: a mesma forma se liga a sentidos diferentes. Isso se explica pelo fato de que a moldura sintática e as especificações semânticas de uma construção são independentes dos verbos que nela podem ser incluídos ou “fundidos” com ela. Conceitualmente, há incontáveis maneiras de conceber

um dado evento, e uma concepção particular de um evento pode se desviar do cânone em qualquer grau. Linguisticamente, uma variedade de recursos gramaticais, cada um com valores múltiplos agrupados em torno de um protótipo, está disponível como meio alternativo de codificar uma dada concepção. As propriedades objetivas de um evento são conseqüentemente insuficientes para predizer a estrutura gramatical de uma oração que o descreve. A frequência de uso é responsável pela formação e fixação na língua de novas instanciações de uma construção, facilitando o processamento e a análise desses agrupamentos. Portanto, as extensões a partir da construção ditransitiva básica são motivadas e são adquiridas como parte do nosso conhecimento da língua.

A transferência concreta é tomada como o sentido básico porque as outras classes de significados podem ser mais economicamente representadas como extensões desse sentido. Observe-se o dado:

- (7) ah:: eu sei fazer uma torta gelada ... é uma delícia ... aprendi com a minha sogra ... ela que *me ensinou* essa torta ... (D&G/Rio, língua falada)

Pode-se inferir que a transferência abstrata expressa pela oração ditransitiva em (7) foi bem-sucedida, já que a falante aprendeu de fato a fazer a torta gelada.

Dada nossa propensão para interpretar situações novas e/ou abstratas com base em situações bem estabelecidas e/ou concretas, não é raro que um mesmo padrão estrutural seja estendido para outros significados que se afastam do sentido prototípico da construção (cf. LANGACKER, 1991).¹⁷ Assim, nem todos os padrões S V OI OD implicam, necessariamente, que o participante paciente é de fato transferido para o recipiente. Além do sentido central de transferência, Goldberg (1995, p. 38) arrola cinco outros sentidos da construção ditransitiva, extensões metafóricas baseadas no sentido central envolvendo

17 Furtado da Cunha (2009a, 2009b) investiga as propriedades da construção transitiva prototípica, que expressa o evento transitivo prototípico, e aquelas orações codificadas como S V OD que se afastam do protótipo semântico do evento transitivo.

classes de verbos similares.¹⁸ São eles: verbos de *dar*, com condições de satisfação associadas (sentido B, *guarantee, promise*), de *recusa* (sentido C, *refuse, deny*), de *transferência futura* (sentido D, *leave, bequeath*), de *permissão* (sentido E, *permit, allow*), de *criação* e de *obtenção* (sentido F, *build, cook, get, earn*).

Kay (2005) discorda da análise de Goldberg e argumenta que cada sentido da construção ditransitiva corresponde a um conjunto distinto de implicações e se combina com verbos de uma classe semântica distinta. Em vez de postular vários sentidos para a construção, ele propõe três subconstruções máximas: (1) Construção de Recipiente Direto: corresponde ao sentido central de Goldberg e implica que o ator intencionalmente causa o movimento do paciente-tema e que o recipiente realmente recebe o tema; (2) Construção de Recipiente Pretendido: cobre os sentidos B, C, D, E de Goldberg, na medida em que o OI deve ser entendido como beneficiário do recebimento (projetado) do paciente-tema; (3) Construção de Recipiente Modal: equivale ao sentido E e indica que o ato executado pelo ator incorpora uma intenção que envolve de algum modo o recebimento do tema pelo recipiente, mas, em cada subcaso, o evento de recebimento está sujeito a uma ou outra modalidade ou qualificação. A análise de Kay é mais econômica do que a de Goldberg, já que as diferenças em implicação resultam dos significados dos verbos, sem que haja necessidade de multiplicação de construções. Note-se, entretanto, que os sentidos e as classes semânticas de verbos licenciados pela construção são os mesmos nas duas abordagens.

No *corpus* investigado, além dos verbos diretamente vinculados ao sentido central da construção ditransitiva, foram encontrados outros que se afastam, em alguma medida, desse sentido, conquanto a oração em que ocorram se conforme ao padrão ditransitivo. Vejam-se:

18 Em nota, Goldberg (1995, p. 231) esclarece que são os verbos, metaforicamente interpretados, que representam extensões metafóricas do sentido central, já que nem todos as extensões se baseiam no sentido central.

- (8) ... mas aí ele falou com ela e disse que tinham que aceitar né ... tendo em vista que eles estavam **oferecendo tanto dinheiro pra eles** ... (D&G/Natal, p. 277, língua falada)
- (9) ... ela acabou tomando comprimido e tudo pra morrer e nisso ele descobre e ela **deixou um bilhete pra ele** e qualquer coisa assim ... (D&G/Natal, p. 183, língua falada)
- (10) ... então ficou naquele negócio ... ela **fazia as cartas pra pessoa** que ela gostava e ainda tinha que responder de novo pra amiga ... (D&G/Natal, p. 183, língua falada)

A oração ditransitiva em (8) corresponde ao sentido B postulado por Goldberg (1995, p. 38): condições de satisfação implicam que o agente faz com que o recipiente receba o paciente. A transferência só se completa se o recipiente aceitar o oferecimento. No segmento em (9), o verbo *deixar*, usado numa configuração ditransitiva, aproxima-se do sentido D: agente age para fazer com que o recipiente receba o paciente em algum ponto no futuro. O verbo *fazer*, codificado com ditransitivo em (10), está relacionado ao sentido F de Goldberg: agente tenciona fazer com que o recipiente receba o paciente. Com verbos de criação, não há certeza/garantia de que o recipiente necessariamente receberá o objeto criado pelo agente com essa intenção.¹⁹

Como se pode ver pelos dados acima, a construção ditransitiva pode-se associar a um conjunto de sentidos diferentes mas relacionados para cobrir um amplo âmbito de significados. Assim, tanto o verbo *dar* quanto o verbo *prometer* podem ser usados numa estrutura ditransitiva como, por exemplo, em “Flávio **deu um livro a Maria**” e “Flávio **prometeu um livro a Maria**”. Na primeira, o sentido da construção assim como o significado de *dar* implicam que Maria efetivamente recebeu um livro, enquanto a segunda não acarreta, necessariamente, que Maria recebeu o livro.

19 Nem todas as classes semânticas de verbos associadas à construção ditransitiva no inglês ocorreram no *corpus* sob investigação, embora, a princípio, elas sejam compatíveis com a construção ditransitiva no português.

A polissemia construcional a que se referem Goldberg (1995) e Kay (2005) pode ser interpretada nos termos de Traugott (2008), da seguinte maneira: a macro-construção corresponde à construção de estrutura argumental. O conjunto de construções de estrutura argumental, como a construção transitiva, a construção ditransitiva, a construção de movimento causado, a construção resultativa etc., exemplifica as meso-construções. A construção ditransitiva prototípica e todas as orações que apresentam comportamento semelhante, com verbos que se afastam do sentido central da construção ditransitiva (dados 7-10, por exemplo), ilustram as micro-construções, ao passo que as ocorrências reais são o que a linguista identifica como construtos, que aqui denomino *instanciações*.

Observe-se, ainda, que mesmo um verbo prototípico da construção ditransitiva, como é o caso de *dar*, pode originar usos produtivos mais metafóricos, desde que o sentido central de transferência entre um agente intencional e um recipiente “acolhedor/receptivo” se mantenha. A esse propósito, veja (11):

- (11) Eu tive uma crise de garganta muito grande, daquelas, que eu não podia engolir a saliva e nessa fase ele *me deu muito apoio* e eu pude retribuir quando ele teve catapora [...]. (D&G/Natal, p. 266, língua escrita)

Na oração ditransitiva acima, o sujeito (*ele*) age intencionalmente de modo que o referente do objeto indireto (*me*) “receba” o argumento objeto direto (*muito apoio*), concebido como uma entidade concreta. Vale notar que a construção *X dar apoio a Y* se fixou a partir da frequência de uso de *dar* seguido de *apoio*, o que fez com que esses dois itens desenvolvessem uma relação sequencial, metonímica ou *chunk*, nos termos de Bybee (2010). Logo, o processo cognitivo de *chunking*, motivado pela repetição, subjaz à formação de novas instanciações de uma construção, facilitando o processamento e a análise desses agrupamentos. Embora a expressão *dar apoio* seja relativamente fixa, suas partes internas são identificáveis, o que se evidencia pela possibilidade de acrescentar modificadores entre elas (*muito apoio*).

Outros casos de metaforização encontrados no *corpus* são:

- (12) então tinha um cara lá ... esse já era doente ... ele já era tuberculoso ... já tava com os dias contados ... que ele fez ... resolveu antecipar ... resolveu antecipar sua morte ... comprando ... **vendendo sua vida a esse advogado** ... (D&G/Natal, p. 54, língua falada)
- (13) [...], esse menino veio a falecer sendo vítima de um atropelamento. Parecia que a vida estava *lhe roubando a melhor parte de sua própria vida*. (D&G/Niterói, língua escrita)
- (14) ... era bem jovem o cara ... e o cara num ... num ... num ... num sobreviveu ... morreu né ... e **deixou uma frase** ... *pra ele* ... deixou uma frase aí muito interessante e ele ficou encucado ... com aquela frase ... (D&G/Natal, p. 27, língua falada)

Na oração ditransitiva em (12), é o objeto direto do verbo *vender* (*sua vida*) que é interpretado como uma entidade concreta que pode ser transferida para o recipiente (*esse advogado*). Em (13), o sujeito (*a vida*) é conceitualizado como um ser animado, intencional, ao passo que o objeto direto (*a melhor parte de sua própria vida*) é concebido como um bem material. O objeto direto da oração ditransitiva em (14) (*uma frase*) é interpretado como uma coisa que pode ser transferida para o recipiente (*ele*).

Uma restrição ligada ao sentido da construção ditransitiva é a de que o argumento sujeito do verbo seja intencional, para que a transferência possa ser bem-sucedida. Contudo, há ocorrências em que o sujeito não é intencional, como em (13) acima e em (15) a seguir:

- (15) Na natação ganhei preparo, pois é um dos esportes mais completos, mexendo com todos as partes do corpo, *lhe dá resistência e dinamismo* e também para aqueles que aproveitam *lhe dá uma incrível experiência de vida*, [...]. (D&G/Natal, p.219, língua escrita)

Nesse dado, compreende-se que é a natação que dá resistência e dinamismo às pessoas que a praticam. Ou seja, o argumento sujeito da oração ditransitiva é inanimado e, portanto, não intencional. Goldberg (1995) atribui casos como esse à metáfora convencional e sistemática “eventos causais como transferências”.

Por meio dessa metáfora, causar um evento em uma entidade é entendido como transferir o efeito, conceitualizado como um objeto, para essa entidade. O verbo *dar*, aqui, é usado para implicar causação, mas em seu sentido básico ele envolve transferência de um agente para um recipiente. O elo entre esses dois sentidos é fornecido pela metáfora, de modo que o argumento sujeito é a causa de o referente do OI ser afetado, de alguma forma, por “receber” o referente do OD.

Como vimos, o padrão estrutural S V OI OD, cujo sentido central é o de transferência concreta, é estendido de modo a cobrir outros significados. Para explicar a relação de herança entre construções, Goldberg (1995, p. 67) postula princípios psicológicos da organização da linguagem que têm formulações análogas em várias abordagens funcionalistas. Um desses princípios (Princípio da Economia Maximizada) estabelece que o número de construções distintas deve ser minimizado tanto quanto for possível. Assim, as instanciações oracionais com o formato S V OI OD não apresentam todas as propriedades da Construção Ditransitiva, já que o OD nem sempre é um objeto concreto que possa ser transferido para um recipiente humano. Por outro lado, o OI nem sempre desempenha o papel semântico de recipiente, como em:

- (16) ... nesse dia não houve aula e o professor me chamou pra fazer uma limpeza geral no laboratório ... chegando lá ... ele *me fez uma experiência* ... (D&G/Natal, p. 50, língua falada)

A moldura semântica de *fazer* não implica um recipiente, já que esse verbo não designa, necessariamente, um evento de transferência; contudo, ele pode ser usado numa oração ditransitiva, como em (16). Esse argumento “adicional”, que não é exigido, semântica ou sintaticamente, pela valência mínima do verbo, é licenciado pela própria CEA. Dependendo da classe semântica do verbo, as orações ditransitivas produzem diferentes implicações quanto ao papel temático do OI. Nesse dado, o objeto (*me*) desempenha o papel de beneficiário, sendo caracterizado, como o recipiente, pelo traço [+humano].

Temos aqui um caso do que Traugott (2012) chama de “expansão da classe de hospedeiros”, já que verbos que não são de transferência podem ser usados num padrão ditransitivo.

O uso do mesmo padrão sintático – seja S OI V OD seja S V OI OD – para representar cenas diferentes, mas relacionadas, dada a propriedade [+humano] do objeto indireto, resulta em economia linguística. Pode-se, portanto, dizer que a polissemia construcional da construção ditransitiva no português representa um “atalho cognitivo” que é construído socialmente e é capaz de reduzir as demandas do processamento cognitivo. Semanticamente cada uma das instanciações desses padrões sintáticos representa uma cena ligeiramente diferente, com contornos semânticos relativamente distintos.

Se a mesma estrutura é frequentemente repetida, a língua, então, pode convencionalizar essa estrutura por meio do processo de gramaticalização. Nas famosas palavras de Du Bois (1987, p. 851), “as gramáticas codificam melhor o que os falantes fazem mais”.²⁰ Embora se assuma que as extensões de uma construção sejam motivadas, não se pode prever quais extensões são convencionais: elas devem ser memorizadas como parte de nosso conhecimento da língua.

Considerações finais

O formato das CEA fornece um meio de expressão oracional, sendo responsável pelo mapeamento entre sintaxe e semântica. Além da estrutura sintática, uma construção deve especificar papéis argumentais, tais como agente, paciente e recipiente, assim como a interação semântica entre esses papéis. As construções também devem restringir as classes de verbos que podem ser integradas nelas (por exemplo, verbos de transferência), e deve especificar o modo como o tipo de evento verbal se relaciona ao tipo de evento da construção. A moldura sintática e as especificações semânticas de uma construção são, em

²⁰ No original: “[...] grammars code best what speakers do most”.

princípio, independentes dos verbos que podem ser fundidos com ela, embora o evento evocado pelo verbo contribua para a interpretação da oração.

