

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

PEDRO AUGUSTO PEREIRA BRITO

ANÁLISE LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS INGLÊS

MARINGÁ – PR
2016

PEDRO AUGUSTO PEREIRA BRITO

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.
Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.

MARINGÁ – PR
2016

PEDRO AUGUSTO PEREIRA BRITO

**ANÁLISE LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE
LETRAS INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos.**

Aprovada em 31 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof Dr Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -

Profª Drª Josimayre Novelli Coradim
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profª Drª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/Ponta Grossa-PR

*Dedico este trabalho aos meus pais, Vera e Wilson, meu alicerce, meus mestres.
À Laura Maria, minha irmã, de sangue e coração.
Em especial, a ela, Odete Pereira, minha amada avó, meu anjo eterno,
que sabe apenas assinar seu nome,
mas assinou minha trajetória.
Esse trabalho também foi escrito por você, vovó.
Família, meu amor maior, essa vitória é nossa.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Alfa, Ômega, Onipresente, pelo sopro da vida. Na figura do Pai, criador e sustento. No Filho, salvador diário e amigo. No Santo Espírito, consolador e inspirador quando minhas forças humanas pareciam se findar. Vitória é o que vem depois da cruz.

Ao exército divino formado por Nossa Senhora de Guadalupe, Santa Rita de Cássia, São José Marelló e pelo meu anjo da guarda. Intercessores incessantes.

À minha família, sagrada família, meu alicerce, meu lugar de paz, e para onde sei que sempre posso voltar. Tantas lutas e mais uma alegria. Agradeço pelos sonhos compartilhados e pelos momentos nos quais demos as mãos para suportar as intempéries.

Ao Luiz Felipe, por fazer enxergar em mim o que eu não mais enxergava e restaurar minhas esperanças em mim mesmo quando só havia escuridão e desesperança. Sem sua simplicidade e companheirismo nada disso teria sido possível. Eu te amo.

Ao Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, não somente por ter me aceitado como orientando e ter confiado no meu trabalho, mas por ter sido paciente, compreensivo e amigo. Somente um olhar tão humano poderia ter entendido meu processo. Exemplo de profissional e espelho para mim.

À Prof. Dr^a Josimayre Novelli Coradim, pela cautelosa leitura e ajuda minuciosa na qualificação. Carinho desde a graduação, sinal de Deus presente no meu processo.

À Prof. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, por ter aceitado ajudar nas melhorias do trabalho, mesmo com um curto prazo. Gratidão pelo olhar tão profissional.

À família Brito de Maringá, tia Conceição, primas Marilda, Mariza, Marli, Bruna, Carla e primo José Antônio, pela acolhida, carinho e zelo quando precisei morar em Maringá para realizar essa pesquisa.

Às madrinhas Crisã e Valéria, por estarem ao meu lado desde sempre, cumprindo a função aceita com maestria. Cuidado certo.

À Carla Tonolo, amiga irmã, humano amor divino, presença na minha ausência, carinho do Céu, pelo olhar que me levantou e pelo abraço que me amparou gratuitamente em todas as maiores dificuldades.

À Fraternidade O Caminho, nas pessoas do Padre Gilson Sobreiro, Irmãs Celeste e Ágape que foram os braços de Deus me reerguendo do chão e aceitando a minha pobreza. Eterna gratidão.

À Larize Maiana Dala Rosa, pela intercessão e por me ouvir com o coração. Tua voz me cura.

Ao Luiz Carvalho, preto, por me enxergar com olhos de irmão, acreditar que eu podia alcançar meu sonho e por nunca deixar de me ouvir e entender. Colo sempre certo.

Ao SESC Paraná, por me permitir desenvolver a pesquisa e incentivar mesmo quando não seria normalmente possível.

Ao Marcos de Souza, pela liderança humana e justa e por lutar comigo e por mim. O melhor chefe.

À Adriana do Vale, e à equipe do projeto Futuro Integral na época, pela compreensão diante de situações tão complicadas.

À Silvana Silva e Beatris Batista, por terem me ajudado a encontrar um meio de permanecer quando eu não via mais saídas. Foi por pouco, graças à sua ajuda. Amizade verdadeira.

À Daniely Chiquetti, pelo companheirismo, por dividir comigo altos e baixos, pela força nos gestos e por me apontar o caminho para o Céu.

À Márcia Diana e ao Vladi, anjos enviados por Deus no momento mais necessário. Meu carinho sincero e gratidão profunda pela amizade gratuita.

À Faculdade União de Campo Mourão, UNICAMPO, por ter me acolhido na primeira experiência como docente no ensino superior.

Ao Ademilson Cavalcanti, pela ajuda experiente, organizada e amiga.

À Larissa Bortolli Menezes Mecca, minha flor, afilhada e amiga. Por ser alívio nos encontros e por nunca me desencontrar.

Ao Paulo Hipolliti, Valdirene Carpejani, Lucilene Pelisser, Andrea Ercoli, pelas preciosíssimas ajudas com a língua inglesa, pessoas mais competentes que eu cujas vozes também ecoam neste trabalho e no meu coração.

À Soraia Teixeira Sonsin, madrinha amada. Por ter insistido em mim. Sem sua ajuda eu não estaria mais na área. Anjo da guarda.

À Professora Ana Hintze, pela ajuda sempre atenta e interações carinhosas.

Aos professores do PLE, por expandirem meu mundo grandemente em tão pouco tempo.

Aos alunos do curso de Letras Inglês da UEM que aceitaram o desenvolvimento dessa pesquisa em 2013. Que ela surta efeito positivo para cada um em sua trajetória profissional.

Ao Adelino, pela paciência com meu processo.

Neste processo cheio de entraves, aprendi a ser mais humano, entender que sou pequeno, colocar-me em posição de quem tem muito a aprender e olhar com carinho para a minha história. A todos, portanto, que voltaram seu olhar a mim em meu processo de formação: *teacher* Monica, pela bolsa de inglês; aos josefinos marellianos, pelas primeiras incursões na língua portuguesa; à Haid Chiaradia e à Eliana da Marvi, pela ajuda carinhosa; aos amigos do seminário diocesano e ao Dom Salvador Paruzzo, pela formação consistente; à UNESPAR Fecilcam, pela qualidade do curso de Letras e àqueles que me estenderam a mão nesse caminho tão árduo da pós-graduação. Gratidão sincera.

*“Quando la meta è fissa, crolli il mondo:
Bisogna guardare là e sempre là”*

(San Giuseppe Stefano Chiaffredo Marellò)

RESUMO

A análise linguística (AL) promove a reflexão sobre os fenômenos linguísticos materializados na língua em uso, elucidando os efeitos de sentido dos mais variados textos e constituindo-se como ferramenta para leitura e produção textual. Nos cursos de Letras voltados à formação de profissionais de Letras com habilitação em uma língua estrangeira (LE), seja na modalidade de licenciatura ou na de bacharelado, a AL apresenta-se como ferramenta imprescindível para a formação do profissional, tanto para a reflexão do estudante acerca dos conhecimentos linguísticos objetos de ensino nos cursos, quanto para a sua futura prática profissional, seja na docência, ou nos outros campos de trabalho do bacharel em LE. Inserida neste contexto e no campo da Linguística Aplicada, nossa pesquisa tem como objetivo analisar o comportamento de um grupo de estudantes do segundo ano de Letras – Inglês frente a uma proposta didática que visava à reflexão promovida pela AL nas línguas portuguesa e inglesa. A fim de alcançar este objetivo, orientamo-nos metodologicamente pelos pressupostos das pesquisas de natureza quantitativa, qualitativa e interpretativista, com traços etnográficos. Desse modo, observamos um período de aulas no interior da disciplina de Linguística II que tinham como objeto de ensino as categorias gramaticais divididas em nominais (gênero, número e grau) e verbais (tempo, número, pessoa, modo, voz e aspecto). Nosso *corpus* é constituído das atividades que compunham a proposta didática reflexiva ao término do ensino de cinco de tais categorias. A proposta didática construída pelo professor da disciplina buscava promover uma reflexão sobre a categoria estudada a partir da AL de textos em língua materna e de uma proposta tradutória desses textos com elucidação das facilidades e dificuldades nos movimentos escolhidos para a tradução, aplicando a AL na reflexão sobre a produção de efeitos de sentido em língua inglesa centrados nos usos das categorias em questão. Empreendemos nosso trabalho analítico levantando dados quantitativos e qualitativos dos comportamentos apresentados nas respostas dos alunos a essas atividades e interpretando-os à luz dos pressupostos teóricos da AL de acordo com estudiosos atuais que se dedicam a estudar esse assunto, como Geraldi, Antunes, Possenti e Perfeito, na proposta de Vinay e Darbelnet sobre os procedimentos técnicos da tradução e no perfil da turma por nós caracterizado. Os resultados das análises apontam para a tendência de não cumprimento ou atendimento parcial à proposta por meio de fragmentações, apagamentos e abandonos das tarefas postas nas atividades, em decorrência do perfil da turma estudada. Além disso, dos resultados emergem as necessidades de reflexão sobre a postura discente quanto ao seu processo formativo e a noção de proficiência em LE apresentada pelos alunos.

Palavras-chave: Formação do profissional de Letras. Língua Inglesa. Análise Linguística.

ABSTRACT

Linguistic analysis (LA) promotes the reflection about the linguistic phenomena materialized in the language in use, elucidating the effects of meaning of various texts and constituting itself as a tool for reading and textual production. On language degree courses with qualification in a foreign language (FL), either in that which aims to form teachers or in that courses which aims to form bachelors, the LA works as an essential tool to the professional formation process. Its importance is related to the students' reflection about language skills studied in the courses, and to their future professional practice as teachers or the other fields of bachelor's actuation on the FL. Inserted in this context and in the field of Applied Linguistics, our research aimed to analyze the behavior of a students group in the second year of an English Language Degree course in face a didactic proposal to the reflection promoted by AL in Portuguese and English. In order to accomplish our target, we follow methodologically the assumptions of quantitative, qualitative and interpretive researches, with ethnographic features. Thus, we observed a period of classes within the discipline of Linguistics II which had the object of teaching the grammatical categories divided into nominal (gender, number and grade) and verbal (tense, number, person, mode, verbal voice and aspect). Our *corpus* is made up of activities that constituted the reflective didactic proposal at the end of the teaching of five of those categories. The didactic proposal developed by the teacher sought to promote a reflection on the category under study using the texts' LA in Portuguese, their mother tongue and a translational proposal of these texts with elucidation of the facilities and difficulties in the chosen movements for translation, applying the reflection promoted by the LA on the production of effects of meaning in English focusing on uses of the categories studied. We made our analysis collecting quantitative and qualitative data of the behaviors presented in student responses to these activities and interpreting them in the light of the theoretical assumptions of LA according current scholars who are dedicated to study this subject, as Geraldi, Antunes, Possenti and Perfeito, in the Vinay and Darbelnet's proposal on the technical procedures of translation and taking into account the profile of the class characterized by us. The results of the analysis point to the trend of non-compliance or partial compliance with the proposal because of fragmentations, erasures and abandonment of the tasks put in the activities, due to the profile of the studied group. In addition, emerge from the results the need of reflection for the students attitude about their training process and proficiency in a FL concept presented by the students.

Key-words: Professional formation in Languages. English. Linguistic Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Atende
AL	Análise Linguística
AP	Atende parcialmente
CES	Câmara Superior de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEM	Conselho de Desenvolvimento Econômico de Maringá
FFCLM	Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Maringá
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LT	Língua da Tradução
NA	Não atende
NGB	Nomenclatura Gramatical Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto político-pedagógico
UEM	Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE FRAGMENTOS

Fragmento 1: Atividade 1. Exercício 1. Grupo A.....	83
Fragmento 2: Atividade 1. Exercício 1. Grupo K.....	84
Fragmento 3: Atividade 1. Exercício 1. Grupo L.....	84
Fragmento 4: Atividade 1. Exercício 1. Grupo J.....	85
Fragmento 5: Atividade 1. Exercício 2. Grupo J.....	88
Fragmento 6: Atividade 1. Exercício 2. Grupo E.....	89
Fragmento 7: Atividade 1. Exercício 2. Grupo D.....	90
Fragmento 8: Atividade 1. Exercício 2. Grupo A.....	91
Fragmento 9: Atividade 1. Exercício 2. Grupo H.....	91
Fragmento 10: Atividade 1. Exercício 2. Grupo L.....	92
Fragmento 11: Atividade 1. Exercício 2. Grupo B.....	93
Fragmento 12: Atividade 1. Exercício 3b. Grupo F.....	97
Fragmento 13: Atividade 1. Exercício 3. Grupo G.....	97
Fragmento 14: Atividade 1. Exercício 3. Grupo L.....	99
Fragmento 15: Atividade 1. Exercício 3. Grupo H.....	100
Fragmento 16: Atividade 1. Exercício 3. Grupo J.....	101
Fragmento 17: Atividade 1. Exercício 3. Grupo C.....	101
Fragmento 18: Atividade 1. Exercício 4. Grupo C.....	103
Fragmento 19: Atividade 1. Exercício 4. Grupo A.....	103
Fragmento 20: Atividade 1. Exercício 4. Grupo K.....	104
Fragmento 21: Atividade 1. Exercício 4. Grupo F.....	104
Fragmento 22: Atividade 2. Exercício 1. Grupo G.....	110
Fragmento 23: Atividade 2. Exercício 1. Grupo M.....	110
Fragmento 24: Atividade 2. Exercício 1. Grupo E.....	111
Fragmento 25: Atividade 2. Exercício 2. Grupo G.....	111
Fragmento 26: Atividade 2. Exercício 2. Grupo I.....	111
Fragmento 27: Atividade 2. Exercício 2. Grupo B.....	113
Fragmento 28: Atividade 2. Exercício 2. Grupo L.....	114
Fragmento 29: Atividade 2. Exercício 2. Grupo H.....	115
Fragmento 30: Atividade 2. Exercício 2. Grupo I.....	116
Fragmento 31: Atividade 2. Exercício 2. Grupo D.....	116
Fragmento 32: Atividade 2. Exercício 2. Grupo N.....	117
Fragmento 33: Atividade 2. Exercício 2. Grupo G.....	118
Fragmento 34: Atividade 2. Exercício 2. Grupo N.....	118
Fragmento 35: Atividade 2. Exercício 2. Grupo I.....	119
Fragmento 36: Atividade 2. Exercício 2. Grupo G.....	119
Fragmento 37: Atividade 2. Exercício 2. Grupo A.....	120
Fragmento 38: Atividade 2. Exercício 2. Grupo D.....	120
Fragmento 39: Atividade 2. Exercício 2. Grupo N.....	120
Fragmento 40: Atividade 2. Exercício 3a. Grupo N.....	122
Fragmento 41: Atividade 2. Exercício 3b. Grupo N.....	123

Fragmento 42: Atividade 2. Exercício 3c. Grupo N.....	124
Fragmento 43: Atividade 2. Exercício 3. Grupo F.....	125
Fragmento 44: Atividade 2. Exercício 3a. Grupo I.....	127
Fragmento 45: Atividade 2. Exercício 3b. Grupo I.....	128
Fragmento 46: Atividade 2. Exercício 3a. Grupo B.....	129
Fragmento 47: Atividade 2. Exercício 3b. Grupo B.....	129
Fragmento 48: Atividade 2. Exercício 3. Grupo E.....	130
Fragmento 49: Atividade 2. Exercício 4. Grupo K.....	132
Fragmento 50: Atividade 2. Exercício 4. Grupo J.....	133
Fragmento 51: Atividade 2. Exercício 4. Grupo E.....	134
Fragmento 52: Atividade 3. Exercício 1. Grupo B.....	140
Fragmento 53: Atividade 3. Exercício 1. Grupo L.....	142
Fragmento 54: Atividade 3. Exercício 2a. Grupo N.....	145
Fragmento 55: Atividade 3. Exercício 2b. Grupo N.....	146
Fragmento 56: Atividade 3. Exercício 2. Grupo K.....	146
Fragmento 57: Atividade 3. Exercício 2. Grupo B.....	147
Fragmento 58: Atividade 3. Exercício 2. Grupo G.....	149
Fragmento 59: Atividade 3. Exercício 2. Grupo C.....	150
Fragmento 60: Atividade 3. Exercício 3a. Grupo N.....	152
Fragmento 61: Atividade 3. Exercício 3. Grupo M.....	152
Fragmento 62: Atividade 3. Exercício 3. Grupo C.....	152
Fragmento 63: Atividade 3. Exercício 3a. Grupo B.....	153
Fragmento 64: Atividade 3. Exercício 3b. Grupo B.....	153
Fragmento 65: Atividade 3. Exercício 3. Grupo H.....	154
Fragmento 66: Atividade 3. Exercício 3a. Grupo J.....	154
Fragmento 67: Atividade 3. Exercício 3a. Grupo E.....	154
Fragmento 68: Atividade 3. Exercício 3a. Grupo M.....	154
Fragmento 69: Atividade 3. Exercício 3b. Grupo E.....	156
Fragmento 70: Atividade 3. Exercício 3b. Grupo M.....	156
Fragmento 71: Atividade 3. Exercício 4. Grupo B.....	158
Fragmento 72: Atividade 3. Exercício 4. Grupo C.....	159
Fragmento 73: Atividade 3. Exercício 4. Grupo C.....	160
Fragmento 74: Atividade 3. Exercício 4. Grupo F.....	161
Fragmento 75: Atividade 4. Exercício 1. Grupo A.....	166
Fragmento 76: Atividade 4. Exercício 1. Grupo J.....	167
Fragmento 77: Atividade 4. Exercício 1. Grupo G.....	167
Fragmento 78: Atividade 4. Exercício 1. Grupo L.....	167
Fragmento 79: Atividade 4. Exercício 1. Grupo D.....	168
Fragmento 80: Atividade 4. Exercício 1. Grupo M.....	168
Fragmento 81: Atividade 4. Exercício 1. Grupo K.....	168
Fragmento 82: Atividade 4. Exercício 1. Grupo H.....	169
Fragmento 83: Atividade 4. Exercício 2. Grupo H.....	173
Fragmento 84: Atividade 4. Exercício 2. Grupo F.....	173
Fragmento 85: Atividade 4. Exercício 2. Grupo K.....	174

Fragmento 86: Atividade 4. Exercício 2. Grupo M.....	175
Fragmento 87: Atividade 4. Exercício 3. Grupo F.....	177
Fragmento 88: Atividade 4. Exercício 3. Grupo H.....	180
Fragmento 89: Atividade 4. Exercício 3. Grupo C.....	180
Fragmento 90: Atividade 4. Exercício 3a. Grupo J.....	180
Fragmento 91: Atividade 4. Exercício 3b. Grupo J.....	181
Fragmento 92: Atividade 4. Exercício 3a. Grupo K.....	182
Fragmento 93: Atividade 4. Exercício 3b. Grupo K.....	182
Fragmento 94: Atividade 4. Exercício 3. Grupo D.....	183
Fragmento 95: Atividade 4. Exercício 3. Grupo E.....	184
Fragmento 96: Atividade 4. Exercício 3. Grupo M.....	185
Fragmento 97: Atividade 4. Exercício 3. Grupo G.....	186
Fragmento 98: Atividade 4. Exercício 3. Grupo A.....	186
Fragmento 99: Atividade 4. Exercício 3. Grupo D.....	186
Fragmento 100: Atividade 4. Exercício 3a. Grupo N.....	187
Fragmento 101: Atividade 4. Exercício 3b. Grupo N.....	188
Fragmento 102: Atividade 4. Exercício 3a. Grupo B.....	189
Fragmento 103: Atividade 4. Exercício 3b. Grupo B.....	189
Fragmento 104: Atividade 4. Exercício 4. Grupo K.....	191
Fragmento 105: Atividade 4. Exercício 4. Grupo I.....	192
Fragmento 106: Atividade 4. Exercício 4. Grupo D.....	193
Fragmento 107: Atividade 4. Exercício 4. Grupo B.....	193
Fragmento 108: Atividade 4. Exercício 4. Grupo L.....	194
Fragmento 109: Atividade 5. Exercício 1a. Grupo N.....	199
Fragmento 110: Atividade 5. Exercício 1b. Grupo N.....	200
Fragmento 111: Atividade 5. Exercício 1a. Grupo L.....	200
Fragmento 112: Atividade 5. Exercício 1. Grupo M.....	201
Fragmento 113: Atividade 5. Exercício 1. Grupo E.....	201
Fragmento 114: Atividade 5. Exercício 1. Grupo H.....	202
Fragmento 115: Atividade 5. Exercício 1. Grupo B.....	202
Fragmento 116: Atividade 5. Exercício 1b. Grupo L.....	203
Fragmento 117: Atividade 5. Exercício 1. Grupo A.....	203
Fragmento 118: Atividade 5. Exercício 2. Grupo B.....	206
Fragmento 119: Atividade 5. Exercício 2. Grupo F.....	207
Fragmento 120: Atividade 5. Exercício 2a. Grupo I.....	208
Fragmento 121: Atividade 5. Exercício 2b. Grupo I.....	208
Fragmento 122: Atividade 5. Exercício 2. Grupo K.....	209
Fragmento 123: Atividade 5. Exercício 2a. Grupo M.....	210
Fragmento 124: Atividade 5. Exercício 2b. Grupo M.....	211
Fragmento 125: Atividade 5. Exercício 2. Grupo A.....	211
Fragmento 126: Atividade 5. Exercício 2a. Grupo L.....	212
Fragmento 127: Atividade 5. Exercício 2b. Grupo L.....	212
Fragmento 128: Atividade 5. Exercício 2c. Grupo L.....	213
Fragmento 129: Atividade 5. Exercício 3. Grupo B.....	215

Fragmento 130: Atividade 5. Exercício 3a. Grupo N.....	215
Fragmento 131: Atividade 5. Exercício 3a. Grupo N.....	216
Fragmento 132: Atividade 5. Exercício 3. Grupo H.....	217
Fragmento 133: Atividade 5. Exercício 3. Grupo C.....	217
Fragmento 134: Atividade 5. Exercício 3. Grupo J.....	218
Fragmento 135: Atividade 5. Exercício 3. Grupo M.....	219
Fragmento 136: Atividade 5. Exercício 4. Grupo C.....	221
Fragmento 137: Atividade 5. Exercício 4. Grupo F.....	221
Fragmento 138: Atividade 5. Exercício 4. Grupo K.....	222
Fragmento 139: Atividade 5. Exercício 4. Grupo A.....	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programa da disciplina de Linguística II.....	34
Quadro 2: Questionário inicial.....	44
Quadro 3: Motivos pela opção do curso de Letras/Inglês.....	45
Quadro 4: Expectativas com o curso de Letras.....	46
Quadro 5: Proficiência na língua inglesa quando do ingresso no curso de Letras.....	47
Quadro 6: Proficiência na língua inglesa quando da aplicação do questionário.....	48
Quadro 7: Lugares onde os alunos adquiriram o conhecimento em LI.....	48
Quadro 8: Intentos de atuação posterior.....	50
Quadro 9: Respostas sobre a importância da disciplina de Linguística II na formação do Profissional de Letras.....	50
Quadro 10: Grupos de alunos e atividades realizadas.....	57
Quadro 11: Procedimentos técnicos da tradução.....	73
Quadro 12: Traduções do texto <i>Mea Culpa</i>	76
Quadro 13: Atividade 1.....	80
Quadro 14: Classificação dos nomes.....	82
Quadro 15: Atividade 2.....	107
Quadro 16: Motivos levantados para explicação da caracterização do preconceito no texto “Questões de Classe”.....	131
Quadro 17: Atividade 3.....	137
Quadro 18: Classificações para “Maiúsculo sociólogo”.....	140
Quadro 19: Atividade 4.....	162
Quadro 20: Reflexões nas AL do texto “ <i>Fora de si</i> ” por grupo.....	171
Quadro 21: Traduções do texto <i>Fora de Si</i> separadas por verso e por grupos.....	178
Quadro 22: Atividade 5.....	196
Quadro 23: Classificação quanto ao aspecto verbal do texto “Conversa Universitária”.....	197