A construção ditransitiva reflete herança por polissemia (GOLDBERG, 1995), em que há relação entre o sentido específico da construção e extensões desse sentido. Nesse caso, o sentido central de transferência concreta da construção ditransitiva é estendido para sentidos relacionados a ele por meio de laços de herança polissêmica, e a configuração sintática do sentido central é então herdada por cada uma das extensões. Desse modo, as construções formam uma rede e são ligadas por relações de herança que motivam muitas das propriedades das instanciações particulares. A motivação por trás disso está no fato de que os falantes buscam regularidades e modelos e tendem a impor regularidades e modelos quando estes não estão prontamente disponíveis. Assim, o padrão sintático S V OI OD está associado a uma família de sentidos relacionados, mais do que a um único sentido.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Constructional polysemy and conventionalization: the case of ditransitive construction. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 77-99, 2013.

ABSTRACT: *This paper examines the polysemy of the ditransitive construction founded on theoretical and methodological assumptions of Usage-based Functional Linguistics, which considers grammar as the product of the structuring of socio-communicative and cognitive aspects of language. Grounded mainly in Goldberg (1995), Traugott (2008) and Bybee (2010), I argue that the ditransitive construction results from the conventionalization of an event of transfer, which has the central meaning: “agent makes recipient to receive patient”. From this sense, the language user extends the usage of the structural pattern S V IO DO to other types of event that deviate from the meaning associated with verbs of transfer. The database for this study is the Corpus Discurso & Gramática – a língua falada e escrita na cidade do Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998), from Rio de Janeiro (VOTRE; OLIVEIRA, 1998a) and from Niterói (VOTRE; OLIVEIRA, 1998b). Two discourse patterns were examined: spoken and written narratives and procedural texts, produced by 8th grade students (from 13 to 16 years old) and university seniors (over 23 years old).*

KEYWORDS: *Ditransitive construction. Polysemy. Conventionalization. Functional Linguistics.*

Referências

- BERLINCK, R. de A. The Portuguese dative. In: BELLE, W. V.; LANGENDONCK, W. V. (Ed.) **Case and grammatical relations across languages**. v. 2. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 119-151.
- BORBA, F. S. **Uma gramática de valências para o português**. São Paulo: Ática, 1996.
- BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BYBEE, J.; HOPPER, P. (Eds.). **Frequency and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- CHAFE, W. **Significado e estrutura lingüística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- CROFT, W. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- CROFT, W.; CRUSE, D. A. **Cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- DU BOIS, J. W. The discourse basis of ergativity. **Language**, v. 63, p. 805-855, 1987.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Complements of verbs of utterance and thought in Brazilian Portuguese narratives. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 3-34, 2012.
- _____. A gramática da oração: estruturas argumentais preferidas. In: OLIVEIRA, M. R. de; ROSÁRIO, I. da C. do (Org.). **Pesquisa em linguística funcional: convergências e divergências**. Rio de Janeiro: Leo Christiano Editorial, 2009a. p. 37-54.

_____. A transitividade em gêneros textuais narrativos: implicações para o ensino. In: SIGET, V, Natal, 2009. **Anais...** O ensino em foco. Caxias do Sul: EDUCS, 2009b. p. 70-86.

_____. O complemento dos verbos de enunciação. **Revista Lingüística**, v. 2, n. 1, p. 69-84, 2006.

FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). **Corpus Discurso & Gramática** – a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

FURTADO DA CUNHA, M. A. BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso. In: CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). **Linguística centrada no uso** – uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2013. p. 13-39.

GARCÍA-MIGUEL, J. M.; COMESAÑA, S. Verbs of cognition in Spanish: Constructional schemas and reference points. In: SILVA, A. S. de; TORRES, A.; GONÇALVES, M. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição**. v. 1. Coimbra: Almedina, 2004.

GIVÓN, T. **Syntax**. A functional typological introduction. v. 2. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at work**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____. **A construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

HOPPER, P. J. Causes and effects. **CLS**, v. 21, p. 67-88, 1985.

KAY, P. Argument structure constructions and the argument-adjunct distinction. In: FRIED, M.; BOAS, H. (Ed.). **Grammatical constructions**: Back to the roots. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 71-98.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, R. **Foundations of cognitive linguistics**. v. 2, Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press, 1991.

MALCHUKOV, A.; HASPELMATH, M.; COMRIE, B. Ditransitive constructions: a typological overview. In: MALCHUKOV, A.; HASPELMATH, M.; COMRIE, B. (Ed.). **Studies in ditransitive constructions: A comparative handbook**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. p. 1-64.

MATEUS, M. H. M. et al. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.

NOËL, D. The nominative and infinitive in Late Modern English: a diachronic constructionist approach. **Journal of English Linguistics**, v. 36, n. 4, p. 314-340, 2008.

ÖSTMAN, J.-O.; FRIED, M. (Ed.). **Construction grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

REDDY, M. J. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. p. 284–310.

SWEETSER, E. **From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOMASELLO, M. (Ed.). **The new psychology of language**. v. 2. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003.

_____. (Ed.). **The new psychology of language**. v. 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

TRAUGOTT, E. C. The status of onset contexts in analysis of micro-changes. In: KYTÖ, Merja (Ed.). **English corpus linguistics**: Crossing paths. Amsterdam: Rodopi, 2012. p. 221-255.

_____. Grammaticalization and construction grammar. **Studies in Historical Linguistics**, v. 1, p. 235-264, 2008.

_____. Pragmatic strengthening and grammaticalization. In: ANNUAL MEETING OF THE BERKELEY LINGUISTIC SOCIETY, 14th, Berkeley, 1988. **Proceedings...** 1988. p. 406-416.

VOTRE, S.; OLIVEIRA, M. R. (Org.) **A língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998a. (Mimeo).

_____. **A língua falada e escrita na cidade de Niterói**. Niterói: UFF, 1998b. (Mimeo).

A TRAJETÓRIA EDITORIAL DA OBRA DE GABRIEL SOARES DE SOUSA: ASPECTOS LINGUÍSTICOS E FILOLÓGICOS

Bruna Baldini de MIRANDA¹

RESUMO: O ponto de partida para esta proposta de trabalho foi a observação da rara e incomum trajetória da história editorial da obra de Gabriel Soares de Sousa, composta no século XVI e impressa apenas cerca de 250 anos mais tarde. G. S. de Sousa escreveu duas crônicas sobre o território que ocupava como colono no Nordeste brasileiro: *Roteiro Geral com Largas Informações de toda a Costa do Brasil* e *Memorial e Declaração das Grandezas da Bahia de Todos os Santos, de sua fertilidade, e das notáveis partes que tem*. Esses manuscritos foram apresentados em 1587 sob a forma de um tratado intitulado *Notícia do Brasil*. Somente em 1851 o texto seria impresso, em uma edição comentada e analisada por F. A. Varnhagen, sob o título *Tratado Descritivo do Brasil de 1587*. Este artigo procura levantar algumas hipóteses para explorar algumas diferenças encontradas nos textos, bem como apontar alguns trechos peculiares dignos de uma análise mais aprofundada.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Histórica. Filologia. Crônica.

Introdução

Este artigo se propõe a apresentar os resultados iniciais do cotejo entre o manuscrito original e as edições impressas póstumas de uma importante obra

¹ Membro-assessor do GP Humanidades Digitais, mestranda do Programa de Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. brubmir@yahoo.com.br

da historiografia portuguesa, com o objetivo de investigar as diferenças linguísticas entre os dois textos. Trata-se das duas versões da obra de Gabriel Soares de Sousa (ca. 1540-1591), composta em 1587 sob o título *Notícia do Brasil*, e publicada em 1851 e 1879 sob o título *Tratado Descritivo do Brasil de 1587*, em edição de F. A. Varnhagen. A partir daí se construirá uma base de dados com as variantes linguísticas encontradas, favorecendo futuros trabalhos de análise.

A transcrição inicial, que partiu do cotejo dos 18 primeiros fôlios com as duas edições póstumas organizadas por Varnhagen, lançou as bases para uma pesquisa que se desenvolveu no sentido de estabelecer uma metodologia para identificar aspectos e problemas relevantes em âmbitos interdisciplinares: filológico, linguístico e historiográfico, de modo que um outro objetivo se delineou: concatenar e alinhar esses diferentes vieses.

Considerando que o resultado obtido com o presente trabalho irá compor os fundamentos basilares para uma futura edição crítica, este artigo se propõe a apresentar justamente a análise em relação ao emprego de diferentes grafias e itens lexicais na cópia considerada como original e as edições póstumas, com o intuito de propor uma reflexão acerca da fidelidade da obra e dos possíveis desdobramentos que esses aspectos apresentarão em futuros trabalhos de uma possível edição crítica.

Para tanto, o produto central imediato desse projeto será uma edição eletrônica do texto de Gabriel Soares de Sousa, construída de acordo com a metodologia do Sistema de Edições Eletrônicas do Corpus Tycho Brahe (PAIXÃO DE SOUSA, 2007²). Esse sistema permite a produção de um glossário sistemático de contrastes entre diferentes versões de um texto, assim será produzida uma base de dados eletrônica com os contrastes na linguagem e na ortografia das duas edições do texto de Gabriel Soares de Sousa (doravante, GSS). Em particular, o quadro dos contrastes linguísticos poderá ser um primeiro passo para a investigação das modificações sofridas pelo texto do século XVI em uma edição oitocentista.

2 Disponível em: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/manual/prep/manual_frameset.html>.

Preâmbulo sobre o autor e o editor

Antes de iniciar as considerações sobre o texto da crônica e suas duas edições impressas póstumas, é necessário tecer algumas considerações que compõem a escrita desse manuscrito. Pensando detidamente em suas condições de produção, duas figuras se delineiam: o autor e o editor. Sobre eles é interessante pontuar alguns aspectos.

Gabriel Soares de Sousa, autor da crônica, fez parte da 1ª escrita colonial juntamente com Fernão Cardim, Ambrósio Fernandes Brandão e Frei Vicente do Salvador. Ainda que não existam muitas e precisas informações sobre o autor em questão, o que se sabe é que chegou ao Brasil aproximadamente em 1569. Acredita-se que, das três embarcações que seguiam de Portugal para as Índias, uma cumpriu o trajeto, a outra retornou a Portugal e aquela em que estava o autor se perdeu e foi aportar na Bahia; depois de reabastecer retomou o trajeto, mas curiosamente GSS não prossegue na viagem, permanecendo no Brasil. Ao longo de sua vida se torna senhor de engenho, vereador e grande proprietário. No decorrer dos 17 anos em que aqui viveu, escreve os dois textos que irão compor *Notícia do Brasil* (texto-base para compor o *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*): 1º) *Roteiro Geral com largas informações de toda a Costa do Brasil* e 2º) *Memorial e Declaração das Grandezas da Bahia de Todos os Santos, de sua fertilidade e das notáveis partes que tem*.

Nesse preâmbulo, a outra personagem igualmente importante é F.A. Varnhagen (um dos nomes que se configura como verdadeira referência na historiografia brasileira, um dos primeiros indigenistas de que se tem notícia, membro do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro – IHGB), que se utilizou dos escritos de GSS para construir uma memória para o recém-independente Brasil. E aqui surge um interessante paralelo: GSS começou a escrever sua obra nos idos dos 1500 (aproximadamente 20 a 30 anos depois que o Brasil foi descoberto) e Varnhagen publica a primeira edição em 1851, também no mesmo século em que o Brasil se torna independente. De maneira que inves-

tigar a trajetória dessa importante obra pode esclarecer relevantes aspectos da sociedade e da cultura de ambas as épocas.

Língua portuguesa

Nesse ponto se fazem necessárias algumas considerações acerca das mudanças ocorridas nessa língua. Não nos podemos esquecer que, à medida que as Grandes Navegações avançavam, levavam consigo a língua portuguesa, de modo que é necessário considerar e analisar suas características no próprio objeto de estudo em si. Essa análise se mostra relevante, pois elucida questões de fidelidade em relação às duas edições impressas. Pensando na conhecida citação de Duarte Nunes de Lião: “Da mudança que as lingoas fazem per discurso de tempo: Assi como em todas as cousas humanas ha continua mudança & alteração, assi he tambem nas lingoages” (LIÃO apud PAIXÃO DE SOUSA, 2006, p. 14), percebe-se que se faz mister determinar e analisar como essas diferenças se processaram. É necessário considerar também que o século XIX estabelece parentescos e situa as línguas românicas como oriundas de um mesmo contexto. É nesse bojo que as diferenças nas edições são exploradas.

Ainda da mesma autora, outra esclarecedora citação revela um outro interessante ponto de análise:

Esta perspectiva implica num pressuposto forte: o de que as línguas naturalmente mudam com o tempo. Ou seja: na tradição genética, qualquer língua, em qualquer contexto (espacial, temporal, social), sofre e sofrerá necessariamente mudanças. Esta reflexão concebe portanto a mudança como processo internamente motivado: as línguas *engendram sua própria evolução*. (PAIXÃO DE SOUSA, 2006, p. 17)

Esse é um aspecto central na análise da trajetória editorial, pois as mudanças acontecem em vários planos, como por exemplo as mudanças fonéticas, que claramente não são o foco do presente trabalho, contudo evidentemente ocorrem. No entanto, também ocorrem mudanças no plano da escrita; para essas mudanças a filologia se compromete a estudar e definir, delimitar suas

esferas de ação. A última sentença dessa citação é especialmente verdadeira se formos pensar que o real e concreto espalhamento da língua portuguesa no continente americano foi o responsável pelas adaptações lexicais e pelos americanismos léxicos observados na transcrição desse manuscrito. Sobre as crônicas é relevante dizer que, de maneira geral, evidenciam esse potencial de transformação e mudança das línguas porque revelam como diferentes realidades se aproximam, a plasticidade ou não dos vocábulos para darem conta de diferentes contextos, a ação no tempo e no espaço do potencial de comunicar conteúdos e fatos em um determinado tempo-espaço estabelecido. Aqui se tangenciam evidentemente os conteúdos transmitidos e a memória que deles se formou. Enquanto relato documental, as crônicas são o instrumento pelo qual esses conhecimentos se disseminam. Revelam ainda que havia circulação de ideias e de conhecimento em épocas difíceis de se determinar tais movimentos.