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Desempenho Geral – Atividade 1 – Exercício 1.....	85
Gráfico 2: Desempenho Geral – Atividade 1 – Exercício 2.....	87
Gráfico 3: Desempenho Geral – Atividade 1 – Exercício 3.....	94
Gráfico 4: Desempenho Geral – Atividade 1 – Exercício 4.....	104
Gráfico 5: Desempenho Geral do Conjunto de Exercícios – Atividade 1.....	105
Gráfico 6: Desempenho Geral – Atividade 2 – Exercício 1.....	108
Gráfico 7: Desempenho Geral – Atividade 2 – Exercício 2.....	111
Gráfico 8: Desempenho Geral – Atividade 2 – Exercício 3.....	120
Gráfico 9: Desempenho Geral – Atividade 2 – Exercício 4.....	130
Gráfico 10: Desempenho Geral do Conjunto de Exercícios – Atividade 2.....	134
Gráfico 11: Desempenho Geral – Atividade 3 – Exercício 1.....	139
Gráfico 12: Desempenho Geral – Atividade 3 – Exercício 2.....	143
Gráfico 13: Desempenho Geral – Atividade 3 – Exercício 3.....	150
Gráfico 14: Desempenho Geral – Atividade 3 – Exercício 4.....	157
Gráfico 15: Desempenho Geral do Conjunto de Exercícios – Atividade 3.....	161
Gráfico 16: Desempenho Geral – Atividade 4 – Exercício 1.....	164
Gráfico 17: Desempenho Geral – Atividade 4 – Exercício 2.....	169
Gráfico 18: Desempenho Geral – Atividade 4 – Exercício 3.....	175
Gráfico 19: Desempenho Geral – Atividade 4 – Exercício 4.....	190
Gráfico 20: Desempenho Geral do Conjunto de Exercícios – Atividade 4.....	194
Gráfico 21: Desempenho Geral – Atividade 5 – Exercício 1.....	197
Gráfico 22: Desempenho Geral – Atividade 5 – Exercício 2.....	204
Gráfico 23: Desempenho Geral – Atividade 5 – Exercício 3.....	213
Gráfico 24: Desempenho Geral – Atividade 5 – Exercício 4.....	219
Gráfico 25: Desempenho Geral do Conjunto de Exercícios – Atividade 4.....	222
Gráfico 26: Gráfico final de desempenho geral em todas as atividades.....	223

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1	25
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
1.1 Natureza da pesquisa	25
1.2 Instrumentos de Geração de Dados	27
1.3 Contexto do Ensino Superior e do Curso de Letras no Brasil	29
1.4 O Curso de Letras Habilitação Única Inglês - Licenciatura e Bacharelado em Tradução da UEM.....	32
1.5 A disciplina de Linguística II.....	34
1.6 Entrevista com uma professora da turma.....	36
1.7 Questionário do Perfil da Turma	42
1.8 Dados do Diário de Campo.....	52
1.9 O desenvolvimento das atividades: considerações preliminares	55
CAPÍTULO 2.....	60
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA E TRADUÇÃO.....	60
2.1 A análise Linguística	60
2.2 Análise Linguística e Formação do Professor e Bacharel em Língua Estrangeira....	64
2.3 Perspectivas e procedimentos técnicos da tradução.....	69
CAPÍTULO 3.....	79
ANÁLISES das atividades sobre categorias gramaticais	79
3.1 Procedimentos das análises.....	79
3.2 Primeira Atividade: Gênero.....	80
3.2.1 Primeiro exercício: Classificação.....	81
3.2.2 Segundo exercício: AL.....	86
3.2.3 Terceiro exercício: tradução	94
3.2.4 Quarto exercício: foco na reflexão.....	102
3.2.5 Panorama geral da Atividade 1.....	105
3.3 Segunda atividade: Número.....	107
3.3.1 Primeiro exercício: Classificação	109
3.3.2 Segundo exercício: AL.....	112
3.3.3 Terceiro exercício: tradução.....	121
3.3.4 Quarto exercício: foco na reflexão.....	130

3.3.5	Panorama geral da Atividade 2.....	134
3.4	Terceira atividade: Grau.....	136
3.4.1	Primeiro exercício: classificação.....	138
3.4.2	Segundo exercício: AL.....	143
3.4.3	Terceiro exercício: tradução.....	150
3.4.4	Quarto exercício: foco na reflexão.....	157
3.4.5	Panorama geral da atividade 3.....	161
3.5	Atividade 4: Pessoa.....	162
3.5.1	Primeiro exercício: classificação.....	164
3.5.2	Segundo exercício: AL.....	169
3.5.3	Terceiro exercício: tradução.....	176
3.5.4	Quarto exercício: o gênero textual.....	190
3.5.5	Panorama geral da Atividade 4.....	195
3.6	Quinta atividade: Aspecto.....	196
3.6.1	Primeira atividade: classificação.....	197
3.6.2	Segundo exercício: AL.....	204
3.6.3	Terceiro exercício: tradução.....	214
3.6.4	Quarto exercício: o gênero textual.....	219
3.6.5	Panorama geral da Atividade 5.....	223
3.7	Resultados finais das análises e discussão.....	224
CONCLUSÃO.....		227
REFERÊNCIAS.....		231
APÊNDICE I.....		236

INTRODUÇÃO

O Brasil experimentou, desde a década de 1990, um crescimento nas pesquisas sobre a formação do professor de língua e, nesse contexto, também se acentuou a preocupação específica com a formação ofertada nos cursos de Letras com habilitação em língua estrangeira (LE). Grande parte desses estudos emergiu a partir da constatação feita por pesquisadores da problemática de professores que chegavam despreparados para sua prática, sem os conhecimentos necessários para a atuação docente em seus mais variados contextos. Essas pesquisas refletem, em geral, sobre os conhecimentos necessários à prática do professor como, por exemplo, a proficiência no idioma, o que fica evidente nos trabalhos realizados por Almeida Filho (1992, 1999, 2004), Martins (2005), Gimenez (2005) e Consolo (2009), por exemplo, e que têm como cenário os diversos contextos de formação do professor e de sua atuação.

Os cursos de Letras com habilitação em LE no Brasil, no entanto, além de serem ofertados na modalidade de licenciatura, voltados, portanto, à formação do professor, são ofertados também na modalidade de bacharelado. Em algumas universidades¹, esses cursos são ofertados nas duas modalidades, havendo a possibilidade de se concluir uma modalidade e cursar mais algum período para se obter a segunda modalidade, por um apostilamento do diploma. Nesses casos, os currículos se voltam, portanto, primeiramente à licenciatura e, por opção discente, cursam-se mais algumas disciplinas, ao término da licenciatura, garantindo ao estudante o grau de bacharel na língua, pelo apostilamento do diploma. Há, por assim dizer, saberes comuns na composição dos currículos que formam licenciados e bacharéis na LE.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras constantes no Parecer 492/2001, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com a Câmara Superior de Educação (CES), em 3 de abril de 2001, em texto introdutório à seção que trata das habilidades e competências do profissional de Letras, marcam essa posição quanto ao eixo de saberes comuns a bacharéis e licenciados, ao traçarem na mesma seção as competências e habilidades para as duas modalidades, sem separá-las:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, *nas modalidades de bacharelado e de licenciatura*, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional,

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), por exemplo.

teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como *professores*, pesquisadores, críticos literários, *tradutores*, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a, p.30, grifos nossos).

Como se pode perceber, as competências e habilidades são postas para ambas as modalidades, aplicáveis às diversas formações decorrentes de uma ou de outra modalidade. Em nosso trabalho, destacamos as duas modalidades, licenciatura e bacharelado, focalizando especificamente a formação de tradutores, na modalidade de bacharelado, por conta do perfil da turma de segundo ano de Letras Inglês da Universidade Estadual de Maringá (UEM), licenciatura e bacharelado, por nós analisada, recortando aspectos relativos às questões de Análise Linguística (AL).

Sobre a formação do tradutor, também é possível encontrar pesquisas nacionais, no entanto, em menor escala se comparadas às pesquisas de formação do profissional docente. A esse respeito, Gonçalves e Machado (2006) evidenciam o número ainda escasso de pesquisas que abordam a formação do tradutor no Brasil. Os autores traçaram um panorama do ensino de tradução voltado à busca das competências do tradutor em diversos cursos de graduação de formação de tradutores. Em seu trabalho levantaram, a partir das proposições de autores da literatura mundial especializada da área como Alves, Magalhães e Pagano (2003), Gonçalves (2003), Rothe-Neves (2002), Anderman e Rogers (2000), Beeby (2000), Chesterman (2000), Neubert (2000), Orozco (2000), Presas (2000), e Shreve (1997), dezessete competências tradutórias procurando avaliar a congruência entre essas competências e as propostas didático-metodológicas de alguns cursos, a partir da análise dos seus documentos norteadores e currículos. Pelo fato de terem recebido apenas pequena parcela de material para ser analisado, diante da grande quantidade de cursos com os quais buscaram contato via carta e e-mails solicitando os materiais como ementas, currículos e propostas pedagógicas dos cursos, Gonçalves e Machado (2006) reconhecem que os resultados de sua pesquisa eram insuficientes para avaliar com profundidade a pertinência e coerência dos cursos, de maneira mais geral.

Tendo em vista o lugar teórico no qual nossa pesquisa se inscreve, buscando evidenciar a relação da reflexão proporcionada pela AL com a formação em LE, encontramos uma grande lacuna nos bancos de dados nacionais na apresentação de pesquisas que investiguem este aspecto reflexivo proporcionado pela linguística na formação de professores

ou bacharéis. Ao realizarmos uma busca, na data de 10 de agosto de 2016 no banco de teses da Capes utilizando as palavras-chave “Análise Linguística”, “Língua Inglesa” e “Formação” encontramos pesquisas voltadas, principalmente, a questões de formação do professor e relacionadas à proficiência no idioma, como as de Emidio (2007), Costa (2009), Ferreira (2010), Vicentim (2013) e Guedes (2013). Constatamos, também, que a busca realizada com as palavras-chave supramencionadas não nos apresentou nenhuma pesquisa voltada à formação do tradutor, o que nos conduziu a outra busca no mesmo banco, desta vez somente com a palavra-chave “Formação do Tradutor”. A busca conduziu a um rol de pesquisas que tratam de aspectos gerais das habilidades e competências do tradutor, como as pesquisas de Gonçalves (2003), Querido (2004), Simão (2009) e Pungartnik (2015), mas nenhuma pesquisa específica sobre aspectos de reflexão linguística na formação do tradutor. A falta de pesquisas sobre a relação da reflexão linguística com a formação do tradutor é aspecto relevante para a justificativa de nossa pesquisa, visto que ela busca incitar o aumento das pesquisas sobre a relação específica da AL com a formação em tradução.

Diante desse quadro de pesquisas do campo da linguística aplicada e a partir dos diversos problemas sobre a formação do profissional de Letras com habilitação em LE, nas modalidades de licenciatura e bacharelado, evidenciamos a necessidade de investigação e reflexão sobre esse contexto que envolve, por exemplo, a Universidade, os currículos dos cursos, os saberes teórico-metodológicos propostos pelos documentos norteadores como as propostas político-pedagógicas, a prática do professor universitário e a postura do aluno refletida nos comportamentos por ele adotados em situação de formação universitária. Neste sentido, a partir do cenário apresentado, julgamos relevante a investigação do comportamento de um grupo de estudantes do segundo ano do curso de Letras com habilitação única em língua inglesa (LI), nas modalidades licenciatura e bacharelado, ofertado pela UEM, no ano de 2013, justificando nossa pesquisa com base na relevância de se pensar sobre este cenário escasso de pesquisas. Nosso foco de investigação em relação aos comportamentos do processo de formação daqueles estudantes são, portanto, as reflexões linguísticas propostas no interior da disciplina de Linguística II no ano de 2013, com ênfase nas posturas dos alunos adotadas frente à proposta de atividade AL.

Nossa focalização na AL, nesse contexto, se dá pela compreensão de sua relevância para a formação do profissional de Letras, com vistas ao atendimento ao proposto nos referenciais curriculares nacionais (BRASIL, 2010) a respeito deste profissional, já que traçam os perfis dos profissionais de Letras com ênfase em uma LE, bacharéis e licenciados,

tratando do domínio da língua materna (LM) e dos conceitos da linguística, nas duas modalidades de curso:

O Bacharel em Letras – Língua Estrangeira é formado para conhecer profundamente uma língua estrangeira e sua respectiva literatura. Em sua atividade, elabora e executa trabalho de revisão, tradução e pesquisa, contribuindo para demanda nacional e internacional. ***Sua atuação demanda também conhecimento e domínio de Língua Portuguesa, bem como as noções de Lingüística e de Literatura que possibilitam o pensamento científico para as atividades que requeiram a língua estrangeira como base.*** Elaborar e executar trabalhos de compilação, análise e revisão, que atendam a demandas relacionadas à sistematização do conhecimento lingüístico. Em sua atuação, considera a língua como prática social que compõe a identidade nacional. (BRASIL, 2010, p.74, grifos nossos)

O Licenciado em Letras – Língua Estrangeira é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino da Língua Estrangeira. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, ***que requer sólidos conhecimentos sobre estrutura e funcionamento da Língua Estrangeira e suas literaturas, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas***; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento em Língua Estrangeira em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora, analisa e revisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Língua Estrangeira, coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em suas atividades, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. (BRASIL, 2010, p.76, grifos nossos)

Os perfis demonstram como tanto bacharel quanto professor devem possuir conhecimentos lingüísticos que vão desde o domínio da LM e estrangeira às questões de funcionamento das línguas, e da linguística. Por sua vez, esses perfis justificam nossa escolha pela análise do *lócus* em questão, já que a proposta didática feita pelo professor da disciplina, a nosso ver, atende a todos os requisitos postos nos perfis apresentados.

A disciplina de Linguística II na UEM apresenta em sua grade curricular a reflexão sobre as categorias lingüísticas nominais (gênero, número e grau) e verbais (tempo, número, pessoa, modo, voz e aspecto). A proposta didática do professor engajava-se na reflexão promovida pela AL de textos nas explicações dos conteúdos e no encaminhamento de atividades com enfoque em cinco das nove categorias estudadas, considerando que as categorias verbais poderiam se inter-relacionar: gênero, número, grau, pessoa e aspecto. Essas atividades eram compostas por quatro exercícios que objetivavam a AL de um texto que tinha a categoria estudada no momento, centralmente utilizada para a produção de efeitos de sentido.

Em sua sequência, os exercícios passavam primeiramente pela classificação dos elementos gramaticais relacionados à categoria estudada em cada atividade. A metalinguagem levantada neste primeiro exercício dava base para o trabalho de leitura por meio da AL que era a proposta do segundo exercício da sequência. O terceiro exercício propunha a produção do texto da atividade em LI, ou seja, havia uma proposta de tradução de um texto e a elucidação das facilidades e dificuldades no processo tradutório. Por fim, o quarto exercício apresentava proposta de interpretação do texto ou reflexão do trabalho com a linguagem em função do gênero textual. Neste sentido, a sequência de exercícios era a proposta didática que intentava propiciar a reflexão pela leitura reflexiva proporcionada pela AL do texto em LM e pela produção de efeitos de sentido em LE ou a explicação de sua impossibilidade como consequência dessa reflexão obtida pela AL do texto em LM em contraste com o conhecimento em LE.

A partir dos perfis de profissionais de Letras licenciatura e bacharelado e tendo em vista este contexto do segundo ano de Letras – Inglês, licenciatura e bacharelado, da UEM, nossa pesquisa tem por objetivo geral compreender as práticas reflexivas de estudantes frente a uma proposta didática que visava à reflexão promovida pela AL nas línguas portuguesa e inglesa. A fim de alcançar esse objetivo, nosso primeiro objetivo específico foi analisar a proposta didática feita pelo professor de Linguística II, a fim de compreender de que maneira aquela proposta atenderia às exigências de reflexão pela AL. Nosso segundo objetivo específico foi caracterizar os comportamentos discentes frente a uma sequência de exercícios voltados à AL nas atividades relacionadas aos conteúdos estudados em Linguística II.

Dividimos, então, nosso trabalho em três capítulos. O primeiro deles apresenta a natureza de nossa pesquisa e os passos teórico-metodológicos por nós adotados. Além disso, realizamos uma caracterização dos sujeitos de nossa pesquisa, começando por uma contextualização a respeito dos cursos de Letras no Brasil, passando pelas competências e habilidades exigidas ao profissional da área e chegando ao perfil constante no projeto político-pedagógico da UEM. Em seguida, caracterizamos os sujeitos da pesquisa triangulando dados de uma entrevista realizada com uma professora que já tinha atuado em uma disciplina com a turma em questão, com um questionário por nós aplicado aos alunos antes da coleta do *corpus* e os dados coletados em diário de campo. Os estudantes sujeitos desta pesquisa concordaram com a participação e assinaram um termo permitindo o uso do material coletado para a pesquisa (Apêndice I). Ao término deste primeiro capítulo tratamos do desenvolvimento das atividades propostas no interior da disciplina de Linguística II, que compuseram nosso *corpus*, atendendo ao nosso primeiro objetivo específico.

No segundo capítulo, apresentamos nosso referencial teórico sobre AL e sua importância na formação do profissional de Letras. Em seguida, levantamos o referencial teórico a respeito da tradução, voltados principalmente à elucidação de terminologia de procedimentos técnicos da tradução caros às nossas análises.

O terceiro capítulo traz as nossas análises introduzidas pelos critérios que elencamos para o seu empreendimento. Tendo em vista que o material analisado era composto de respostas dos alunos em cinco atividades divididas em quatro exercícios cada, as análises seguem um padrão que foi estabelecido acordo com a quantidade de exercícios em cada uma das atividades. Sendo assim, cada atividade passou pelo mesmo tratamento analítico que compreendeu a) a apresentação da atividade e uma breve contextualização sobre sua aplicação, b) análise dos comportamentos diante de cada um dos quatro exercícios propostos e c) demonstração de um panorama geral de desempenho da atividade compreendendo um resumo dos comportamentos analisados em cada exercício. Nossa metodologia para as análises se deu pelo levantamento de dados quantitativos e qualitativos e pela interpretação desses dados frente ao perfil da turma que caracterizamos.

Por fim, apresentamos as considerações finais diante das análises e as reflexões geradas a partir do objetivo geral. A leitura deste trabalho nos conduzirá a reflexões a respeito da importância da AL na formação específica em LE, permitindo-nos reconhecer o conhecimento linguístico e a reflexão em LM como elementos imprescindíveis à formação do profissional de Letras Inglês. As análises levantam, ainda, questões como as dificuldades no uso de metalinguagem, no empreendimento de AL e também com a LI o que aponta para um quadro problemático da concepção de proficiência em LI apresentada pelos estudantes e a necessidade de se repensar a postura discente frente ao seu processo formativo.

CAPÍTULO 1

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

1.1 Natureza da pesquisa

Nossa pesquisa insere-se no quadro epistemológico das pesquisas interpretativistas, de natureza qualitativa, enquadrando-se como um estudo de caso que faz uso de dados quantitativos e qualitativos em suas análises. Apoiamo-nos, para isso, nos pressupostos teórico-metodológicos de Triviños (1987), Bogdan e Birten (1982), Bortoni-Ricardo (2013), André e Lüdke (1986), André (1995) e Yin (2005) a fim de descrever a natureza de nossa pesquisa.

Caracteriza-se a pesquisa qualitativo-interpretativista pela interpretação descritiva dos dados quantitativos coletados de determinada realidade. Em se tratando do caráter social de nosso objeto de pesquisa, não podemos desconsiderar as variáveis que compõem o seu surgimento, no entanto, é possível fazer uso da pesquisa quantitativa em contexto social, pois esta permite a delimitação estruturada de dados para que se façam os recortes possíveis para a análise interpretativa posterior. A aplicação do método quantitativo de investigação, neste sentido, é escolhida a fim de se traçar limites mensuráveis diante dos dados levantados que possam subsidiar o banco de informações a serem analisadas por meio de metodologia qualitativo-interpretativista.

Bortoni-Ricardo (2013), por sua vez, situa as pesquisas sobre a sala de aula no campo das pesquisas sociais e demonstra como estas podem valer-se de dados quantitativos, da herança de pesquisas de ordem positivista e, pelo viés interpretativista, de dados qualitativos.

Para definirmos o caráter qualitativo de nossa pesquisa, apoiamo-nos em Triviños (1987) que, sem desconsiderar as exigências de um trabalho científico, demonstra a liberdade teórico-metodológica do pesquisador orientado por este enfoque que extrapola a mera descrição da realidade, compreendendo um fenômeno em suas causas e relações. A partir de Bogdan e Birten (1982), o autor ainda apresenta algumas características da pesquisa qualitativa que incluem: a) a consideração do ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento-chave, b) o aspecto descritivo, c) a consideração do processo e não somente do produto, dos resultados, d) a pesquisa em método indutivo, e e) a preocupação essencial com o significado.

Ao considerarmos o contexto singular no qual desenvolvemos nossa pesquisa, podemos denominá-la, a partir de Triviños (1987), como um estudo de caso, uma vez que “estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.110). Este autor ainda enfatiza que são consideradas como estudo de caso a maioria das pesquisas sociais realizadas em contextos educacionais, pois sua natureza é descritiva e considera a caracterização do ambiente específico no qual a pesquisa ocorre. Yin (2005, p.19) ressalta que:

O estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência.

Neste sentido, nosso trabalho apresenta a proposta de caracterização dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista que os resultados obtidos são determinados pela singularidade do grupo de alunos que constituíam a turma analisada.

O paradigma de pesquisa interpretativista considera o contexto sociohistórico do qual emerge determinado objeto, a fim de interpretar os significados que envolvem um fenômeno de ordem social, singular em suas variáveis, que demanda do pesquisador um olhar particular aos significados específicos daquele fenômeno, conforme afirma Hughes (1980, apud Bortoni-Ricardo, 2013, p. 31-32):

Quando o teórico aborda a realidade social, encontra o campo antecipadamente ocupado pelo que pode ser chamado de autointerpretação da sociedade. A sociedade humana não é meramente um fato, ou um acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural... É um pequeno mundo integral, um cosmos, iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua autorrealização.

Na esteira desse pensamento, procuramos compreender de maneira próxima os fenômenos que compunham o momento de surgimento de nosso *corpus*. Para que isso fosse possível, inserimo-nos em sala de aula, participando em alguns momentos mas, na maioria do tempo, observando as aulas para a produção de um diário de campo, contendo anotações a respeito da condução da disciplina, bem como de alguns comportamentos que julgamos relevantes para nossas interpretações. Assim sendo, nossa pesquisa tem, ainda, contornos etnográficos quando do levantamento do *corpus*.