É relevante considerar que essa crônica é a prova concreta dos estágios iniciais do contato entre as línguas da época e, por conseguinte, das mudanças que esses contatos obrigatoriamente trariam em ambas as direções, ainda que o termo “ambas” esteja sendo utilizado de maneira simplificada, pois sabe-se que o “europeu” que chegou não representava uma identidade homogênea e única, e também não o eram os nativos aqui encontrados.

Considerando tudo o que foi exposto até o momento, é possível concluir que as crônicas erigem o constructo da variante escrita da língua, conforme Paixão de Sousa (2006): “A documentação possível sobre o passado das línguas chegou até nós através da escrita”, ou seja, essa citação ilustra muito bem a importância das crônicas nos estudos que têm como objetivo investigar as mudanças e as transformações pelas quais passaram as línguas. Contudo é importante não esquecer, no caso do presente trabalho, que tais mudanças são passíveis de análise devido exclusivamente ao fato de estarem retratadas nos textos das crônicas, os quais, por sua vez, se constituem como documentos oficiais para o estudo de uma língua.

Não se pode deixar de considerar como ponto-chave para explorar a trajetória editorial a seguinte citação do mesmo texto da mesma autora:

Ora, esses registros representam um fragmento dos acontecimentos. Mais que isso: um fragmento daquilo que um determinado contexto histórico julgou relevante registrar; que um segundo momento histórico julgou importante preservar; e que um terceiro momento histórico considerou pertinente examinar. (PAIXÃO DE SOUSA, 2006, p. 36)

Essa citação é o cerne dos aspectos evidenciados pela trajetória editorial de uma determinada obra em questão. Esse ponto se coloca como central para evidenciar o trabalho empreendido por Varnhagen nas etapas de estabelecimento de texto e atribuição da autoria ao manuscrito em questão. Em termos práticos, isso significa que, no século XIX, o recém-independente Brasil se depara com a necessidade de ter um passado para contar e de ter uma tradição a qual perpetuar. Justamente nesse momento é facilmente perceptível ser indispensável resgatar todo o universo que as crônicas traziam em seu bojo. Sendo desafiadores os processos de determinar datação, autoria, modernização da grafia e das estruturas sintáticas, estas últimas tão áridas para os leitores modernos. Não é fastidioso lembrar que todas essas etapas foram ultrapassadas por Varnhagen, cuja contestação da autoria do manuscrito jamais ocorreu. Varnhagen chegou a corrigir a autoria erroneamente atribuída a Francisco da Cunha (AZEVEDO, 2007).

Dificilmente todo esse trabalho poderia ser feito sem que se considerassem possíveis termos absorvidos pela língua portuguesa, e uma vez que se conhece seu extenso histórico de contatos estrangeiros torna-se evidente perceber que a crônica estudada traz muito fortemente esta questão; conforme corrobora Piel (1989) – considerando o grande palimpsesto que se mostrou a Língua Portuguesa no período das Grandes Navegações – do Brasil seriam provindos dois termos: ‘mandioca’ e ‘tapioca’, sendo que estes se encontram na referida crônica de Gabriel Soares de Sousa.

É muito importante frisar que a crônica em questão não representa o contato ocorrido entre essas duas realidades, antes representa alguns aspectos

observáveis na língua portuguesa (PAIXÃO DE SOUSA, 2006), ou seja, torna muito nítido que as adaptações lexicais e os americanismos léxicos se configuram também como um exemplo das mudanças sofridas pela língua portuguesa através dos contatos por ela travados.

Sendo assim, o cotejo é o responsável por estabelecer as necessárias conexões entre essas diferentes épocas e se constitui como o cerne de todo o trabalho. De modo que o exame detido da obra de G.S. de Sousa possibilita uma aprofundada análise do léxico dos textos, nos quais se prevê encontrar numerosas palavras de origem indígena que consigam nomear entidades desconhecidas do universo luso-europeu, no contexto da tentativa de explicar um universo tropical aos reis, à corte e à nobreza europeias – que formam o público a que se dirige essa obra. Com isso, delinea-se um intrigante aspecto de interesse para investigações futuras: em que medida e como, no período colonial, a língua portuguesa teria absorvido itens lexicais (incluindo palavras indígenas) para expressar realidades até então nunca vistas? Nesse âmbito do léxico, quais teriam sido as soluções escolhidas para dar conta dessas realidades desconhecidas? Essas são algumas questões de análise linguística que podem vir a ser trabalhadas a partir dos resultados deste trabalho.

De modo que é possível verificar, no próprio texto, exemplos que permitem contextualizar de que maneira foi estruturado e quais conteúdos objetivava compartilhar em determinados contextos. Também é necessário lembrar que esse trabalho mais detido com o texto permite avaliar o grau de fidelidade entre a cópia, considerada como o original, e as duas edições impressas póstumas.

Memorial e Colônia – exemplos e contextualização

Num breve esquema interpretativo acerca do contexto da obra, precisamos considerar que, nos idos de 1500, o Brasil havia sido descoberto. No entanto, por questões políticas e econômicas, apenas entre 1522-32, Portugal envia colonos para explorar as terras “recém-descobertas” (BOXER, 2008 [1969])

e, justamente nesse movimento GSS, colono português no Brasil, escreveu os dois textos que compõem o *corpus* deste trabalho (*Roteiro Geral com largas informações de toda a costa do Brasil e Memorial e Declaração das Grandezas da Bahia de Todos os Santos, de sua fertilidade e das notáveis partes que tem*) e os apresentou juntos à coroa filipina (sob o título *Notícia do Brasil*). É preciso enfatizar que a obra foi entregue a Cristóvão de Moura, uma espécie de intérprete da corte, uma vez que Filipe II não falava português. Há um relevante aspecto que emoldura sua entrega: esse fato ocorre em 1587, ou seja, sete anos após a tomada de Portugal por Espanha. Isso significa que, durante a escrita do texto, muito tempo se passou, tanto que houve uma alteração bastante significativa no governo, com implicações estratégicas e políticas muito importantes, até mesmo decisivas. A questão da língua em que o texto foi concebido se coloca como central no momento da entrega, pois inicialmente, quando começou a ser escrito, o texto se destinaria a um vindouro monarca português e, no momento da entrega propriamente dita, o texto se destinou a Filipe II. Como o manuscrito em si foi o resultado de aproximadamente 17 anos de levantamento e pesquisa, não poderia ser vertido para o espanhol, pois era composto de uma enormidade de páginas manuscritas, o que para a época representava um enorme esforço.

Considerando todo o contexto da entrega, a justaposição de algumas circunstâncias podem ser bastante reveladoras. Vejamos: o texto destinava-se a um determinado rei, foi entregue a um outro, que não dominava a língua em que o texto estava escrito, e coube ao intérprete, Cristóvão de Moura, a quem a epístola que encabeça o manuscrito foi dirigida, receber a obra. Entendo que a união de três perspectivas fulcrais possa ter calado a voz de GSS: 1) o fato crucial das línguas de escrita e recepção; 2) o texto continha informações extremamente sigilosas e estratégicas, e claramente o objetivo no séc. XVI não era fazê-las circular; 3) a Espanha estava envolvida em conquista de territórios no próprio continente europeu, diferentemente de Portugal, que se lança ao ultramar.

Unidas, essas três perspectivas acima podem revelar algumas das razões do lapso de 250 anos da publicação do texto. É importante pontuar que, quanto maior a distância entre a escrita de um texto e sua publicação, mais profundas e numerosas são as intervenções em sua estrutura.

De modo que, passando ao trabalho de cotejo propriamente dito, constataram-se algumas variações:

GSS	Varnhagen	
eomais estado do Brasil	e demais Estados do Brasil	(carta 2)
mandarprouer	mandar prover	(carta 3)
Erepartir aterra della e~ Capitánias	e repartir a terra dela por capitães	(carta 6)

É interessante focar a primeira e a terceira trocas, que não foram efetuadas aleatoriamente, antes se configuram como uma prova e uma constatação de que se tentou promover o esquecimento do período em que ocorreu a monarquia dual na construção de uma memória nacional para o Brasil. Ao longo do manuscrito pode-se perceber uma série de trocas de termos e, partindo-se do princípio da fidelidade do texto, essas trocas precisam ser pontualmente avaliadas. É necessário rastreá-las e compará-las ao longo do texto, ou seja, é necessário chegar ao fim da transcrição para se estabelecerem e se identificarem no próprio texto, enquanto constructo cultural, os desdobramentos dessas referidas trocas.

Examinando a primeira substituição – GSS “eomais estado do Brasil” e Varnhagen “e demais Estados do Brasil”: claramente, nessa troca, Varnhagen atualiza a passagem e faz menção a um Brasil moderno, com estados da federação, no qual as fronteiras são conhecidas e demarcadas; já GSS faz menção à totalidade daquele território parcialmente inexplorado, sob determinados aspectos desconhecido e no qual as fronteiras ainda vão passar por um processo de delimitação.

Mais curioso ainda é a terceira substituição – GSS “Erepartir aterra della e~ Capitánias” e Varnhagen “e repartir a terra dela por capitães”. Essa troca também não foi aleatória e é, por si só, especialmente inquietante, uma

vez que é um reconhecido fato da História do Brasil que seu território foi dividido em propriedades.

Nesse ponto é importante assinalar que é necessário um trabalho mais aprofundado sobre os condicionantes culturais da época para examinar mais detidamente as trocas, mas de toda forma é possível perceber que a História e a Historiografia se constituem como fontes valiosas para estabelecer comparações e obter novas perspectivas.

Identifica-se, justamente nessas trocas de termos, um ponto de articulação com disciplinas dos campos da Filologia e da História, pois do ponto de vista editorial essas trocas constituem uma opção do organizador – Varnhagen – e somente estudando os processos e os movimentos do Período Colonial é possível determinar as possíveis razões dessas novas opções. Muitos podem pensar que uma simplória troca de termos não tenha nenhum propósito, entretanto, uma vez que Varnhagen fará parte da primeira geração de uma elite intelectual responsável por construir uma memória nacional para o Brasil, país que almejava o *status* de nação, como foi dito anteriormente, evidentemente é muito relevante estabelecer, e até mesmo sugerir hipóteses, para a estruturação desse constructo cultural por ele engendrado.

Sob uma determinada perspectiva política se identifica o epicentro da questão editorial inerente ao manuscrito: as informações extremamente sigilosas que continha não deveriam circular, pois simbolizavam, no limite, as tão almejadas riquezas potenciais que propiciariam a continuidade das conquistas intercontinentais e ultramarinas, por isso não se encontra na literatura hipóteses sobre o destino dos originais; pode-se identificar nesse fato uma das causas para o lapso de 250 anos para sua publicação. Paralelamente a isso, o Brasil, no período da colonização com as consequências e os desdobramentos há muito conhecidos, sempre teve inquietações quanto à sua origem, quanto à formação da população, quanto ao ideário nacional, em

suma quanto à sua própria identidade enquanto nação. É necessário dizer que também compõe o manuscrito a Epístola destinada e entregue a D. Cristóvão de Moura, que não consta das edições póstumas de Varnhagen, justamente pelo fato de Portugal se encontrar sob domínio espanhol na época em que o manuscrito foi escrito e principalmente na data da entrega: março de 1587, conforme Luciani (2010) e Azevedo (2007).

Como o texto contém tantos exemplos a serem explorados, nesse momento se faz necessário iniciar uma análise um pouco mais detida do texto em si, com o objetivo de refletir sobre como foi estruturado e quais conteúdos pretendeu publicar.

Com o intuito de aproximar e revelar significados restritos a determinados círculos, esta seção pretende apresentar uma série de exemplos extraídos do texto estudado objetivando alcançar leitores modernos. Ainda que o objeto de estudo e discussão seja a língua portuguesa, não se pode ignorar o fato do distanciamento da variedade antiga para a moderna. Esse fato afasta e cerceia, para o leitor moderno, a total compreensão do conteúdo e das ideias contidas no texto. De modo que, para ilustrar essa perspectiva, foram selecionados alguns trechos no texto de GSS que são sucintamente explicados.

De suma importância é a contextualização da obra partindo do próprio texto em questão, com o intuito de apresentar possíveis aspectos do trabalho filológico mais detido com o texto. Evidentemente, em uma pesquisa filológica, a busca por informações históricas e historiográficas chega a ser demasiadamente profunda em alguns momentos, no entanto, o centro da pesquisa são o texto e as verdades intrínsecas que carrega em seu bojo, conforme dito anteriormente. De modo que não existe uma melhor forma de se trabalhar toda a problemática envolvida em sua concepção a não ser explorando fatualmente em seus próprios trechos aspectos correntes na literatura especializada na área.

Outros aspectos que saltam à vista são: a estruturação, a ortografia e a sintaxe próprias aos textos do século XVI. Parece adequado afirmar que existe profundo afastamento, sobretudo no campo da sintaxe, ou seja, a sintaxe dessa época se configura como demasiadamente árida para que, numa primeira e desavisada leitura, se apreendam todas as suas especificidades e todo o seu conteúdo.

É também adequado pontuar que o texto conta com uma ímpar riqueza de detalhes e minúcias, certamente fruto de um longo trabalho de coleta e observação. No entanto, é possível suspeitar de uma espécie de circulação de informações de que o autor fazia parte, ou no limite, usufruía, para que pudesse narrar com tanta riqueza de detalhes todos os inúmeros aspectos que abordou: inicia a primeira parte falando sobre os descobridores, depois passa a dissertar sobre a geografia, narra os costumes e as peculiaridades do gentio (em suas diversas subdivisões), passando pelos mantimentos provindos da terra, chega a dissertar sobre espécies de animais e de plantas, passando pela organização das capitanias hereditárias. Mais intrigante do que os capítulos que encabeçam e que permeiam o texto de *Notícia do Brasil* são os capítulos finais, que tratam das riquezas e aconselham sobre a proteção do território.