Advinda das pesquisas desenvolvidas em Sociologia e Antropologia, a abordagem etnográfica começou a ser utilizada em pesquisas do campo educacional apenas na década de 70. A característica principal desta abordagem é o fato do pesquisador inserir-se no grupo que será analisado, de modo que sua visão e interpretação sejam impulsionadas por esse olhar do interior do grupo. Assim, não se observa um grupo de maneira externa, encarando os constituintes do grupo como estranhos, mas, ao contrário, privilegia-se uma ótica interna. No campo educacional, a etnografia encara o processo de ensino-aprendizagem como inserido num contexto cultural amplo que influencia profundamente este processo (ANDRÉ e LÜDKE, 1986). André (1995, p. 28) caracteriza a observação na pesquisa de abordagem etnográfica como participante, pois compreende que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Sendo assim, buscamos manter o afastamento necessário para a análise dos dados de nossa pesquisa, mas compreendendo que o perfil da turma observada é determinante para a interpretação dos resultados apontados pelos dados quantitativos e qualitativos, nas análises. Por isso, a metodologia do estudo de caso, de cunho etnográfico permitiu-nos compreender os comportamentos que os alunos apresentaram diante da proposta pedagógica.

1.2 Instrumentos de Geração de Dados

Em função dos objetivos e compreendendo a necessidade de se descrever o contexto social da nossa pesquisa por seu caráter, utilizamos como instrumentos de pesquisa um diário de campo, um questionário inicial aplicado à turma e uma entrevista semiestruturada com uma professora que já havia lecionado à turma no ano anterior à nossa coleta de *corpus*. As anotações feitas em diário de campo foram de natureza descritiva e reflexiva a partir das observações que realizamos quando nos inserimos em sala de aula e, cruzadas aos dados levantados pelo questionário realizado com a turma e as impressões sobre a mesma advinda de uma entrevista que realizamos com uma docente da turma, colaboraram para se traçar, por meio da triangulação de dados, o perfil da turma observada.

A triangulação de dados é definida amplamente por Denzin (1978, p. 291) como "a combinação de metodologias no estudo do mesmo fenômeno" e justifica-se pelo uso de diferentes referências combinadas a fim de se apontar para um mesmo objeto. Na apresentação de Coradim:

Tradicionalmente, nas pesquisas em ciências humanas, a triangulação é um recurso que utiliza dois ou mais instrumentos para confirmar interpretações apresentadas nas análises. É um procedimento que pressupõe ser possível chegar a um mesmo ponto (no caso de pesquisa, a interpretação), partindo-se de pontos diferentes (no caso de pesquisa, de instrumentos diferentes). (2008, p.44)

Em nossa pesquisa, utilizamos distintos instrumentos para a triangulação de dados a fim de tratar com maior precisão do contexto do qual emergem as atividades analisadas, visto que ele incide diretamente sobre os resultados.

As anotações realizadas em diário de campo foram tomadas no sentido restrito, como apresenta Triviños (1987), pelo qual, num primeiro momento, descrevem-se “todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos [...] e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas.” (p. 154). Embora as anotações registradas no diário já apresentem caráter reflexivo, encaramos o diário como fonte para dados, pois, de acordo com a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2013, p.62):

Esses registros de fato ainda não são dados, mas fontes para dados. O processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de **indução analítica** por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções.

Outra fonte utilizada para geração dos dados para traçar o perfil da turma foi um questionário misto, contendo questões abertas, discursivas e outras fechadas, de múltipla escolha, totalizando oito questões. O questionário, que apresentaremos posteriormente, foi produzido trazendo questões que buscavam elucidar a relação entre os discentes com o curso escolhido, suas expectativas para com o mesmo, suas relações com a LI, seus intentos de atuação profissional posterior e a impressão acerca da disciplina de Linguística II no processo de formação.

Contamos, ainda, com uma entrevista aberta realizada com a professora da disciplina de Fundamentos da Gramática de Língua Portuguesa I, no intuito de recolher suas impressões sobre as características da turma no tocante ao comportamento geral no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o enfoque da entrevista era traçar o perfil da turma segundo a visão da entrevistada para compor a caracterização dos sujeitos da pesquisa, por isso a entrevista foi aberta, sem questões específicas para a sua condução, mas com o norte estabelecido para o diálogo que gravamos e do qual apresentamos os excertos transcritos na seção que apresenta a entrevista. Justificamos nossa escolha pela entrevista específica com esta professora pelo fato de ter sido ela a responsável pela disciplina de Fundamentos de

Gramática de Língua Portuguesa I, ministrada no semestre anterior às nossas observações em sala, na qual se trabalhou os conteúdos das categorias linguísticas na língua portuguesa (LP). Neste sentido, a disciplina ministrada pela professora entrevistada já tinha proporcionado a reflexão sobre as categorias linguísticas também estudadas na disciplina de Linguística II, na qual realizamos nossas análises, mas com o enfoque na LM. Consideramos viável, desta maneira, a escolha desta professora, tendo em vista a natureza da disciplina por ela ministrada na qual os conteúdos propostos articulavam-se diretamente com os conteúdos e a proposta da disciplina de Linguística II.

A respeito das reflexões feitas sobre o comportamento do grupo, é importante destacar também que, após todas as aulas observadas, nós, pesquisador e professor da turma, reservávamos um tempo para discutir e comentar a aula. Estas discussões foram de suma importância para a consolidação das reflexões levantadas no diário de campo bem como para se compreender a visão do professor sobre a prática. Por esse motivo, optamos por não entrevistar o professor da turma, já que suas impressões sobre a mesma e sobre as atividades eram observadas e anotadas em diário quando desses encontros posteriores às aulas.

Dado o caráter social de nossa pesquisa e considerando sua natureza qualitativo interpretativista, traçamos um percurso para chegar ao perfil da turma que analisamos, passando pelo contexto do Ensino Superior no Brasil, tratando dos documentos oficiais que orientam os cursos de Letras e do Projeto Político Pedagógico (PPP) norteador das ações das habilitações em Letras ofertadas pela UEM, no período da pesquisa.

1.3 Contexto do Ensino Superior e do Curso de Letras no Brasil

Diante da necessidade de se pensar sobre a qualidade dos cursos de licenciatura no Brasil, nasce o documento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), do ano de 1996 que também introduz as Diretrizes Curriculares específicas para cada curso, além de significativas mudanças e novidades para o ensino superior. Dentre estas podemos destacar a liberdade dada para as instituições de ensino superior (IES) para fixar os currículos dos seus cursos e programas, conferindo-lhes autonomia para trabalhar com a realidade na qual uma instituição está inserida. Ainda constam como objetivos no documento a otimização da estruturação modular dos cursos, buscando permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos a serem ministrados e, também, a abertura para a contribuição com inovações que visem a melhoria qualitativa do projeto pedagógico de cada instituição.

Especificamente para os cursos de Letras, o Parecer 492/2001, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com a Câmara Superior de Educação (CES), em 3 de abril de 2001, traça suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Introduzida com uma reflexão da necessidade de conceber a Universidade não como lugar privilegiado de detenção de conhecimento e saber, o documento trata da importância da formação que atenda diretamente às necessidades sociais educativas.

Ancorado num pensamento que evidencia a relação teoria-prática, o documento traça o perfil do profissional de Letras:

O objetivo do Curso de Letras é 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. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a, p. 30).

O perfil deste profissional focaliza, assim, a formação teórica competente, no sentido de domínio dos estudos de sua área, articulando-os à pesquisa, extensão e ensino. Desta maneira, faz-se relevante o domínio teórico que a IES deva proporcionar ao formando, abordando, conforme o texto, os variados aspectos da língua – estrutura, funcionamento e manifestações culturais.

No campo do domínio da estrutura e funcionamento das línguas, as disciplinas ofertadas devem proporcionar a reflexão na(s) língua(s) escolhida(s) como habilitação. A isso equivale dizer que a articulação das disciplinas escolhidas pela IES para a composição curricular deve concorrer para uma formação que culmine em um profissional que, além de ter domínio sobre o uso da(s) língua(s) escolhida(s), seja capaz de refletir criticamente sobre temas relacionados à linguagem, quer no campo linguístico, quer no campo literário. Portanto, não é (apenas) o domínio da língua em seu uso que permitirá a formação de um profissional da área. Sobre isso trata o Parecer 09/2001 (p.38), documento que traça diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior:

[...] aquilo que o professor precisa saber para ensinar, não é equivalente ao que seu aluno vai aprender: além dos conteúdos definidos para as diferentes etapas da escolaridade nas quais o futuro professor atuará, sua formação deve ir além desses conteúdos, incluindo conhecimentos necessariamente a eles articulados, que compõem um campo de ampliação e aprofundamento da área. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a, p. 38)

Neste sentido, para um curso de licenciatura única em inglês, como no caso da turma que observamos para nossa pesquisa, não cabe somente o aprofundamento no estudo da LI, mas a reflexão sobre a linguagem, e o estudo da prática docente para a transposição didática dos conteúdos. Complementarmente, o Parecer 492/2001 elenca competências e habilidades a serem alcançadas pelo profissional de Letras, independentemente da(s) habilitação(ões) escolhida(s):

- domínio do uso da língua portuguesa, ou de uma estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamenta sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto do processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a, p. 30)

É, portanto, necessário o domínio da língua, mas, ao mesmo tempo, reflexão e visão críticas sobre a mesma. Por isso, na seção que trata dos conteúdos curriculares dos cursos de Letras, o mesmo parecer elege como componentes caracterizadores básicos os conteúdos ligados às áreas dos Estudos linguísticos e literários que se fundam “na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a, p. 31), entendidos como todas as atividades acadêmicas que almejem o desenvolvimento das competências e habilidades supramencionadas, necessárias ao exercício da profissão. O documento elucidava, então, a pressuposição da relação teoria-prática para a formação: “O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de

caráter prático durante o período de integralização do curso” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a, p. 31).

Formar um profissional que saiba atuar na articulação das habilidades e competências apresentadas deve ser, assim, objetivo da composição curricular dos cursos de Letras ofertados pelas IES brasileiras.

1.4 O Curso de Letras Habilitação Única Inglês - Licenciatura e Bacharelado em Tradução da UEM.

O curso de Letras com habilitação única em LI da UEM é o local de onde emerge nosso *corpus*. Com sua origem datada oficialmente em 22 de fevereiro de 1967, conforme constante em livro ata, o curso de Letras foi iniciado na Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá (FFCLM), atual UEM. Desde então, várias modificações ocorreram no Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como na ementa do curso. Atendendo ao contexto do mercado de trabalho, o curso ofertava apenas licenciatura dupla em Português e Inglês, quando de sua criação. Foi no final da década de 70, mais precisamente no ano de 1979, que o Departamento de Letras ampliou sua oferta para habilitações únicas em Português, Francês e Inglês. Na época da coleta de *corpus* de nossa pesquisa os cursos ofertados eram Português e Inglês, com habilitações únicas, e habilitação dupla em Francês e Inglês.

É deste contexto de formação docente inicial que nosso *corpus* é proveniente, de uma turma de segundo ano da graduação em Letras/Inglês, habilitação única, da UEM, do ano de 2013. O curso é voltado à licenciatura plena em LI, no entanto, é possível, ao término, estendê-lo por mais um ano, cursando algumas disciplinas específicas para se ter, também, o diploma de bacharel em tradução, o que garante ao futuro profissional de Letras, dentre outros trabalhos, o trabalho específico com tradução. Não se exclui, portanto, a formação na licenciatura plena, mas soma-se, ao término das disciplinas divididas no período de quatro anos, algumas outras disciplinas específicas para se ter um apostilamento do diploma, garantindo o bacharelado em tradução, além da licenciatura.

O PPP do curso de Letras/Inglês teve sua última alteração no ano de 2013, mas as alterações que introduzem na UEM a Habilitação em Letras Inglês – Licenciatura e Bacharelado datam do ano de 2005. A justificativa principal do texto no documento para as mudanças apresentadas na composição da grade curricular é a adequação à LDB 9.394/96. Além disso, o texto apresenta outras justificativas ancoradas em pesquisas e análises do

momento no qual vivia a Universidade na época. Uma das maiores justificativas, também, é procura da ampliação da oferta para outros campos de atuação profissional.