Com base nisso, um questionamento absolutamente lícito referente à formação da tríade escrita/circulação das ideias/memória recairia sobre determinados aspectos filológicos revelados pelo próprio texto; de acordo com a citação:

O texto é a trama: um tapete de vários fios que constroem uma imagem. Mas as imagens não são vistas da mesma forma pelos espectadores, o olhar é quem faz os sentidos e reconstrói os fios. É através deste olhar que se faz presente, individual, único e múltiplo que podemos nos aproximar do legado de Gabriel Soares. (AZEVEDO, 2007, p. 112)

Ou seja, as considerações da autora permitem inferir que, ao explorar os aspectos filológicos do texto, é possível se determinar como essa memória se construiu, quais elementos foram elencados, qual a correlação que se estabelece

entre eles, etc. Um exemplo que ilustra muito bem essa problemática seria a elaboração do mapa sobre as capitanias hereditárias, a qual foi inspirada nos estudos de Varnhagen. De modo que, no caso específico da presente trajetória editorial, a comparação entre o texto original e as edições póstumas sempre revelam importantes aspectos de ambos os períodos em que surgiram.

Ainda sobre essa questão da circulação de conhecimentos e ideias, se faz necessário examinar mais uma citação:

Contudo, o desenvolvimento das pesquisas acerca da cultura escrita no Império português tem nos levado, como vimos anteriormente, à necessidade de ultrapassar as relações entre escrita-leitura-memória formuladas por esses autores [Daniel Roche, Lucien Febvre, Roger Chartier, Peter Burke, Robert Darnton, Carlo Ginzburg e Natalie Z. Davis], já que se trata de um vasto mundo conectado por meio de papéis escritos, raramente fixados na forma impressa, excetuando-se sempre o caso dos jesuítas detentores de uma tecnologia comunicativa altamente sofisticada em função da natureza de sua missão universal civilizadora. (ALGRANTI; MEGIANI, 2009, p. 177)

De maneira irrepreensível essa citação revela que o cenário com que se trabalha em termos de reconstrução de uma trajetória editorial precisa necessariamente ser desvendado, ou seja, todas os detalhes, nuances, dinâmicas, etc. nem sempre são evidentes em uma primeira leitura do texto.

Devido à sua extensão, existe uma verdadeira profusão de exemplos a serem explorados; por questões práticas, elencarei apenas alguns.

Constataram-se no cotejo com as duas edições póstumas de Varnhagen algumas variações ortográficas e algumas informações inquietantes citadas no texto, as quais necessitam de contextualização para que possam ser intrinsecamente apreendidas e compreendidas em nossos tempos atuais.

A partir de agora, vou me propor a elencar e analisar uma série de exemplos:

- (1) Nêstê rio grande achou hũ Diogo paes depernambuquo, lingoa do gentio hũ Castelhano antre os Pitiguoares cõ os beiços furados como elles, ... GSS carta 19

- (2) N´este rio Grande achou Diogo Paes de Pernambuco, lingua do gentio, um Castelhana entre os Pitigoares, c’os beijos furados como elles, V 1851
- (3) N´este rio Grande achou Diogo Paes de Pernambuco, lingua do gentio, um castelhana entre os Pitigoares, com os beijos furados como elles, V 1879

O exemplo proposto ilustra de maneira bem interessante o resultado do trabalho filológico, pois o documento considerado original contém diferenças na grafia em comparação com as duas edições completas. Ainda que sejam consideradas como meras normalizações de suas respectivas épocas, é importante frisar que houve a supressão do item lexical “hũ” antes de “Diogo”, que é um indicativo de que outras alterações possam ter ocorrido. Tais alterações sempre levam a questionamentos quanto à veracidade do texto, até que ponto as alterações limitam e descaracterizam sua genuinidade, uma vez que é sabido que todo processo de cópia ou reprodução de um texto acaba por resultar em alterações estruturais que culminam em comprometer sua fidelidade.

No Capítulo XI – “Em que se declara a costa da baía da Treição ate a Paraíba” na parte um (*Roteiro Geral*), há um caso muito interessante e também muito ilustrativo das dimensões a que chega o manuscrito, sua importância em estabelecer os verdadeiros equivalentes entre topônimos:

Do rio de Camaratibe à Baía da Treição são duas legoas, aqual esta em seis graos e hũ terço, onde ancorão naos françezas e entrão dos aricifes para dentro. Chamase esta Baya pelo gentio Pitigouar Acajutibiró, e os portuguezes da Treição por nela matarẽ hũs poucos de Castelhanos eportuguezes que se nesta costa perderão. (GSS, fólho 22)

É lícito afirmar que, graças ao trabalho filológico feito com o texto, é possível identificar uma correspondência entre diferentes topônimos reconhecidos e nomeados por diferentes grupos sociais: Acajutibiró pelos potiguaras (designação moderna) e Baía da Traição pelos portugueses. Perfeitamente perceptível é o fato de que sem o manuscrito seria muito difícil chegar a tal

nível de detalhamento em relação a esse topônimo, o que afirmo também em relação a outros topônimos presentes ao longo do texto. Finalizo a exposição desse exemplo com a colocação pronominal – “por nela matarẽ hũs poucos de Castelhanos eportuguezes que se nesta costa perderão” – que se configura como demasiadamente arcaica para os falantes modernos. Também nesse caso o trabalho detido com o texto se mostra de vital importância para estabelecer o real sentido.

Outro caso emblemático se encontra no Capítulo VI – “Em que se dá em suma algumas informações que se tem deste rio das Amazonas” também na parte 1 (*Roteiro Geral*):

Edando suas informaçoẽs ao Emperador Carlos quinto que esta em gloria lhe ordenou hua~armada de quatro naujos pera cometer esta empreza, em aqual partio do porto desaõ lucar com sua molher , pera hjr pouoar aboca deste Rjo , e ojr conquistando por elle asima , oque nao~ ouue effeito, por na mesma boca do Ryo falleçer este Capitaõ desua doença, Donde sua molher setornou com amesma armada pera Espanha. (GSS, fólio 10)

Nesta citação percebe-se claramente que o significado da expressão ‘tornar-se’ sofreu uma significativa mudança no período estudado, ainda que em dicionários modernos se encontre a acepção de “regressar, voltar”; mesmo assim esta não é usualmente aplicada, o que pode se configurar como um motivo de falha no entendimento da ideia expressa no texto.

Também na Parte 1 (*Roteiro Geral*) no Capítulo XII – “Em que se trata de como se tornou a cometer a povoação do rio da Parahiba”, há ainda mais um exemplo a ser explorado:

Em os franceses vendo esta armada puseram fogo às suas naus e lançaram-se com o gentio, com o qual fizeram mostras de quererem impedir a desembarcação, o que não lhes serviu de nada, que o general desembarcou a pé enxuto, sem lho poderem impedir, e chegou a gente de Pernambuco e Tamaraqua por terra com muitos escravos e todos juntos ordenaram um forte de terra e faxina onde se recolheram, no qual Diogo Flores deixou cento e tantos homens dos seus soldados com um capitão para os caudilhar, que se chamava Francisco Castrejon que se amassou tão mal com

Frutuoso Barbosa não o querendo conhecer por governador, que foi forçado a deixá-lo neste forte, só, e ir-se para Pernambuco, de onde se queixou à Sua Majestade para que provesse sobre o caso, como lhe parecesse mais seu serviço. E sendo ausente Frutuoso Barbosa, veio o gentio por algumas vezes afrontar este forte e pô-lo em cerco, o qual sofreu mal o capitão Francisco Castrejon. E, apertado dos trabalhos, desamparou este forte e o largou aos contrários, passando-se por terra à capitania de Tamaracá, que é daí dezoito léguas, e pelo caminho lhe matou o gentio alguma gente que lhe ficou atrás, como foram mulheres e outra gente fraca. (GSS, fôlio 24)

Este trecho permite explorar uma importante perspectiva, até então pouco investigada: o autor, devido ao detalhamento de informações, contou, em certa medida, com uma espécie de circulação de informações, para que pudesse citá-las tão esmiuçadamente. Talvez esse seja um dos mais difíceis aspectos a ser explorado, não obstante seja fulcral para entender o processo de composição do texto *Notícia do Brasil*, de que fontes provinham tão fartas e detalhadas informações.

Ainda na parte um (*Roteiro Geral*), no Capítulo XIX – “Que trata de quem são estes caytes, que foram moradores na costa de Pernambuco”, há dois trechos dignos de nota, conforme segue.

O primeiro trecho ilustra ainda um outro tipo de situação muito comum ao longo do texto:

As embarcações de que este gentio usava eram de uma palha comprida como a das esteiras de tábua que fazem em Santarém, a que eles chamam periperi, a qual palha fazem em molhos muito apertados, com umas varas como vime, a que eles chamam tímós, que são muito brandas e rijas, e com estes molhos atados em umas varas grossas faziam uma feição de embarcações, em que cabiam dez a doze índios, que se remavam muito bem, e nelas guerreavam com os Tupinambas neste rio de São Francisco, e se faziam uns aos outros muito dano. (GSS, fôlios 36 e 37)

Este seria um exemplo de americanismo léxico: “As embarcações de que este gentio usava eram de uma palha comprida como a das esteiras de tábua que fazem em Santarém, a que eles chamam periperi”; ou seja, é feita

uma adaptação lexical para que se consiga explicar e ilustrar, para que leitores distantes e ignorantes de uma determinada realidade possam fazer alguma ideia daquele contexto específico.

O segundo trecho a ser brevemente examinado é o seguinte:

Confederaram-se os topinambas seus vizinhos com os tupinays, pelo sertão, e ajuntaram-se uns com os outros pela banda de cima, de onde os tapuyas também apertavam estes caites, e deram-lhe nas costas, e de tal feição os apertaram, que os fizeram descer todos para baixo, junto do mar, onde os acabaram de desbaratar; e os que não puderam fugir para a serra do Aquetiba não escaparam de mortos ou cativos. Destes cativos iam comendo os vencedores quando queriam fazer suas festas, e venderam deles aos moradores de Pernambuco e aos da Bahia infinidade de escravos a troco de qualquer coisa, ao que iam ordinariamente caravelões de resgate, e todos vinham carregados desta gente, a qual Duarte Coelho de Albuquerque por sua parte acabou de desbaratar. (GSS, fôlio 38)

Neste trecho também se percebe um elevado grau de minúcias que também, conforme supracitado, deve provir de um contexto de circulação de informações, no qual o autor está inserido de uma forma ou de outra.

Ainda na parte 1 (*Roteiro Geral*), no Capítulo XX – “Que trata da grandeza do rio de São Francisco e seu nascimento”, também há dois trechos que valem a pena examinar.

O primeiro deles, um curto excerto, “E este rio contente-se por ora de se dizer dele em suma o que for possível neste capítulo, para com brevidade chegarmos a quem está esperando por toda a costa” (GSS, fôlio 39), ilustra o tipo de estrutura de que fazem uso os textos do século XVI. Por essa razão é muito importante compreender a questão da fidelidade entre as versões estudadas, para que se entenda esse tipo de estrutura demasiado distante do leitor moderno.

O segundo trecho é o seguinte:

Ao longo deste rio vivem agora alguns caetés, de uma banda, e da outra vivem Tupinambas; mais acima vivem Tapuyas de diferentes castas, Tupinaes, amoupiras, ubirajaras e amazonas; e além delas vive outro gentio, não tratado dos que comunicam

com os portugueses, que se atavia com joias de ouro, de que há certas informações. (GSS, fólhos 39-40)

É interessante notar a maneira como a tribo dos Tapuias foi subdividida: “mais acima vivem Tapuyas de diferentes castas”.

Aqui se configura mais um caso em que, por meio de uma adaptação lexical, se explica uma realidade distante e desconhecida a leitores que ignoram aquele determinado contexto.

O outro exemplo encontra-se no capítulo VI – “Em que se declara o clima da Bahia, como cruzam os ventos na sua costa e correm as águas nas monções”, também da segunda parte (*Memorial e Declaração*):

E há de se notar que nesta comarca da Bahia, em rompendo a luz da manhã, nasce com ela juntamente o sol... e em se recolhendo o sol à tarde, escurece juntamente o dia e cerra-se a noite logo; a que matemáticos dêem razões suficientes que satisfação a quem quiser saber este segredo, porque os mareantes e filósofos que a esta terra foram, nem outros homens de bom juízo não têm atinado até agora com a causa porque isso assim seja. (GSS, fólho 153)

Este se afigura como um emblemático trecho pois remete diretamente à profundidade e à relevância das questões que surgiram com os descobrimentos: surge um mundo verdadeiramente novo, com especificidades nunca antes imaginadas, com peculiaridades absolutamente desconhecidas, com verdades e características fora da esfera de quaisquer experiências jamais narradas, cujo relato de exploração só seria possível de se realizar, nos âmbitos filológico e linguístico, por meio dos americanismos léxicos e da adaptação lexical. Nesse caso, faz-se necessário entender que houve um grande estranhamento por parte do europeu ao chegar à América e se deparar com tamanha diferença existente, quando se tomam como ponto de partida outras cidades conquistadas. Contudo é necessário também manter no horizonte que, se por um lado havia tanta diferença na inexistente estrutura das também inexistentes cidades, por outro lado havia semelhanças inexplicáveis e fora de qualquer sentido, uma

vez que aquele ambiente se mostrava essencialmente diverso de tudo quanto conheciam e já haviam visto.

Outro caso interessante para análise se encontra no capítulo XLII – “Em que se declara que coisa é farinha-de-guerra, e como se faz da carimã e outras coisas”, da segunda parte (*Memorial e Declaração...*). O referido trecho chama bastante a atenção:

Desta farinha-de-guerra usam os portugueses que não têm roças, e os que estão fora delas na cidade, com que sustentam seus criados e escravos, e nos engenhos se provêm dela para sustentarem a gente em tempo de necessidade, e os navios que vêm do Brasil para estes reinos não tem outro remédio de malotagem...” (GSS, fólio 212)

Considerando as discussões sobre esse referido trecho, cito Azevedo (2007, p. 128): “Chama a atenção o fato de Gabriel Soares se posicionar em relação ao reino e não ao Brasil, o que pode ser indicativo da sua real localização, já que se encontrava na Península Ibérica quando transcreveu suas anotações”.

Pode-se inferir pelo cenário apresentado que haveria um primeiro original e depois uma segunda versão revista pelo próprio autor; considerando essa colocação como factual, o que chama realmente a atenção seria a real motivação para se reescrever e ou acrescentar alguns trechos ao texto original. De acordo com todas as informações colhidas durante o presente trabalho, é possível imaginar que tal necessidade haveria surgido pela situação política da corte ibérica na época.

Prosseguindo na reconstrução da trajetória editorial dessa obra, ainda que isso possa causar algum estranhamento, é necessário resgatar determinados aspectos aparentemente não relacionados entre si. Essa estratégia se mostrou adequada e eficiente pela ausência de informações sobre certos aspectos que levantei durante o trabalho desenvolvido e também a partir da leitura de alguns trabalhos de maior fôlego, ainda que não muitos sobre esse tema. O fato mais preocupante, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, conforme citado anteriormente, é o lapso de tempo entre a produção do manuscrito e a publicação

póstuma associados à sua extensão. Outro fato que chama muito a atenção é que o nome de Gabriel Soares de Sousa não é correntemente citado como autor do *Notícia/ Tratado...* em linhas gerais na historiografia, antes a autoria é atribuída a Varnhagen. Uma exceção a isso pode-se constatar em Luciani (2010) e Azevedo (2007). De modo que a falta de determinadas informações mais precisas sobre o *Tratado...* e a troca de algumas palavras nas edições póstumas organizadas por Varnhagen, juntamente com a ausência da epístola que encabeça o *Tratado*, foram os elementos responsáveis por estabelecer os ditames para a reconstrução desse cenário, reconstrução que se mostra necessária por fornecer pistas para entender a reestruturação do texto como um todo.

Completando esse esquema interpretativo, conforme supracitado, há ainda a perspectiva de que a escolha lexical é, no mais das vezes, ideológica. No entanto também o é, ou pelo menos no limite não aleatória, a estruturação de um texto a ser publicado. É importante considerar os aspectos da publicação, ainda que o presente trabalho não se enquadre como uma edição crítica, pois entender a estruturação do texto pode sedimentar as bases para uma possível edição crítica futura. E esse manuscrito, em especial, apresenta uma relevância inquestionável justamente por ter sido escrito no século XVI – que é um século em que se conformavam as bases para a formação do Estado Moderno ao mesmo tempo em que a imprensa toma fôlego –, uma vez que surgiu por volta de 1450. Trocas culturais importantes responsáveis por moldar ideologias circulam como traduções, ao passo que informações cartográficas estratégicas são produzidas e controladas com claros objetivos militares-estratégicos. Não se pode esquecer que foi publicado no século XIX, que é o século voltado para a ciência, cuja produção científica publicada foi incipiente no século XVI, ocupando um papel marginal (BURKE; HSIA, 2009). No Brasil, especialmente o séc. XIX, que além de ter sido aquele século em que houve uma instrumentalização da ciência, foi um século em que se originou uma identidade nacional, em que se construiu uma memória para a nação brasileira,

inclusive, conforme supracitado, ocorre a formação de uma primeira elite intelectual no IHGB, com a participação do próprio Varnhagen, que teria sido, inclusive, um dos primeiros indigenistas do Brasil.

É preciso deixar claro que, no limite, destrinchar a produção editorial de uma determinada época, no tempo e no espaço, é recuperar, também, ideias e conceitos em evidência, identificar sua relevância nos planos econômico e ideológico, uma vez que existem custos e estratégias para a publicação aliados a um determinado contexto social e ideológico que comporta e absorve a produção e a circulação desses determinados conceitos e ideias.

Partindo da perspectiva de considerar essa pluralidade de aspectos, um dos propósitos deste trabalho é evidentemente localizar e entender de que forma sua concatenação foi responsável por engendrar a publicação póstuma e a não publicação no ano em que foi escrito. Para tanto, abaixo, com o respaldo da bibliografia adotada, traçam-se algumas linhas que têm por objetivo elucidar a própria trajetória em si.

De modo que, ao examinar todos os fatores citados anteriormente, o próprio século XVI se mostra um interessante ponto de partida para essa reflexão, reconhecido como o século da hegemonia espanhola. Sob a perspectiva política há um importante aspecto levantado por Perry Anderson (1985), que considera que as grandiosas operações militares e navais de Filipe II, compreendidas do canal da Mancha ao Egeu e de Túnis a Antuérpia, se realizaram em função da flexibilidade financeira sem precedentes propiciada pelo excedente da América. Faz-se necessário justapor a esta uma outra ideia muito importante contida em (BURKE; HSIA, 2009), que aponta o papel dominante e abrangente desempenhado gradualmente pela Espanha no século XVI em publicar e disseminar literatura devocional. Essas duas ideias justapõem aspectos muito importantes do século XVI, pois pode-se caracterizá-lo por uma constante guerra intercontinental na Europa. Isso quer dizer que o Império Habsburgo se moldou e agregou inúmeros territórios na Europa à custa de conquistas mediante a guerra, o conflito e o embate. Nesse contexto excessivamente bélico é importante considerar

que a mola propulsora dessa engrenagem também beligerante será a captação de riquezas e recursos, e nesse ponto entram os Grandes Descobrimentos tanto pelas riquezas que propiciavam quanto pela força de trabalho escravo mediante conversão que também propiciavam, tomando-se a América portuguesa como exemplo. De modo que é inquestionável que existisse uma ideologia catolicizante na Europa no século XVI e que o advento da imprensa ajudou a disseminar a ideologia transplantada na América pelos jesuítas.

Conclusão

Há uma peculiaridade sobre GSS: justamente por fazer parte da primeira escrita colonial e por produzir aquilo que se convencionou chamar de *crônica*, não se encontram citações ou menções de GSS sobre a formação do Brasil em textos publicados sobre o Brasil Colonial. Isso se explica talvez pelo fato de sua obra não ter surtido o efeito esperado à época e posteriormente por GSS ter morrido no anonimato, o que resultou por dissolver todo o trabalho por ele empreendido por tantos anos.

Aliada às perspectivas supracitadas é necessário, também, tomar como análise os séculos XVI e XIX – ainda que, numa primeira análise, aproximá-los possa soar um tanto quanto anacrônico – pois, ao tomar como ponto de partida os textos que compunham o *Tratado...*, fica evidente que sofreram alterações linguísticas relevantes, não passaram apenas por uma atualização ortográfica e, principalmente, porque serviram a propósitos diferentes em períodos igualmente diferentes: no século XVI, informar o rei; no XIX, construção de uma memória para o Brasil. Em ambos os séculos uma nova conformação geográfica e política se instaura: no XVI se inicia na Europa, já no XIX podem-se observar as bases dos tempos atuais. Essa análise permite elucidar, nos textos, algumas trocas de termos, assim como intervenções na formulação, entre outros aspectos, uma vez que é sabido existir um intenso diálogo entre o texto e o tempo-espaço em que foi concebido, assim como igualmente não se podem desprezar as veredas

ideológicas que permeiam e açambarcam os textos na época e na localidade em que foram construídos. Tudo isso ainda recebe o matiz das condições de publicação e circulação das ideias e do conteúdo do texto em questão.

Depois da entrega do *Notícia do Brasil* segue-se o *silêncio*. Dois séculos e meio depois, inúmeras cópias parciais e algumas integrais serão posteriormente estudadas por Varnhagen e, na atualidade, a riqueza e a importância da obra como um todo mostram ser uma fonte inesgotável para a pesquisa acadêmica, passível de ser investigada sob diversos vieses, de maneira que o trabalho não termina nesse momento e sim pretende se apoiar sob a tríade história-historiografia-filologia, com o intuito de obter cada vez mais clareza sobre o período em questão, bem como em que medida influencia os aspectos filológicos e linguísticos do texto.

Outra diferença também bastante relevante ocorre na grafia da quase totalidade das palavras. Ao estabelecer essas diferenças, é possível identificar com precisão em que medida as nuances semânticas das palavras, e de algumas formulações, foram reconstruídas e o que toda essa reestruturação ocasionou ao texto tomado como original, partindo sempre dos aspectos linguísticos e filológicos. A partir dessa comparação surgirá o glossário de variação de grafias que contribuirá com futuros projetos e evidenciará a crônica enquanto texto passível de consulta e leitura.

MIRANDA, Bruna Baldini de. The editorial path of Gabriel Soares de Sousa's work: linguistic and philological aspects. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 100-124, 2013.

ABSTRACT: *The starting point for this study was the observation of a rare and unusual editorial path of the publishing history of Gabriel Soares de Sousa's work, composed in the sixteenth century and printed only 250 years later. G. S. Sousa wrote two essays on the territory which he occupied as a settler in the Northeast region in Brazil: Roteiro Geral com Largas Informações de toda a Costa do Brasil and Memorial e Declaração das Grandezas da Bahia de Todos os Santos, de sua fertilidade, e das notáveis partes que tem. These manuscripts were presented in 1587 as a treatise entitled Notícia do Brasil. However, only in 1851 the text was printed*

*in an edition commented and analyzed by F. A. Varnhagen, with the title **Tratado Descritivo do Brasil de 1587**. This article raises some hypotheses in order to explore some differences found in the texts as well as to point out some passages which are worthy of further analysis.*

KEYWORDS: *Historical linguistics. Philology. Chronicle.*

Referências

ALGRANTI, Leila; MEGIANI, Ana Paula Torres. **O império por escrito**. São Paulo: Alameda, 2009.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

AZEVEDO, Gabriela Soares de. **Leituras, notas, impressões e revelações do Tratado Descritivo do Brasil de 1587 de Gabriel Soares de Sousa**. 2007. Dissertação (Mestrado em História Política) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BOXER, Charles R. **O império marítimo português**. São Paulo: Cia. das Letras, 2008. 3ª reimpressão.

BURKE, Peter; HSIA, R.Po-chia (Org.). **A tradução cultural**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara. Linguística Histórica. In: PFEIFFER, Claudia Castellanos e NUNES, José Horta. **Introdução às ciências da linguagem: linguagem, história e conhecimento**. Campinas: Pontes, 2006.

PIEL, Joseph-Maria. Origens e estruturação histórica do léxico português. In: _____. **Estudos de Linguística Histórica Galego-Portuguesa**. Lisboa: IN-CM, 1989. p. 9-16.

SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado Descritivo do Brasil em 1587**. Edição comentada por Francisco Adolfo de Varnhagen. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

Corpora

SOUSA, Gabriel Soares de. **Roteiro geral das coisas do Brasil**. Manuscrito autógrafa, 1587. Acervo da BBM-USP. (em fase de catalogação).

VARNHAGEN, Francisco Adolpho. **Tratado Descritivo do Brasil em 1587**. Impresso, 1851. Acervo da BBM-USP. (em fase de catalogação).

LUCIANI, Fernanda Trindade. **Tratado Descritivo do Brasil em 1587**. São Paulo: Hedra, 2010.

ETHOS E ANTIETHOS DE DILMA ROUSSEFF E JOSÉ SERRA EM AFORIZAÇÕES NA IMPRENSA NACIONAL

Maria Célia Cortez PASSETTI¹
Raquel Tiemi Masuda MARECO²
Raquel de Freitas ARCINE³

RESUMO: Com base em estudos pragmático-discursivos e a partir de um *corpus* recortado de um arquivo midiático da campanha presidencial brasileira de 2010, verificamos se os *ethé* e os *antiethé* de dois sujeitos políticos construídos no/pelo discurso produzido em um debate televisivo se mantêm ou se alteram em aforizações, que noticiaram o debate, veiculadas em dois jornais impressos. Concluímos que as aforizações na mídia impressa nem sempre fazem circular os *ethé* construídos pelo sujeito político no texto-fonte, podendo, inclusive, construir *ethé* opostos àqueles. Portanto, o modo de circulação afeta a produção de efeitos de sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Aforizações. *Ethos*. *Antiethos*. Discurso político-midiático.

Considerações iniciais

O Grupo de Estudos Políticos e Midiáticos (GEPOMI/CNPq/UEM) funciona como um laboratório de estudos discursivos e, como tal, realizou um

1 Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora associada da Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Letras e Pós-Graduação em Letras. passeti@wnet.com.br

2 Doutoranda em Letras na Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Letras pela mesma universidade. rachel.mareco@gmail.com

3 Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. raquelarcine@hotmail.com

trabalho de construção de um arquivo sobre as eleições presidenciais brasileiras de 2010, o qual reúne diversos gêneros e suportes midiáticos, proporcionando *corpora* para várias pesquisas, dentre as quais duas dissertações de mestrado (ARCINE, 2012; MARECO, 2013), orientadas por Passetti, líder desse grupo. Essas duas pesquisas fundamentam o fio condutor deste artigo que propõe um diálogo entre dois conceitos discursivos trabalhados por Maingueneau (1995; 2008a; 2008b; 2010), de forma a testar sua produtividade analítica em um *corpus* de discurso político-midiático brasileiro, proporcionando reflexões sobre as teorias envolvidas.

O discurso político contemporâneo circula e chega à grande massa do eleitorado através das mídias e é por meio delas também que o eleitor tem acesso às imagens discursivamente construídas no/pelo discurso dos sujeitos políticos. Segundo Maingueneau (1995; 2008b), o *ethos* diz respeito à imagem de si construída no/pelo discurso, e o *antiethos* o seu oposto, funcionando como um antiespelho. Essas imagens de si e do outro, quando construídas sob o aparato tecnológico das mídias e do seu poder de circulação, potencializam seus efeitos de sentido sobre as massas.