Na seção do PPP que apresenta uma avaliação do currículo em vigor na época são contrastados dados de um relatório produzido no ano de 2001 pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico de Maringá (CODEM), a tese de doutorado de Wielewicky (2002), a dissertação de mestrado de Garcia da Silva (2003), as reuniões pedagógicas realizadas pelo Colegiado do Curso de Letras em 2002 e a Assembleia de Curso também realizada pelo Colegiado em 2003. Uma das conclusões levantadas a partir da análise dos documentos acima é a de que os alunos de Letras não ingressavam no curso buscando somente a formação docente, mas que outras demandas, como a tradução, também pautavam as justificativas para a procura do curso. Outro fator relevante levantado nesses materiais foi a ineficiência do trabalho no tocante à prática de ensino, gerando profissionais despreparados para a docência: “Apesar da proposta arrojada, o atual currículo não tem conseguido dar conta de instrumentalizar o aluno para o exercício efetivo da docência” (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2005, p. 20).

A partir disso, a nova proposta curricular, ancorada nos documentos preconizadores do Ensino Superior, propõe que:

[...] todos seus componentes contemplem a reflexão e aplicação prática acerca de questões voltadas ao exercício da docência desde o primeiro ano do curso, propiciando que o professor em formação tenha mais tempo para desenvolver sua postura crítica frente à profissão que pretende exercer. (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2005, p. 20).

Sobre a formação do bacharel em tradução pela oferta da Habilitação Única Inglês-Licenciatura e Bacharelado em Tradução, o texto traz que esta opção:

[...] viria atender aos anseios dos alunos que solicitam um curso de bacharelado, observando uma demanda de mercado, haja vista a grande procura que o Setor de Tradução, Versão e Revisão de Textos em Língua Portuguesa atende de trabalhos com a língua inglesa. A UEM estaria contribuindo, desta forma, com a qualificação de pessoal para atuar na área de tradução, atividade muitas vezes exercida de forma amadora por profissionais de diferentes formações. (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2005, p.21).

Assim, a oferta desta habilitação se deu a partir do Vestibular de 2007, com duração de 4 (licenciatura) e 5 anos (licenciatura e bacharelado) no período matutino.

Por fim, o PPP solicita como recursos necessários para alcançar os objetivos do curso: a ampliação e melhoria na manutenção do laboratório de línguas e um laboratório com equipamentos específicos para o bacharelado em tradução.

1.5 A disciplina de Linguística II

Nossa pesquisa foi realizada na disciplina de Linguística II, de periodicidade anual, com carga horária de 136 horas aula, das quais observamos 46, sendo 23 encontros de duas horas aula cada. Consideramos importante apresentar e discutir, portanto, os objetivos e conteúdo dessa disciplina.

A ementa da disciplina em questão trata dos níveis de estruturação interna da língua na formação dos profissionais da área de Letras, e os objetivos apresentados são os que seguem:

Estudar a evolução da ciência linguística, observando a organização sistemática dos elementos dos diversos níveis linguísticos, inter-relacionando-os entre si e de acordo com o seu funcionamento; realizar práticas dos conteúdos ministrados às questões do ensino de línguas; levar o aluno a produzir trabalhos de pesquisa, redigindo-o segundo os padrões mínimos de exigência do discurso científico. (DEPARTAMENTO DE LETRAS, 2005, p. 11)

A proposta apresenta, assim, o conteúdo teórico (elementos dos diversos níveis linguísticos) articulando-os à prática. O foco não deve ser somente o domínio da teoria, mas também sua aplicação. Para isso, é essencial a compreensão da *organização sistemática* dos elementos dos diversos níveis linguísticos como requisito para a prática. Em outros termos, não é possível pensar na prática proposta se não houver um domínio teórico que o preceda. Neste sentido, a ementa cumpre o que é preconizado no Parecer 09/2001 quanto à relação teoria-prática.

Outro elemento presente na ementa é a reflexão sobre o *funcionamento* da língua. A partir de nossas observações das aulas e, também, dos exercícios propostos na disciplina, pode-se perceber a preocupação com este elemento. Os exemplos em sala e exercícios propostos elegem o texto como lugar de reflexão, traçando um movimento analítico que nasce do uso para chegar à reflexão linguística. É possível perceber que a escolha do texto como lugar de reflexão apoia-se não somente na prática da AL, do interior da disciplina de Linguística II, mas na proposta global que o currículo do curso oferece, já que no primeiro ano o quadro de disciplinas apresenta a de Oficina de Leitura e Produção Textual em Língua

Portuguesa e, como constataremos declarado na entrevista da professora de Fundamentos de Gramática de Língua Portuguesa I, os conteúdos eram refletidos sempre em textos.

Além disso, a ementa prevê o trabalho com práticas que visem à relação do conteúdo ministrado com o ensino de línguas. Nas falas do professor durante as aulas observadas, o discurso sobre a necessidade de engajamento na disciplina Linguística está sempre relacionado à formação do profissional da língua, seja para atuar na docência ou da tradução. Dado este recuperável, inclusive, nas situações-problema criadas pelo professor quando da aplicação dos exercícios, conforme constataremos mais minuciosamente nas descrições das atividades.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a ementa da disciplina relaciona-se às demais, cumprindo seu papel quanto à formação do profissional de Letras diante do que é preconizado pelos documentos norteadores e que as propostas feitas pelo professor contemplam, também, além do conteúdo, os objetivos quanto a esta formação.

Quanto aos conteúdos, o quadro abaixo, presente na ementa, apresenta o programa de conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Os sons da fala: fonética e fonologia <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Aparelho fonador 1.2 Sons da fala 1.3 Fonema, alofone e arquifonema 1.4 Traços distintivos 1.5 A sílaba 1.6 Práticas de análise fonética e fonológica 2. O vocábulo <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Categorias gramaticais <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1 Categorias nominais: número, gênero, caso 2.1.2 Categorias verbais: aspecto, modo, tempo, número, pessoa 2.2. Prática de análise linguística 3. A frase <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Visão gerativista 3.2 Conceitos básicos de Chomsky 3.3 Componentes da gramática 3.4 Estrutura Superficial e Estrutura Profunda 3.5 Constituintes oracionais 3.6 Transformações 3.7 Prática de análise linguística |
|--|

Quadro 1: Programa da disciplina de Linguística II.

Fonte: Programas de Letras – Departamento de Letras.

As aulas que observamos trataram dos itens 2.1 – Categorias gramaticais, e seus desdobramentos: 2.1.1 Categorias nominais: número, gênero, caso 2.1.2 Categorias verbais: aspecto, modo, tempo, número, pessoa, bem como da Prática de análise linguística, realizada

em todas as categorias estudadas. Sobre a abordagem do professor e dos autores utilizados para as reflexões na disciplina trataremos na apresentação das atividades relacionando-as aos conceitos explanados em sala.

1.6 Entrevista com uma professora da turma.

Os dados que utilizamos para traçar o perfil da turma da qual emerge nosso *corpus* baseiam-se nos instrumentos anteriormente apresentados. Optamos, então, pela triangulação desses dados passando, primeiramente, pela entrevista realizada com a professora que chamaremos de Marilene, um pseudônimo, a fim de assegurar seu anonimato. Como dissemos anteriormente, professora Marilene ministrou no primeiro semestre de 2013 a disciplina de Fundamentos da Gramática de Língua Portuguesa I, fator que justificou nossa escolha pela entrevistada dada a natureza da disciplina e os conteúdos propostos. A entrevista aconteceu na data de 13 de agosto de 2013. Em segundo lugar, passaremos pelos dados levantados pelo questionário. Cronologicamente, a entrevista sucedeu a aplicação do questionário, no entanto, justificamos nossa escolha pela prioridade de apresentação da entrevista por compreendermos que, nas respostas dos alunos ao questionário, podem ser reforçadas as opiniões da docente e mesmo as que levantamos nas notas do diário de campo. As nossas impressões, levantadas em diário de campo serão discutidas no final desta seção. Por entendermos que esses dados não são excludentes e que, ao contrário, complementam-se na tarefa de se traçar o perfil da turma, em vários momentos compararemos os dados levantados pelos três instrumentos em questão.

A composição da turma apresentava 26 pessoas, oito do sexo masculino e 18 do sexo feminino. A turma se organizava, com pequenas variações no tempo de observação, em pequenos grupos estáveis. A partir das observações podemos afirmar que a turma apresentava dificuldades de interação na disciplina, raramente demonstrando entusiasmo nas atividades propostas.

A entrevista com a professora Marilene reforça as características supramencionadas. Segundo a entrevistada, essas características fariam parte de um quadro sistêmico maior que atinge o ensino superior no Brasil, especificamente na área de humanas: “*De anos para cá, não é essa turma específica, Pedro, que você percebe um certo desinteresse. Acho que a gente*

precisa ver essa turma num quadro sistêmico maior [...] que é o da Universidade, do estudante de humanas.”²

Além disso, ainda enquadrando a característica num quadro maior pelo qual passa o estudante universitário na atualidade, a professora descreve que as reflexões sobre a linguagem esbarram sobre um pensamento utilitário e imediatista que só gera motivação e interesse para o engajamento em qualquer atividade quando se enxerga uma relação direta e prática com a finalidade apresentada pelo aluno. De seu ponto de vista, o aluno de graduação, em geral, independente do curso escolhido, cria expectativas em relação às suas finalidades, mas não enxerga relevância nas reflexões propostas e, assim, não engaja-se nas propostas reflexivas que o curso oferece. A entrevistada faz uso, então, de um exemplo com o curso de Letras/Inglês para elucidar seu pensamento:

Então, numa turma de Inglês, por exemplo, eles acham que, se eles souberem inglês, sem um quadro cultural... se eles souberem inglês para aquilo imediatamente, para atender o porteiro, para ser porteiro de hotel, sei lá, da Inglaterra, ganhando uma bolsa do governo, tá bom. Ele não precisa pensar em linguística, não precisa pensar em análise linguística, em questões mais profundas da língua, da linguagem, não é nem da língua, da linguagem.

Ainda nesse sentido, a professora continua sua fala tratando especificadamente do engajamento de alunos na disciplina de linguística, não somente da turma aqui analisada, mas de modo geral, das turmas com as quais teve contato que continham alunos com foco voltado ao bacharelado em tradução:

Se você está num curso que não é um curso de graduação, licenciatura [...] a licenciatura plena em duas línguas, nos moldes de um tempo atrás, hoje você já começa com a mentalidade específica, que é o bacharelado em tradução. Então, se você já vai com essa mentalidade, ao propor isso, que haja um bacharelado em língua inglesa, quem vai para isso, ele já vai com a cabeça centrada em bacharelado e questões linguísticas ficam e soam como... é... quadro a ser preenchido, disciplina a ser preenchida e que não tem função pra eles, não tem função.

Os alunos, assim, somente cursariam linguística pela obrigatoriedade, segundo a professora: “*é aquele remédio amargo que eu tenho de tomar, não importa, é um rito de*

² As falas da professora Marilene serão sempre reproduzidas em itálico. Quando somam mais de três linhas aparecem separadas do restante do enunciado, com recuo de um centímetro nas margens direita e esquerda e espaçamento simples entre linhas. Quando somam menos de três linhas, aparecem no corpo do texto.

passagem, assim (risos) [...] se eu quero conseguir meu diploma, eu tenho de passar por essa disciplina”.

De fato, a hipótese levantada pela professora de que os alunos apresentam rejeição à disciplina pode ser confirmada na turma analisada, seja pela nossa observação, ou em suas respostas ao questionário, como veremos adiante.

Sendo assim, quando a professora fala da grande diversidade que essa turma apresenta em sua composição, contando inclusive com uma aluna que já tem título de mestre, ressalta que, para todos os perfis de alunos que esta turma apresenta, o que move seu pensamento é de ordem teleológica, direcionada a um fim que acaba por desconsiderar a importância de disciplinas reflexivas sobre a linguagem.