Em se tratando de um segundo turno de eleições presidenciais, momento mais acirrado da disputa, a construção de um determinado *ethos* ou *antiethos* pode favorecer ou desfavorecer um dado candidato, produzindo, conseqüentemente, um efeito contrário para seu adversário. Além disso, um mesmo dizer proferido durante um debate televisivo pode ser veiculado de maneiras diferentes nas notícias sobre ele em cada jornal, o que nos levou a propor um diálogo entre os dois conceitos citados e os estudos sobre aforização. Maingueneau (2008a, p. 159) utiliza o termo aforização para designar “o regime enunciativo específico dos ‘enunciados destacados’”. A aforização é o processo que ocorre quando a fala de um dado enunciador é retirada de seu contexto de origem e, alterada ou não, passa a circular em outros lugares enunciativos. Essas falas (aforizações) que circulam em outros lugares continuam

sendo atribuídas ao enunciador primeiro, por isso, é possível a construção de um *ethos* ou de um *antiethos* para esse enunciador. Sendo assim, o enunciado aforizado na mídia impressa é visto pelo leitor como sendo do sujeito político, o que nos levaria a problematizar a premissa de que o jornal manteria a imagem de si projetada na enunciação anterior desse sujeito.

Diante dessa problematização, nosso objetivo, no recorte feito para este artigo, é verificar se os *ethé* e os *antiethé* construídos pelos sujeitos políticos Dilma Rousseff e José Serra em seus discursos produzidos no debate da Rede TV/Folha se mantiveram ou não nas aforizações, que noticiaram o referido debate, veiculadas nos jornais *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo*. Nosso percurso analítico tem como embasamento teórico os estudos pragmático-discursivos de Dominique Maingueneau e de Patrick Charaudeau.

A fim de situar nosso leitor teórico e metodologicamente sobre nossa proposta, organizamos esse artigo em quatro partes. Na primeira abordamos os conceitos de *ethos* e *antiethos* (MAINGUENEAU, 2008b). Na segunda, apresentamos brevemente o conceito de aforização/enunciação aforizante (MAINGUENEAU, 2008a; 2010). Em seguida partimos para nosso percurso analítico, no qual aplicaremos os conceitos tratados nas partes teóricas deste trabalho. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

Ethos e antiethos

Segundo Charaudeau (2008, p. 86), todo ato de linguagem constrói uma imagem de si: “Quer queiramos ou não, calculemos ou neguemos, a partir do momento em que falamos, aparece (transparece) uma imagem daquilo que somos por meio daquilo que dizemos. [...] O sujeito que fala não escapa à questão do *ethos*, *a fortiori* o sujeito político”.

Uma das dimensões mais importantes da linguagem é o seu caráter persuasivo, reconhecido desde a Retórica Clássica, principalmente quando se fala de discurso político, campo profundamente marcado por estratégias

de persuasão. Contemporaneamente, a construção de um *ethos* com o qual a audiência se identifique ou um *antiethos* que a leve a rejeitar determinado discurso ainda funciona como recurso fundamental de argumentação e incorporação. De acordo com Maingueneau (1997, p. 45):

O que é dito e o tom como é dito são igualmente importantes e inseparáveis. Eles se impõem àquele que, no seu interior, ocupa um lugar de enunciação, fazendo parte integrante da formação discursiva, ao mesmo título que as outras dimensões da discursividade.

Dessa forma, usado para designar a “[...] construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório” (AMOSSY, 2005, p. 10), na antiguidade o *ethos* referia-se aos traços de caráter do enunciador, à maneira de se mostrar ao público tendo como objetivo causar boa impressão, sem importar se o que foi mostrado era verdade. Essa apresentação de si era construída através do estilo, da competência linguística e enciclopédica, crenças implícitas que o locutor mostrava pelo modo com que se expressava.

Tratando do conceito de *ethos*, Maingueneau (2008b) o aborda sob uma perspectiva discursiva, como constituído por meio do discurso, ou seja, ele não é uma “imagem” do locutor exterior à fala, mas é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro, uma noção fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela própria integrada a uma conjuntura sócio-histórica determinada.

De forma resumida podemos dizer que nos estudos feitos por Maingueneau (2008b, p. 60), pode-se compreender a noção de *ethos* sob três aspectos, a saber: i) entendimento do conceito como uma noção discursiva, que se constrói através do discurso; ii) entendimento do conceito como processo fundamentalmente interativo de influências mútuas entre orador/locutor e auditório/destinatários; iii) entendimento de que se trata de uma noção sociodiscursiva, um comportamento social que só faz sentido em uma situação de comunicação precisa, situada

em uma conjuntura sócio-histórica. Dessa forma, o autor descreve o *ethos* como um dos elementos do sistema semântico global⁴ de uma dada formação discursiva e considera o contexto sócio-histórico como caráter que constitui e configura a existência de determinados *ethé* em detrimento de outros.

Maingueneau (2008b) ultrapassa o aspecto meramente persuasivo do conceito, considerando-o como um processo a partir do qual se pode refletir sobre os mecanismos de adesão dos sujeitos a determinado posicionamento. Ou seja, o autor caracteriza o *ethos* como sendo ligado a uma cena da enunciação, não apenas pela dimensão verbal, mas também por um aspecto mais abstrato que engloba estereótipos, no sentido de Amossy (2005), os quais se ligam a um *fiador*,⁵ que aparece como o garantidor do que é dito, inseparável do *tom*,⁶ de como é dito.

A construção e a validação do *ethos* durante o ato enunciativo implicam convencer que o *ethos* “chamado” para aquele ato de fala específico é incontestavelmente o necessário. Esse reconhecimento e validação do *ethos* só são obtidos, por outro lado, pela própria emergência e desenvolvimento do discurso proferido, no qual, e somente neste, o *ethos* tem efetivada sua especificação e validação. Portanto, ao proferir um discurso que diz “sou isto e não sou aquilo”, ao mesmo tempo em que determinado destinatário/coenunciador constrói um *ethos*, simultaneamente, rejeita um *antiethos*. Desse modo, no ato enunciativo de se autolegitimar, diz sou isto e não sou aquilo, faz com que o *antiethos* sirva como uma espécie de construção-contraste ao *ethos* que emerge no discurso.

No discurso político eleitoral, o sujeito político, para se destacar mais que seu adversário, ser mais votado e, conseqüentemente, obter vitória nas urnas,

4 Esse sistema semântico é chamado de global justamente por abarcar os diversos níveis semióticos, entretanto, neste trabalho, priorizaremos o nível verbal e utilizaremos o visual-sonoro como complementar às análises.

5 O *fiador*, para Maingueneau (2008b), é uma imagem construída pelo coenunciador com base em indícios textuais de diversas ordens. Podemos dizer que, no âmbito discursivo, é possível criar a imagem de um fiador calmo e tranquilo, mesmo que ele não tenha essas características.

6 O *tom* está relacionado à voz, à oralidade, ao ritmo e sustenta-se sobre uma figura dupla estreitamente relacionada e que são inseparáveis: o caráter (*ethos*) e a corporalidade (MAINGUENEAU, 2008b).

precisa não só construir uma imagem de si que inspire confiança, admiração, que partilhe dos mesmos ideais do eleitor, mas também desqualificar o adversário, mostrando quais efeitos negativos a vitória deste implicaria para o eleitor. Nesse contexto, Passetti (2011) postulou a necessidade de o conceito de *antiethos* ser compreendido como constitutivo desse discurso.

O conceito de *antiethos* aparece em “O contexto da obra literária” (MAINGUENEAU, 1995) e está ligado a uma figura que representa o seu oposto, funcionando como um “antiespelho”. Maingueneau (2008b), ao afirmar que o *ethos* é um dos elementos do sistema semântico global de uma formação discursiva (FD),⁷ nos leva a postular que o *ethos* e o *antiethos* de um discurso se encaixam no sentido de oferecer ao coenunciador modelos de comportamento que devem ser seguidos e outros que devem ser rejeitados. Esses modelos podem ser construídos por meio do discurso do próprio enunciador ou de discursos atribuídos a ele, como é o caso das aforizações.

Pela própria inserção da instância adversária como constitutiva da instância política, (CHARAUDEAU, 2008), postulamos que o *antiethos* no discurso político eleitoral não pode funcionar separado do *ethos*, dado que, se assim o fosse, ele passaria a funcionar como referente do discurso, e seria uma imagem projetada para esse referente. O funcionamento como um “antiespelho” é, em geral, voltado à figura do adversário, mas pode, também, voltar-se, involuntariamente, a si próprio e ser detectado pelo coenunciador a depender de sua posição-sujeito, conforme mostram os resultados da dissertação de Arcine (2012).

Observamos que, na descrição do estatuto dos enunciadores em situação de disputa política eleitoral, é necessário que haja a figura de um sujeito candidato em disputa com outro sujeito, o adversário. Assim, a produção do *antiethos* é simultânea à construção do *ethos* feita pelo sujeito enunciador, mas é destinada à figura do adversário, como estratégia de crítica indireta e de maior valorização

7 Pêcheux (1995, p. 160) define a formação discursiva como “aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)”.

do seu próprio *ethos*. Apenas em casos de falha no ritual discursivo, o *antiethos* pode deslizar inconscientemente para o próprio sujeito político.

Aforização⁸

Maingueneau (2008a, p. 159) utiliza o termo aforização para designar “o regime enunciativo específico dos ‘enunciados destacados’”, focalizando suas propriedades enunciativas, pragmáticas e antropolinguísticas, que implicam descontextualização. O processo de aforização ocorre quando a fala de um dado enunciador é retirada de seu contexto de origem e, alterada ou não, passa a circular em outros lugares enunciativos, produzindo diferentes sentidos. Essas falas (aforizações) que circulam em outros lugares continuam sendo atribuídas ao enunciador primeiro, por isso é possível a construção de um *ethos* ou de um *antiethos* para esse enunciador.

Conforme o autor, existe uma “tensão entre a aforização e o texto que a acolhe”, uma vez que, ao contrário da enunciação textual, que inscreve cada enunciado no horizonte global de um gênero de discurso, a enunciação aforizante não se deixa enquadrar em um gênero. Isso não significa, no entender de Benites (2009), que ela seja proferida fora de qualquer gênero, sendo absoluta em si, mas, simplesmente, que ela tem a pretensão ilocucionária de ser uma palavra absoluta.

Segundo outra estudiosa dos conceitos recentes de Maingueneau, a lógica da aforização foi retomada na conferência de 2007, “como uma proposta do autor de descrever o funcionamento dos enunciados destacados, fenômeno que considera não ter sido explicado suficientemente com o conceito de *sobreesseveração*”⁹ (MOTTA, 2009b, p. 122, grifos da autora).

8 Não desconsideramos, aqui, os conceitos de destacabilidade, citação e sobreesseveração propostos por Maingueneau. Entretanto, devido à necessidade de um recorte teórico, optamos por iniciar esse tópico já falando diretamente sobre a aforização.

9 Maingueneau (2010, p. 11) define brevemente a sobreesseveração como “uma modulação da enunciação que formata um fragmento como candidato à destextualização”.

Maingueneau (2008a) identifica dois tipos de aforização: sentenciosa e pessoal. A primeira diz respeito aos enunciados já destacados, facilmente memorizáveis e sem identificação do texto de origem. “Referem-se a provérbios, ditados, adágios e *slogans*, enunciações generalizantes, naturalmente autônomas e basicamente polifônicas, cujo responsável, um ‘hiperenunciador’, encontra-se em uma instância anônima” (BENITES, 2009, p. 4). Já a aforização pessoal evoca um autor particular; não é, portanto, generalizante, e tem um funcionamento semelhante ao da citação de fidelidade, como é o caso de nosso *corpus*.

Outra característica comum da aforização apontada por Maingueneau (2010, p. 16) é a presença frequente de fotos do rosto dos locutores ao lado das aforizações pessoais que aparece como a manifestação de algo constitutivo. O autor caracteriza duas propriedades notáveis do rosto:

- 1) é a única parte do corpo considerada capaz de identificar o indivíduo como distinto de qualquer outro;
- 2) é, no imaginário profundo, a sede do pensamento e dos valores transcendentais.

Além disso, o autor afirma que “a foto autentica a aforização do locutor como sendo sua fala, aquela que faz dele um Sujeito plenamente responsável. Ela acompanha naturalmente, portanto, a aforização” (MAINGUENEAU, 2010, p. 16).

Em nosso *corpus*, todas as aforizações foram veiculadas acompanhadas da foto do rosto do candidato em ambos os jornais, como veremos na seção de análise.

Outra observação de Maingueneau (2010) em relação à foto do rosto é que ela é, também, um produto de destacamento, que elimina todo contexto situacional (roupa, lugar, momento...) que uma foto normal permite ver. Esse destacamento não se dá pelo enquadramento feito pelo fotógrafo, mas considerando um ponto de vista antropológico, pode-se considerar que “toda cabeça sempre é destacada de um corpo, que sempre está situado em um lugar e em um momento” (MAINGUENEAU, 2010, p. 16-7).

Quanto ao uso dos discursos direto e indireto nas citações, Maingueneau (2010) afirma que enunciados em discurso indireto podem ser aforizações quando retomam outras aforizações que tiveram destaque prévio na mídia, mas afirma também que a aforização decorre efetivamente de uma lógica de discurso direto, entre aspas ou em itálico, como ocorre no *corpus* deste trabalho.

Percurso analítico

Retomando o objetivo geral de nosso trabalho – verificar se os *ethé* e os *antiethé* construídos pelos sujeitos políticos em seus discursos produzidos no debate se mantiveram ou não nas aforizações veiculadas nos jornais –, selecionamos para este estudo as aforizações sobre o debate transmitido pela Rede TV/Folha que circularam nos jornais *Folha de S. Paulo* (FSP) e *O Estado de S. Paulo* (ESP) e, por uma necessidade de recorte, selecionamos duas aforizações: uma que aborda o caso Erenice Guerra e outra, o caso Paulo Preto. Esses dois casos¹⁰ tiveram enorme repercussão durante o período das eleições 2010. Cada um desses casos envolve um assessor de um dos candidatos e também foram temas recorrentes nos debates, pois se tornaram estratégia de acusação de ambas as partes. Justificamos a escolha dessas duas aforizações pelo fato de o debate Rede TV!/Folha ter tido uma parte em que duas jornalistas faziam uma pergunta a um dos candidatos. Uma das jornalistas perguntou a Dilma Rousseff (DR) sobre o caso Erenice Guerra e a outra a José Serra (JS) sobre o caso Paulo Preto. Essa especificidade de incluir na cena enunciativa do debate outros participantes além do mediador, debatedores e plateia justifica nossa escolha por esse debate em vez de outro. Além disso, observamos que as respostas dos candidatos às perguntas feitas pelas jornalistas foram veiculadas em ambos os jornais, o que confirma seu caráter destacável.¹¹

10 Detalharemos melhor esses dois casos no decorrer de nosso percurso de análise.

11 Motta (2009a, p. 48), com base nos estudos de Maingueneau (2008a; 2010), explica que “há algumas maneiras de um texto indicar as passagens destacáveis: fazendo delas um título; dando-lhes uma posição de destaque; compondo-a com estrutura genérica; dotando-a de elementos pregnantes; através do metadiscurso”.