Haveria, portanto, sobremaneira, em todas as turmas até aquele momento, certa resistência quando as propostas reflexivas sobre a linguagem são apresentadas. Este fato pôde ser observado por nós, nesta turma, já na apresentação do questionário inicial, quando alguns alunos reclamaram do tamanho do questionário e do fato de conter questões abertas, onde teriam que discursar.

Na disciplina de Fundamentos da Gramática de Língua Portuguesa I, a turma apresentou evoluções no âmbito reflexivo a respeito da análise linguística, mas, na fala da professora: *“isso foi um esforço muito grande da minha parte”*, e também apresentou demora para essa evolução, quando afirma que teria sido *“da metade do curso pra frente”*. Além disso, alguns alunos teriam manifestado o desejo de que a disciplina se estendesse, pois passaram a demonstrar interesse nas reflexões levantadas.

Professora Marilene ainda descreve o comportamento da turma, em linhas gerais, variável quanto ao empenho de acordo com a duração da disciplina. Se semestral, há um tipo de recorrência no comportamento, se anual, isso muda, uma vez que a duração da disciplina, de seu ponto de vista, afeta o engajamento dos alunos. Se a disciplina é de menor duração, menores são as oportunidades de se mudar de quadro em relação a notas, se o andamento do aluno não for bom. Se, no entanto, a disciplina contar com uma maior carga horária, maiores seriam as oportunidades de se recuperar, no processo, as suas notas. Este seria um fator que poderia justificar a mudança de empenho na disciplina:

Parece que não, mas eu atribuo também a uma outra questão. Quando se tem uma matéria de 68 horas, o aluno parece que vê o começo e o fim, então ele se empenha mais. Vamos dizer assim... dá impressão que esse empenho é porque ali ele só vai ter a chance de, se ele ficar pra dependência, por exemplo, ele só vai ter a chance no ano seguinte. Quando é a disciplina de 136, ele vai empurrando

com a barriga. [...] Vamos dizer assim, o susto dele numa disciplina de 68 é muito maior que numa de 136, então isso também pode ser um fator desencadeante.

Somada a isso, a professora levanta a hipótese de que os alunos procuram questionar veteranos a respeito da forma de trabalho de um professor da disciplina, com a finalidade de mensurar o empenho a ser empregado na disciplina. Para isso, os alunos, hipoteticamente, levantariam questões como *“Quem vai ser o professor? Como é que é esse professor? O professor dá realmente a disciplina? O professor realmente cobra?”*. A construção de juízos de valor a respeito dos professores é visível em algumas respostas do questionário aplicado, também. Em uma das respostas, um aluno nomina alguns professores e chega a afirmar que encontrou professores que não estariam engajados no processo.

Marilene ainda trata sobre a mentalidade da turma, descrevendo alunos que, em sua maioria, excetuando-se poucos casos, acabaram de deixar o ensino médio. Assim, em geral: *“esses alunos nunca trabalharam, por exemplo. São recém saídos de colegial. Têm uma mentalidade de dezenove, vinte anos, hoje. Então, é a mentalidade da rede social o tempo todo. Imediatista, lacônica. Então, esse é o perfil.”*

Ao mesmo tempo, diante do perfil que a professora relata encontrar, ela descreve o modo como tenta ajudar o aluno a assumir um papel de profissional durante seu período de formação:

Em vários momentos eu tive de parar e dizer assim: eu tô trabalhando com aquela mentalidade de que vocês não são alunos, vocês são profissionais. Vamos dizer assim, um profissional não se forma depois. Ele, na graduação, ele já começa a ser profissional. Então, isso é um impacto para eles. [...] Acho que ninguém diz isso para eles, entendeu? A tua seriedade com esse curso vai envolver muitas outras questões. Questões políticas... vocês querem reivindicar o curso mas, e você dentro do curso? Como é que você se comporta? Enquanto eu tô aqui falando, você tá fazendo alguma outra coisa, por exemplo, que não é... [...] Você nunca está presente, você quer exigir do corpo docente uma presença que você não tem. Então, sabe esse tipo de... o que eu chamo de sermão da montanha? (risos).

A professora reconhece, assim, a importância do discurso do professor na construção da identidade do aluno. A diversidade de professores com concepções diferentes sobre a formação do profissional de Letras poderia, também, neste sentido, influenciar o perfil da turma. Em suas palavras:

Seria interessante que o professor acompanhasse o aluno em todos os anos porque também, cada professor que vem pra disciplina, ele vem com uma mentalidade. Concepções diferentes. Excludentes, muitas vezes. O que é terrível para um linguista. Então, se eu sou funcionalista, eu vou rechaçar tudo o que for de análise do discurso. Se eu sou da análise do discurso, eu vou rechaçar o tiver na língua materna. [...] Isso vai provocando uma mentalidade que, eu diria, bastante utilitarista da disciplina linguística. Isso é retroalimentado. Você percebe que ela vai se retroalimentando? No corpo docente. No corpo docente ela vai se retroalimentando... os professores não dialogam. [...] Não é só por parte do aluno que essa mentalidade se instaura e muitas vezes se consolida. É também por causa da atitude do professor.

Outro dado importante advindo da entrevista é o objeto de trabalho da professora e a sua metodologia de trabalho. Segundo a mesma, há a opção pelo uso de *handouts* dos textos a serem trabalhados em sala, contendo pontos importantes dos textos. No trecho seguinte, a professora trata dos conteúdos e metodologia da disciplina:

Eu tenho de trabalhar as categorias gramaticais, que seriam dez. Nós já agrupamos [...] eu fiz o programa, eu propus essa disciplina para o curso quando nós tivemos o primeiro grande movimento de mudança de currículo e o surgimento dessa... dessa... desse bacharelado e licenciatura única. Em que você teria dois grandes grupos e as demais classes de palavras e categorias agrupadas em nome e verbo. E discutindo sempre questões para o ensino. Então eu trabalho a primeira parte que seria, é.... a teoria, vamos chamar assim, né? Fazendo um recorte nos diversos autores, na gramática grega e hoje, quais essas funções. E depois, então, trabalharíamos as aplicações dentro de textos. Eu sempre vejo um momento de aplicação daquela teoria para o texto e para as diversas mídias, as diversas discussões. É o que eu posso fazer no momento com uma disciplina como essa.

Estes dados são relevantes já que a proposta da disciplina de Linguística II, da qual emergem as atividades que serão aqui analisadas, pressupõe o conhecimento adquirido na disciplina ministrada pela professora Marilene, Fundamentos da Gramática de Língua Portuguesa I. Como será possível verificar nas atividades propostas, os exercícios solicitam classificações dentro das grandes categorias, como divididas pela professora, de nome e verbo. No entanto, a turma já apresentava diversas dificuldades na disciplina de Fundamentos da Gramática de Língua Portuguesa I. Segundo a professora, havia dificuldade quanto ao posicionamento crítico, pois lhes faltavam conhecimentos básicos para que pudessem alcançar reflexões.

Os alunos que chegam à universidade muitas vezes não têm o básico. Então, eu vou imaginar aqui [...] Vamos pensar lá: nomes adjetivos e nomes substantivos,

então, eles ocupam a categoria central, por exemplo, num sintagma nominal, que pode estar em qualquer parte da oração. Eles imaginam, por exemplo, que esse “SN” esteja sempre na função de sujeito. Porque eles aprenderam assim, se é que aprenderam, quando aprenderam. Então, a primeira coisa que eu faço é o questionamento: quem sabe português aqui? Ninguém levanta a mão. Eu falo assim: vocês falam o que, Russo? [...] Eles têm, assim, aquela mentalidade prescritivista. Eles têm medo de falar, eles têm medo de expor.

Outra fala recorrente no discurso de professora Marilene era sobre a importância das reflexões linguísticas para a formação do profissional tradutor. A docente afirma, ainda, que utilizava desta fala justamente por encontrar nela um meio de chamar a atenção do alunado para sua disciplina:

Trabalho muito com essa ideia de que o peso de um tradutor é muito grande, não é? Ele não pode fazer essa tradução “google”, palavra por palavra, ele tem de conhecer a cultura da língua, então, esse caminho foi o caminho que eu encontrei para que eles se interessassem por questões linguísticas. [...] Foi assim que eu consegui com que as pessoas comesçassem a se interessar pela língua, pela própria língua.

A falta de afinidade e de desejo de estudo da LM, também compõe o perfil da turma. Segundo a entrevistada, os alunos, em geral, dos cursos de licenciatura única até aquele momento, demonstravam gostar apenas de LE, rejeitando reflexões na LP.

Eles não gostam da língua, da própria língua. A questão maior: não tem qualquer influência a língua portuguesa, o que tem influência é você aprender alemão, aprender francês, aprender inglês. A língua portuguesa, aquela ideia assim, é uma língua inculta. E pior: não é bela e é difícil. Eles trabalham com a ideia de que o Português é algo difícil, impossível se der dominado. Entendeu? É um pouco aquela... aquela visão terceiro-mundista. Né? Eu sou inferior, eu tô na América Latina. [...] Isso não está explícito verbalmente, mas nas atitudes. [...] Eu percebia assim, claramente: Eu não gosto de língua portuguesa, odeio língua portuguesa, não sei língua portuguesa, não tenho ideia, nem sei... aqui a coisa é fazer inglês, e só. E eu pergunto: você vai traduzir pra que língua?

Estas considerações somam-se à ideia de que os alunos daquela turma encontram dificuldades em analisar linguisticamente textos na LM e, também, não demonstram interesse em desenvolver essas reflexões. “Quando o professor diz que existe alguma questão, eles não refletiram isso na sua língua materna. Eles não têm essa visão na língua materna”.

O conhecimento e a compreensão sobre gramática e sua metalinguagem, que também comporá nosso quadro analítico pela natureza das atividades propostas, é alvo de discussão da

professora Marilene. Quando questionada a respeito do uso de metalinguagem para chegar à reflexão linguística a professora responde: *“Isso eles não vão fazer, não vão fazer. Ou dificilmente vão fazer, a não ser que você cobre metalinguagem mesmo.”* Quando trata de cobrança, a professora refere-se às avaliações que contemplam o conteúdo metalinguístico. Para demonstrar seu raciocínio a respeito disso, a professora tomou em mãos alguns trabalhos, aplicados por ela no período final de sua disciplina, e mostrou como alguns passaram a atender ao solicitado. Falou, então, a respeito de seu trabalho com gramática normativa:

Eu sempre falei para eles, era uma preocupação minha [...] a língua é muito maior que essa categorização gramatical e de nomenclatura, por exemplo, até porque ela é arbitrária. Ela não explica todos os fenômenos linguísticos, e não se propõe a isso. Teoricamente e historicamente ela não se propõe a explicar todos os fenômenos linguísticos. Ela é uma leitura, uma perspectiva, mas você tem de dominar.

A compreensão sobre gramática e seu funcionamento no texto é apresentada, também, pela professora. Fato que também ocorre nas aulas da disciplina de Linguística II, como as atividades poderão, posteriormente, demonstrar.

A entrevista de professora Marilene tem peso significativo para a composição do perfil da turma e contribui com dados que convergem com os que coletamos em nosso diário de campo e os dados do questionário. Em linhas gerais, podemos afirmar que a turma, na visão de professora Marilene, apresenta dificuldades com o engajamento nas proposições, apesar de em alguns momentos, devido ao esforço de seu trabalho como docente, constatar que houve momentos de evolução.

1.7 Questionário do Perfil da Turma

O primeiro encontro com a turma ocorreu no dia 17 de julho de 2013. De antemão, fomos apresentados com o título de professor pelo professor regente que, além disso, explicou que participaríamos de algumas aulas a fim de desenvolvermos a pesquisa. Tendo conferido hierarquicamente a nós o papel de professores³, o professor informou à turma que seria aplicado um questionário inicial para fins da pesquisa, naquele momento.