Ressaltamos que, por serem atribuídas ao candidato, aparecerem entre aspas e ao lado ou abaixo da foto dos candidatos, as aforizações constroem um *ethos* ou um *antiethos* para o candidato a quem elas são atribuídas e para seu adversário. Portanto, para o leitor, as aforizações veiculadas nos jornais funcionam como se fossem as próprias falas dos sujeitos. No decorrer de nosso percurso de análise, demonstramos como os *ethé* e os *antiethé* construídos pelo discurso produzido no debate se mantêm ou se alteram nas aforizações veiculadas nos jornais impressos.

Como recursos visuais complementares às nossas análises, utilizamos uma figura e uma tabela para cada aforização analisada. A figura apresenta as páginas dos jornais em tamanho reduzido e as aforizações a serem analisadas em tamanho ampliado. A tabela, dividida em três colunas, apresenta a transcrição de um trecho do debate, a aforização, referente a tal trecho, veiculada na *Folha de S. Paulo* e a veiculada em *O Estado de S. Paulo*.

Vejamos a seguir a análise da primeira aforização.



Figura 1: Aforizações nas páginas dos jornais

Essa primeira aforização aborda o caso Paulo Preto, que foi assessor de Serra e estava sendo apontado como suposto responsável pela arrecadação, em nome do PSDB e sem registro oficial, de 4 milhões de reais que jamais teriam chegado aos cofres tucanos.

Em determinado momento do debate apresentado pela RedeTV!/Folha, duas jornalistas fizeram perguntas aos sujeitos candidatos ao cargo de presidente do Brasil. Tratou-se apenas de pergunta e resposta; não houve réplica nem tréplica. A jornalista Renata Lo Prete retoma críticas que Serra faz a Lula e a Dilma sobre eles não saberem de esquemas de corrupções que aconteceram no governo, e aborda a questão de Paulo Preto, perguntando a Serra se ele não sabia do caso. Em resposta a essa pergunta, Serra produz o enunciado apresentado na coluna esquerda da Tabela 1:

DEBATE	Aforização na Folha, 18 de outubro de 2010	Aforização no Estado, 18 de outubro de 2010
<p>Serra: Eu não conheço esse problema. Nunca, isso não aconteceu na minha campanha. <i>Nem se trata de dinheiro de governo, é uma contribuição para uma campanha, que alguém teria pego e não entregue para a campanha.</i> Só que eu não soube disso. <i>Nunca ninguém veio reclamar que doou e que não chegou, nem quem está cuidando desse aspecto na minha campanha me fez qualquer observação nesse sentido.</i> Disseram que era o Paulo Souza. Eu não neguei que eu o conhecia. Eu fui numa segunda-feira a Goiânia e veio a repórter e perguntou [sobre] o Paulo Preto. Paulo Preto, para mim, eu não o conhecia assim, e Paulo Preto é um apelido que se dá, preconceituoso e racista. Se ele fosse japonês, iam chamar de Paulo Amarelo? Será? Não. Mas como ele é descendente de africanos, puseram um apelido racista.</p>	<p>“Não neguei que eu conhecia [Paulo Preto]. A repórter perguntou [sobre] o Paulo Preto. Eu não o conhecia assim, Paulo Preto é um apelido que se dá, preconceituoso e racista. Se ele fosse japonês, iam chamar de Paulo Amarelo? Não. Mas como ele é descendente de africanos, puseram um apelido racista.”</p>	<p>“Eu não disse que o conhecia. Uma jornalista me perguntou se eu conhecia Paulo Preto e eu não o conhecia por esse nome.”</p>

Tabela 1 – Aforização 1

Essa aforização refere-se ao fato de que JS teria negado conhecer Paulo Preto, quando uma jornalista o questionou sobre o caso. Após a circulação midiática dessa negação, em que um *antiethos* de mentiroso poderia se impor, José Serra se defendeu, afirmando que o conhecia sim, mas por outro nome. Observemos o seguinte trecho (1):

- (1) JS – Eu fui numa segunda-feira a Goiânia e veio a repórter e perguntou [sobre] o Paulo Preto.

Nesse breve trecho, já observamos o silêncio de JS sobre o conteúdo da pergunta (conhecer X não conhecer Paulo Preto; saber X não saber). Serra teria negado conhecer Paulo Preto e como essa negação lhe causava estragos políticos, no sentido de igualá-lo a Lula, que era acusado de não saber de nada sobre o mensalão, no debate ele profere um discurso de denegação seguida de uma justificativa de sua negação, sujeita a derivar para uma tergiversação, ao reorientar sua argumentação pela mudança do referente (de Paulo Preto para Paulo Souza).

Ao tratar da mentira política, Charaudeau (2008) apresenta quatro estratégias¹² para evitar que o político se enfraqueça por conta da mentira contada. Dentre elas, destacamos a utilizada por Serra nesse trecho que estamos analisando – a estratégia de denegação –, que ocorre “quando o político, surpreendido em negócios que são objeto de uma ação da justiça, nega sua implicação ou a de um de seus colaboradores” (CHARAUDEAU, 2008, p. 108). Assim, na possibilidade de o político ter algum envolvimento nesses negócios, negar equivale a mentir, resultando no que se chama falso testemunho. A estratégia de denegação, muitas vezes, é acompanhada da *tergiversação*, ou seja, quando há um deslocamento da responsabilidade do político sobre uma declaração para outro contexto.

12 Além dessa, Charaudeau (2008) cita outras três estratégias (estratégias de imprecisão, de silêncio e da razão suprema). Entretanto, por não incidirem sobre o recorte, elas não serão abordadas. Utilizamos neste trabalho apenas a conceituação de Charaudeau da estratégia de denegação.

- (2) JS – Paulo Preto, para mim, eu não o conhecia assim, e Paulo Preto é um apelido que se dá, preconceituoso e racista.

A inserção de “Paulo Preto”, na *Folha*, não é fiel ao referente de Serra no debate que, anaforicamente, era “Paulo Souza”. De fato, sabia-se à época que à pergunta da jornalista, Serra respondera não conhecer, o que lhe teria rendido um *antiethos* de mentiroso, enquanto no debate ele busca se livrar da acusação, alegando ser o referente Paulo Souza que ele conheceria. Portanto, pode-se afirmar que, ao construir a aforização dessa forma, a *Folha* induz o leitor a não perceber o processo de denegação de Serra no debate, porque o efeito de sentido que predomina é o de que ele teria admitido, sim, conhecer Paulo Preto, e então corrigiria uma deriva de sentidos para um *antiethos* de si próprio, que sua fala à jornalista parece ter provocado, já que ele precisa denegar.

De acordo com Charaudeau (2008), ao se justificar, o sujeito político reconhece a existência da crítica ou da acusação. No entanto, “a justificação não é propriamente uma confissão, mas ela acaba reforçando a ideia de que efetivamente foram cometidos uma falta, um erro, uma infração” (CHARAUDEAU, 2008, p. 126). Com isso, podemos dizer que o fato de Serra produzir no debate um discurso de justificação dá indícios de que um *antiethos* de si mesmo estaria instaurado no eleitor sobre o caso acima mencionado. Assim, para evitar uma deriva negativa, assegurar os efeitos de sentidos positivos sobre ele e criar um *ethos* de virtuoso, um político sincero que não nega fatos associados ao seu nome, diz não conhecer o referente Paulo Preto e sim Paulo Souza, tergiversando com um discurso sobre o preconceito e o racismo.

Ao abordar o preconceito contra o negro, o foco pode ser retirado da questão principal do enunciado, devido à possibilidade de identificação dessa etnia.¹³ Num momento em que se busca e se trabalha a valorização étnica, que

13 Segundo dados recentes divulgados pelo IBGE (2010), dos 190,75 milhões de brasileiros, 14,5 milhões se declararam pretos e 82,2 milhões pardos. Portanto, a maioria da população se encaixa na etnia afrodescendente, visto que somando os que se declaram pretos e pardos, temos 96,7 milhões de brasileiros, os outros quase 100 milhões se dividem entre brancos, amarelos e indígenas.

inclui o negro e o pardo em campanhas publicitárias, novelas, filmes entre outros, uma atitude preconceituosa seria inadmissível na visão da maioria das pessoas. Essa mudança de foco no discurso do debate constrói um *ethos* de solidário, marcado pelo anseio de não fazer distinção entre os membros da sociedade, de que está preocupado com as questões étnicas, raciais e culturais.

Portanto, ao silenciar esse trecho que desvia o foco para a discussão sobre o preconceito, a aforização 1, veiculada no *Estado*, expõe José Serra, desfavorecendo-o e, conseqüentemente, favorecendo a Dilma. Isso porque, no debate, Serra tentou construir essa cenografia em torno do preconceito, retirando o foco do caso Paulo Preto e desviando a atenção para questões sobre preconceito. Com o recorte feito pela *Folha*, constrói-se uma cenografia que gira somente em torno da questão de Paulo Preto, sem desviar o foco, que recai direta e somente sobre o caso Paulo Preto. Podemos dizer que, no primeiro caso, através da falha no ritual discursivo,¹⁴ José Serra poderia construir um *antiethos* de mentiroso, algo não desejado pelo político, mas que ocorre através do deslize dos sentidos. Dessa forma, a aforização 1 favorece a candidata adversária, podendo atribuir a ela um *ethos* de séria.

Dessa maneira, podemos dizer que a *Folha*, ao aforizar mudando o referente do verbo “conhecer”, orienta os sentidos para a manutenção de um *ethos* de virtuoso para JS, ou seja, como se o problema estivesse na pergunta da jornalista e não na resposta (sujeita a falha e derivas de sentido) de JS.

No ESP, “Eu não **neguei** que o conhecia” do enunciado-origem, cujo referente era Paulo Souza, foi substituído por “Eu não **disse** que o conhecia”. Diferente da FSP, no modo de construção da aforização do ESP, permanece o ato de negação de Serra à repórter, seguido da justificativa: não conhecer pelo nome de “Paulo Preto”.

14 Em Pêcheux (1995), a noção de ritual é expandida a partir de Althusser. Este, ao analisar a natureza da ideologia, vai expor que ela tem existência material. E cada aparelho ideológico do Estado realiza-a em sua prática. Práticas que, por sua vez, são reguladas por rituais, nos quais essas práticas se inscrevem. A essa noção de ritual Pêcheux (1995) acrescenta a falha, como lhe sendo constitutiva. Assim, o sujeito enunciativo, o qual é afetado pela ideologia e pelo inconsciente, ao proferir um determinado discurso, não consegue controlar as derivas de sentido que possam afetar sua imagem positiva.

Por ter sido veiculada dessa forma, a aforização no ESP produz um efeito de sentido de que Serra teria assumido no debate que havia negado conhecer Paulo Preto, o que levaria o leitor a deduzir que teria sido uma artimanha de Serra tentar convencer que ele não sabia da identificação entre Paulo de Souza e Paulo Preto, duas formas diferentes de designar o mesmo sujeito.

Apresentamos a seguir outras aforizações presentes nas páginas dos jornais sobre outro episódio que teve grande circulação midiática. Vejamos:



Figura 2: Aforizações nas páginas dos jornais

Essa aforização aborda o caso Erenice Guerra, que foi sucessora e braço direito de Dilma Rousseff na Casa Civil da Presidência da República. Dentre as principais acusações que pesavam sobre ela estavam tráfico de influência¹⁵ e nepotismo.¹⁶ A ex-ministra teria atuado para viabilizar negócios nos Correios intermediados por uma empresa de consultoria de propriedade

15 Segundo o art. 333 do Código Penal (2008), tráfico de influência é o delito praticado contra a administração pública, em que determinada pessoa, usufruindo de sua influência sobre ato praticado por funcionário público no exercício de sua função, solicita, exige, cobra ou obtém vantagem ou promessa de vantagem, para si ou para terceiros.

16 Conforme o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2005), nepotismo é o favorecimento dos vínculos de parentesco nas relações de trabalho ou emprego.

de seu filho Israel Guerra e tinha três irmãos em cargos públicos federais comissionados.

Nesses trechos, Dilma demonstra seu interesse em combater o nepotismo e o tráfico de influência, principais acusações que pesam sobre Erenice e, conseqüentemente, poderiam prejudicar sua campanha, devido a sua proximidade com a acusada.

O debate Rede TV!/Folha teve uma parte em que duas jornalistas faziam perguntas aos candidatos. Nessa parte do debate, a jornalista Patrícia Zorzan fez uma pergunta a Dilma sobre o caso Erenice Guerra. Observemos a transcrição dessa pergunta¹⁷ para, em seguida, discutirmos como sua formulação coloca em questão determinados *ethé* de Dilma.

Patrícia Zorzan: *Candidata, eu queria saber da senhora, seu ex-braço direito na Casa Civil, Erenice Guerra, deixou o ministério sob a acusação de tráfico de influência. Desde então, várias outras denúncias envolvendo pessoas, de uma forma ou outra, ligada à senhora, apareceram na imprensa e a senhora sempre disse que não sabia de nada. Como o eleitor pode esperar, então, que a senhora consiga escolher corretamente um ministério inteiro, além de dezenas de outros cargos importantes, se a senhora afirma que foi enganada por uma pessoa que trabalhou a seu lado, pelo menos desde 2003?*

No debate, o modo de formulação da pergunta da jornalista já coloca em cheque o *ethos* de competência de DR (ser incompetente para escolher um ministério) ou o *ethos* de caráter (saber e ser conivente com o nepotismo). Observemos que, de uma forma ou de outra, essa pergunta direciona os sentidos para a produção de *ethé* negativos: se ela se julgar capaz de escolher um ministério, pode produzir um efeito de sentido de que não houve nada de errado com o caso Erenice, construindo um *ethos* de conivência com o nepotismo e tráfico de influência. Por outro lado, se ela admitir que não sabia de nada, constrói um *ethos* de incompetente, pois não sabe escolher as pessoas que a cercam.

17 O foco de nosso trabalho são as aforizações e os *ethé* e *antiethé* construídos por elas. Entretanto, julgamos necessário trazer a transcrição dessa pergunta por seu modo de formulação ter sido decisivo para construção de *ethé* e *antiethé* na resposta, ou seja, inserimos essa transcrição para ampliar a discussão desse trecho de nosso *corpus*.

Em resposta a essa pergunta, DR produz o enunciado da coluna esquerda da tabela seguinte:

DEBATE	Aforização na Folha, 18 de outubro de 2010	Aforização no Estado, 18 de outubro de 2010
<p>Dilma: As pessoas erram e Erenice errou. Eu quero deixar claro que eu considero a situação da Erenice com muita indignação. Primeiro, porque eu não concordo com a contratação de parentes, não concordo com a contratação de amigos. E quem conhece a minha história sabe que eu tenho um compromisso em combater o nepotismo e qualquer tipo de tráfico de influência.</p>	<p>“As pessoas erram e Erenice errou. Considero a situação com muita indignação, porque não concordo com a contratação de parentes e amigos. Quem conhece a minha história sabe que eu tenho um compromisso em combater o nepotismo.”</p>	<p>“As pessoas erram e Erenice errou. Tenho um compromisso em combater o nepotismo e todo o tráfico de influência.”</p>

Tabela 2: Aforização 2

Notamos, na resposta de DR, que ela prefere se defender apelando para resgatar seu *ethos* de caráter. Nesse sentido, seu discurso responsivo prioriza defender o *ethos* de identificação que, sendo negativo, lhe causaria prejuízo eleitoral. Temos, assim, o recurso da vituperação que, conforme Charaudeau (2008), se realiza quando o político se utiliza de uma voz forte que se alça tentando mostrar indignação, polemizando ou provocando (usando a provocação direta ou a advertência). Há, também, outras características que compõem o *ethos* de caráter, tais como: a) demonstrar uma força tranquila, pois produz um efeito de que ele tem controle de si; b) demonstrar coragem. O político constrói imagens positivas de si ao demonstrar que sabe enfrentar as adversidades, que consegue sustentar aquilo em que acredita, defendendo os valores do seu povo e o seu ideal político; c) ter moderação, que é uma qualidade que faz parte da construção desse tipo de *ethos*, pois é com essa atitude que o político consegue se desvencilhar das situações de conflito e obter acordos, obter a conciliação dos opostos, o que não deixa de ser uma qualidade importante na atividade política.

Notamos que, no debate, DR produziu um *ethos* de caráter, de quem sabe contestar quando é provocado, já que não consegue ficar calado diante das calúnias, mas que tem um caráter equilibrado, de quem possui cabeça tranquila diante das mais diversas situações, de alguém que pensa antes de agir e que só toma suas atitudes depois de ter ponderado os prós e os contras de uma ocasião. Sendo assim, no debate, DR defende sua opinião através de construções responsivas ativas do outro que configuram relações de força em que a candidata se coloca em posições muitas vezes de superioridade em relação ao seu interlocutor.

Observando especificamente como/se esse *ethos* construído no debate se mantém ou se diverge nas aforizações veiculadas nos jornais, podemos observar que, na FSP, o silenciamento de “Eu quero deixar claro que eu considero” atenua o tom de indignação de Dilma, visto que é muito mais forte do que apenas “Considero”. Como o caso Erenice teve muita repercussão, mostrar-se indignada com as atitudes dela poderia construir imagens positivas para a candidata, pois reforçaria seu *ethos* de caráter.

No entanto, ao verificarmos o discurso apresentado na FSP, percebemos uma atenuação dessa indignação por parte de Dilma, fato que levaria a uma mudança em seu *ethos*. Essa atenuação do tom do discurso pode parecer que Dilma não deu a devida importância ao caso, enxergando-o menos grave do que realmente é. Dessa forma, essa construção discursiva poderia deslizar para uma imagem negativa da candidata, construindo seu *antiethos* de caráter.

A primeira exclusão de trecho realizada pelo ESP silencia o tom de indignação expressado por Dilma durante o debate, pois na aforização destacada no jornal, Dilma não disse que considera a situação com muita indignação. Apenas disse que “As pessoas erram e Erenice errou”. Esse enunciado isolado do resto do enunciado pode produzir um sentido de proteção, como se Dilma estivesse justificando que o que Erenice fez foi um erro, mas que as pessoas erram. Produzindo esse sentido, o leitor do jornal constrói uma imagem negativa de Dilma. Com isso, ao não destacar a vituperação, dá brechas para deslizes e produção de um *antiethos* de caráter para DR.

Enquanto a FSP atenuou o tom de indignação, o ESP silenciou esse tom com a exclusão de “Eu quero deixar claro que eu considero a situação da Erenice com muita indignação”, pois, na aforização destacada no jornal, Dilma não disse que considera a situação com muita indignação. Dessa forma, o leitor do jornal vê em Dilma um *antiethos* de protetora, de conivente com os erros de Erenice, apesar de admitir que ela errou. Nesse caso, “protetora” funciona como um *antiethos* porque constrói uma imagem negativa de Dilma, pois ela não está sendo protetora com uma pessoa merecedora de créditos, mas com uma envolvida em casos de corrupção. Esse *antiethos* construído na página do jornal não é construído na fala de Dilma durante o debate (como vemos na coluna esquerda da Tabela 2), mas apenas pelo recorte feito pelo jornal durante o processo de aforização.

Considerações finais

A aforização é um tipo de citação e, geralmente, é veiculada e atribuída a um dado sujeito, ou seja, ela funciona como se o próprio sujeito estivesse produzindo o enunciado em questão, mesmo se esse enunciado for alterado, recortado, reformulado. Os recortes, exclusões, reformulações presentes no processo de construção das aforizações fizeram com que os *ethé* construídos nos jornais fossem diferentes em comparação com o texto-fonte (o debate televisivo).

Como pudemos observar nas análises, trabalhamos com duas situações de enunciação: o momento do debate e a aforização na página dos jornais, relacionados a dois casos envolvendo os presidenciais 2010. Em relação ao primeiro caso, **no debate**, temos a retomada de uma situação anterior em que uma repórter pergunta a Serra sobre Paulo Preto e ele disse que não conhecia. Essa resposta teve como consequência a circulação de um *antiethos* de mentiroso para o candidato. Para tentar reverter essa imagem, quando esse assunto foi retomado no debate, Serra utilizou-se da estratégia da denegação, da tergiversação na tentativa de recuperar o *ethos* de virtuoso, verdadeiro, sincero e preocupado

com questões do racismo e do preconceito; preocupação essa utilizada, ao mesmo tempo, para desviar o foco de ele ter dito que não conhecia Paulo Preto e para construir uma imagem de que ele tem respeito pelo outro. Quanto às **aforizações veiculadas nas páginas dos jornais**, observamos dois posicionamentos. O modo de construção da aforização na *Folha de S. Paulo* reforça a denegação de Serra (apresentada no debate), portanto faz circular seu *ethos* de virtuoso. Já em *O Estado de S. Paulo*, reforça-se a negação de Serra à repórter, logo faz circular seu *antiethos* de mentiroso.

No segundo caso analisado, vimos como o modo de formulação da pergunta feita pela jornalista coloca em questão dois tipos de *ethos* de Dilma: o de competência e o de caráter. Em sua resposta **no debate**, a candidata optou por defender seu *ethos* de caráter, demonstrando indignação com o caso e explícita não conviência com as atitudes de Erenice. No que se refere às **aforizações veiculadas nas páginas dos jornais**, observamos que, no processo de construção da aforização, a *Folha de S. Paulo* excluiu um trecho da fala de Dilma no debate que fez com que enfraquecesse o *ethos* de caráter de Dilma defendido no debate, atenuando o tom de indignação da candidata com relação ao caso em questão. Em *O Estado de S. Paulo*, a exclusão de um trecho silenciou o tom de indignação de Dilma com as atitudes de Erenice. Essa exclusão, esse silenciamento apagou a tentativa de defesa do *ethos* de caráter de Dilma, produzindo um efeito de conviência da candidata para com as atitudes de Erenice.

Por meio das análises, observamos que, durante o debate político televisivo, os candidatos buscaram construir um *ethos* que tenha um efeito de identificação com eleitor e, conseqüentemente, construir um *antiethos* do adversário, a fim de que este seja rejeitado. Esses *ethé* e *antiethé* construídos por ambos os candidatos não foram mantidos ao passarem para a página dos jornais, foram ressignificados, reconstruídos por meio de diferentes aforizações. Sendo assim, o leitor do jornal que não tenha assistido ao debate ou não se recorde exatamente da fala do político constrói uma imagem dele com base

nas aforizações que, como vimos (no caso de nosso *corpus*), constroem *ethé* e *antiethé* diferentes dos construídos pelo próprio político durante o debate.

Ressaltamos que o recorte feito para este artigo não permite uma generalização dos resultados em termos de apoio de um jornal ou outro a um dado candidato. Permite apenas mostrar que, seja por posicionamento de um jornal ou por “descuido” de redação, as aforizações na mídia impressa nem sempre fazem circular os *ethé* construídos pelo sujeito político no texto-fonte, podendo, inclusive, construir *ethé* opostos àqueles. Portanto, o modo de circulação afeta, também, a produção de efeitos de sentido.

PASSETTI, Maria Célia Cortez; MARECO, Raquel Tiemi Masuda; ARCINE, Raquel de Freitas. Dilma Rousseff and José Serra's *ethos* and *antiethos* in aphorisations in national press. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 125-147, 2013.

ABSTRACT: *Based on pragmatic-discursive studies and from a corpus that is part of a media file about Brazilian presidential campaign of 2010, we checked if two political subjects' ethé and antiethé, built in/by the discourse produced in a broadcasted debate, were maintained or changed in aphorisations that reported the debate presented in two newspapers. We conclude that the aphorisations in the press do not always spread the ethé built by the political subject in the original text. They may even build opposite ethé in relation to them. Therefore, the means of circulation affect the production of meaning effects.*

KEYWORDS: *Aphorisation. Ethos. Antiethos. Political-media discourse.*

Referências

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005.

ARCINE, R. de F. **Ethos e antiethos no discurso político eleitoral de José Serra (PSDB) no HGPE/TV da eleição presidencial de 2010 no Brasil**. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BENITES, S. A. L. A face do Brasil mostrada nas citações da revista Veja. **Polifonia**. Cuiabá: EDUFMT, n. 19, p. 1-28, 2009.

BRASIL. **Código penal brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2008.

IBGE. **Censo demográfico**: características da população. 2010. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/default_caracteristicas_da_populacao.shtm>. Acesso em: 6 jun. 2011.

MAINGUENEAU, D. Aforização. In: SOUZA E SILVA, M. C.; POSSENTI, S. (Org.). **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 9-24.

_____. **Cenas da enunciação**. POSSENTI, S.; SOUZA E SILVA, M. C. P. (Org.). São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 11-29.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARECO, R. T. M. **Do debate televisivo ao jornal impresso**: aforizações na mídia nacional. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MOTTA, A. R. Enunciação aforizante nos Racionais MCs. In: **Anais do SETA**, Campinas: Unicamp, 2009a. n. 3, p. 47-57.

_____. **Heterogeneidade e aforização:** uma análise do discurso dos Racionais MCs. (Tese) Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas, 2009b.

PASSETTI, M. C. C. Formação discursiva e a análise do ethos no discurso político eleitoral. In: V SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, Porto Alegre, 2011. **Anais do V Seminário de Estudos em Análise do Discurso** - o acontecimento do discurso: filiações e rupturas, Porto Alegre, RS, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PRESIDENCIÁVEIS DIMINUEM TOM AGRESSIVO. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 out. 2010. Caderno Poder, p. A12.

QUESTÕES DE SÃO PAULO DOMINAM CONFRONTO. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 out. 2010. Caderno Nacional, p. A10.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Aforizações, p. 125
Antiethos, p. 125
Construção ditransitiva, p. 77
Convencionalização, p. 77
Crônica, p. 100
Ethos, p. 125
Diminutivos, p. 8
Discurso político-midiático, p. 125
Ensino e aprendizagem de línguas, p. 42
Filologia, p. 123
Formação de professores, p. 42
Linguística Funcional, p. 77
Linguística Histórica, p. 100
Morfologia, p. 8
Polissemia, p. 77
Pragmática, p. 8
Semântica, p. 8
Teoria sociocultural, p. 42
Tradução, p. 8

SUBJECT INDEX

- Antiethos*, p. 145
Aphorisation, p. 145
Chronicle, p. 123
Conventionalization, p. 95
Diminutives, p. 38
Ditransitive construction, p. 95
Ethos, p. 145
Functional Linguistics, p. 95
Historical Linguistics, p. 123
Language learning and teaching, p. 69
Morphology, p. 38
Philology, p. 123
Political-media discourse, p. 145
Polysemy, p. 95
Pragmatics, p. 38
Semantics, p. 38
Sociocultural theory, p. 69
Teacher education, p. 69
Translation, p. 38

ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX*

- ARCINE, Raquel de Freitas, p. 125
BASSO, Renato Miguel, p. 8
FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica, p. 77
MARECO, Raquel Tiemi Masuda, p. 125
MIRANDA, Bruna Baldini de, p. 100
PASSETTI, Maria Célia Cortez, p. 125
PETRY, Michele Bete, p. 8
SALOMÃO, Ana Cristina Biondo, p. 42