As questões postas no questionário visavam buscar as impressões discentes quanto a sua relação com o curso escolhido, suas motivações ao escolhê-lo e as suas expectativas, no

³ Apesar da fixação dos papéis como professores, apenas o professor da disciplina planejou, ministrou as aulas e produziu a proposta pedagógica. O pesquisador apenas observou as aulas e, a pedido do professor regente, atribuiu notas às atividades realizadas visto que constituíam o *corpus* a ser analisado.

momento da aplicação. Consideramos importante salientar que o questionário foi aplicado no início do segundo semestre do segundo ano do curso, momento da graduação no qual se encontrava a turma. Outro eixo de nosso questionário focalizou as relações do discente com a LI, passando por uma autoavaliação sobre sua proficiência na língua, quando de sua entrada no curso e depois, no momento de aplicação do questionário e, também, por seu histórico de aprendizagem da língua. Ainda sobre a relação com a LI, investigamos como os discentes adquiriram o conhecimento que declaram ter na língua, por entendermos que este dado nos permitiria perceber alguns gêneros pelos quais os alunos circularam para ter acesso à língua. A respeito da atuação profissional, levantamos dados sobre aqueles que já trabalharam anteriormente ou no momento de aplicação do questionário com a LI como objeto. Também questionamos a respeito do intento de atuação profissional posterior, fator relevante diante das finalidades dos discentes com o curso e seu engajamento ou não nas disciplinas. Por fim, investigamos a impressão discente acerca da disciplina de Linguística em seu processo de formação. Reproduzimos, aqui, o questionário aplicado:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Pós-graduando: Pedro Augusto Pereira Brito

Nome: _____

Idade: _____

1. Por que você decidiu cursar Letras/Inglês?

R: _____

2. O que você espera do curso de Letras?

R: _____

3. Qual você considera ser o nível de sua proficiência na língua inglesa, quando ingressou nesta graduação?

- a) Baixíssimo
- b) Baixo
- c) Regular
- d) Intermediário
- e) Avançado

4. Qual você considera ser o nível de sua proficiência na língua inglesa atualmente?

- a) Baixíssimo
- b) Baixo
- c) Regular
- d) Intermediário
- e) Avançado

5. Assinale as alternativas que contém os lugares onde você adquiriu o conhecimento que tem hoje em Língua Inglesa.

- Ensino Regular;
- Escola particular de línguas;
- Curso de Letras da UEM
- () Intercâmbio. Quanto tempo?
- Outros – Especificar:

6. Já trabalha com Língua Inglesa?

- Sim – *Descreva as atividades*

- Não

7. Ao término do curso, quais suas pretensões de trabalho com a Língua Inglesa?

R:

8. Discorra sobre a importância da Linguística para sua formação.

Quadro 2: Questionário inicial.

Fonte: Instrumento da pesquisa.

A aplicação do questionário se deu com a presença do professor e do pesquisador e foi antecedida da leitura e explicação do questionário pelo docente. Destacamos que a explicação do questionário foi feita pelo professor da disciplina que discursou sobre a importância do seu preenchimento fiel para o andamento da disciplina, já que visava à reflexão sobre o processo de formação.

As duas primeiras questões tinham como escopo a relação discente com o curso de Letras/Inglês e tratavam sobre a decisão pelo curso e as expectativas sobre ele, respectivamente. A primeira questão permitiu que elencássemos todos os motivos que levaram os alunos a optarem pela graduação em Letras/Inglês. A maioria dos alunos apresentou mais de um motivo como resposta, desta maneira, identificamos todas as razões levantadas pelos alunos e quantificamos o número de vezes que aparecem nas diferentes respostas e a percentagem em relação ao número total de alunos, no quadro a seguir, em escala decrescente:

MOTIVO	QUANTIDADE	PERCENTAGEM
Afinidade com a Língua Inglesa	19	73%
Interesse em atuar com tradução	7	26,9%
Aprofundamento no estudo da Língua Inglesa	6	23%
Interesse na carreira docente	4	15,3%
Interesse em seguir carreira como pesquisador	3	11,5%
Interesse nas carreiras de docente e bacharel em tradução	3	11,5%
Já atua como professor de Língua Inglesa e deseja aprimorar sua prática	3	11,5%
O curso é da área de Humanidades	3	11,5%
Não passou no concurso vestibular do curso desejado e optou por Letras a fim de conseguir um diploma de ensino superior	1	3,8%

Quadro 3: Motivos pela opção do curso de Letras/Inglês.

Fonte: Questionário inicial.

Os dados do Quadro três reiteram a fala da professora Marilene quanto à caracterização dos sujeitos da turma, pois apontam ter optado pelo curso, em sua maioria (73%), por conta da afinidade com a LI e com o trabalho específico com a mesma, depois. Diante disso podemos inferir que o foco da turma, em geral, é o estudo da LI. Este dado é reforçado pelas respostas dadas ao segundo comando, que solicitava a expectativa dos alunos em relação ao curso de Letras.

Foi nossa a opção de produzir a segunda questão, em relação às expectativas com o curso, sem especificar a habilitação em LI (*O que você espera do curso de Letras?*), para que não se houvesse condução das respostas com base na pergunta, permitindo uma visão mais ampla das disciplinas ofertadas pelo curso. Mesmo assim, os dados apontam para a maior expectativa no aprofundamento do conhecimento em LI (50%). Ao cruzar os dados do próximo quadro (Quadro 4) com o anterior (Quadro 3), percebemos que a grande percentagem de expectativa no aprofundamento na LI está diretamente relacionada com o gosto pela língua inglesa apresentado com maior índice, na primeira questão.

EXPECTATIVAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Aprofundamento do conhecimento em Língua Inglesa	13	50%
Formação docente	7	26,9%
Tornar-se tradutor profissional	6	23,0%
Tornar-se profissional apto para o mercado de trabalho	6	23,0%
Estudo da Língua Portuguesa	3	11,5%
Ampliação cultural	2	7,6%
Não apresenta expectativas	1	3,8%
Apenas o diploma	1	3,8%
Aprofundamento nos estudos literários	1	3,8%
Aprofundamento nos estudos linguísticos	1	3,8%
Aprofundamento dos conhecimentos em gramática	1	3,8%
Preparo para carreira acadêmica	1	3,8%
Contato com bons professores	1	3,8%

Quadro 4: Expectativas com o curso de Letras.

Fonte: Questionário inicial.

Em segundo, terceiro e quarto lugares, figuram respostas que contêm expectativas quanto à atuação profissional. Apesar da expectativa na focalização da formação docente contar com um pouco de percentual a mais que o intento de tornar-se tradutor, o terceiro item - *Tornar-se profissional apto para o mercado de trabalho* - pode inscrever os alunos em qualquer um dos dois campos anteriores, pois o mercado de trabalho ao qual se referem não é especificado nas respostas, se na área da docência, ou na tradução. Por inferência, podemos concluir que o maior intento é, na verdade, na área de tradução, pois isso será confirmado nas

respostas da questão sete, que trata especificadamente do intento de atuação posterior e apresenta o percentual maior relacionado à tradução.

Na sequência, emergem respostas que trazem expectativas sobre o estudo da LM e ampliação cultural, com percentuais bem próximos e baixos. A discrepância entre a quantidade de alunos que demonstra desejo de aprofundar seus conhecimentos na LE e aqueles que revelam expectativas no estudo da LM é grande. Também, aqui, reforça-se a visão apresentada pela professora Marilene sobre a opção pela LE figurar maior e, por vezes, excludente ao estudo da LM.

Por fim, com apenas uma resposta, outras expectativas como aprofundamento nos estudos linguísticos e literários aparecem. Dado significativo, pois, diante das possibilidades sobre as quais se poderia discursar como expectativa, o maior interesse está no aprofundamento na LI e não em disciplinas como a linguística e a teoria literária, caras, também, à formação e deixadas em último plano nas respostas.

Apenas duas respostas deixam explícitas impressões discentes sobre o curso: uma resposta expõe que não há expectativas para com o curso e outra evidencia o desejo apenas de alcançar o diploma. O peso dessas respostas incide diretamente na percepção do aluno em relação ao curso e sua relação com a finalidade, fatores que podem balizar o comportamento responsivo nas interações propostas em sala.

As duas questões seguintes, objetivas, propunham uma autoanálise a respeito do nível de proficiência dos alunos, primeiramente, quando ingressaram na graduação e, em segundo lugar, quando responderam ao questionário. Esta sequência nos permitiria, além de traçar o perfil dos alunos quanto ao nível que declararam possuir na língua, perceber se houve evoluções no aprofundamento da língua depois de um ano como alunos do curso de Letras, como demonstraram esta expectativa em resposta à segunda questão.

Sobre o nível de proficiência na língua, de acordo com as impressões de cada aluno, quando de seu ingresso no curso, nenhum deles apresentou considerar-se em nível baixo ou baixíssimo. A maioria dividia-se em regular e intermediário e uma parcela considerava-se em nível avançado. Estes dados mostram-nos um quadro sobre o perfil do aluno desta turma ingressante no curso de Letras/Inglês, em sua maioria, que se considera proficiente na língua, de níveis intermediário e avançado e que busca, como evidenciado anteriormente, aperfeiçoamento na LI.

NÍVEL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Baixíssimo	0	0%
Baixo	0	0%
Regular	11	42,3%
Intermediário	9	34,6%
Avançado	6	23,0%

Quadro 5: Proficiência na LI quando do ingresso no curso de Letras.

Fonte: Questionário inicial.

A questão subsequente, de número quatro, solicitava o nível de proficiência na LI naquele momento. O quadro a seguir apresenta os dados:

NÍVEL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Baixíssimo	0	0%
Baixo	0	0%
Regular	4	15,3%
Intermediário	14	53,8%
Avançado	8	30,7%

Quadro 6: Proficiência na LI quando da aplicação do questionário.

Fonte: Questionário inicial.

A partir dos dados, contabilizamos sete alunos que se consideravam com nível regular na proficiência da LI passaram a considerarem-se intermediários, permanecendo quatro como regulares. Dois alunos que se declaravam intermediários quando do ingresso no curso passaram a avançados, totalizando oito alunos avançados na proficiência ao final da aplicação do questionário. Esses dados nos possibilitam afirmar que o curso de Letras colaborou, até aquele momento, para o aperfeiçoamento da língua, intento apresentado pelos alunos. O expressivo número de alunos que se considera intermediário ou avançado, totalizando mais de 84% é dado relevante a nós, também, já que as atividades propostas para a turma exigiriam, também, a reflexão na LE. A priori, as reflexões linguísticas na LE seriam possíveis já que a grande maioria declarou-se com um nível alto de proficiência na língua. Salientamos que os dados apresentados quanto aos níveis de proficiência da língua dizem respeito à visão dos próprios alunos sobre o que significa ser proficiente na LI.

Na quinta questão, levantamos dados sobre os espaços nos quais os alunos adquiriram o conhecimento em LI. Nesta questão, os alunos podiam escolher mais de uma alternativa.

LOCAL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Escola particular de línguas	25	96,1%
Outros	15	57,6%
Curso de Letras da UEM	12	46,1%
Ensino regular	10	38,4%
Intercâmbio	2	7,6%

Quadro 7: Espaços nos quais os alunos adquiriram o conhecimento em LI.

Fonte: Questionário inicial.

Apenas um dos 26 alunos não apontou ter estudado em escola particular de línguas. O acesso da maioria, em seu processo formativo, a escolas particulares de línguas demonstra o contato que tiveram com a língua. Em geral, as abordagens e metodologias de ensino de escolas particulares de língua são variadas, focalizando vários aspectos, sejam gramaticais do inglês padrão, sejam voltadas à conversação, etc. Dada a heterogeneidade dos cursos particulares de língua, podemos afirmar que, de qualquer maneira, em qualquer abordagem à qual tenham tido contato nestas escolas, os alunos puderam ter algum outro contato com o estudo da língua, além do proporcionado no ensino básico regular. Ensino este que também está contemplado no questionário, mas que conta apenas com 38,4% do total de alunos que consideram ter adquirido conhecimento em LI no ensino regular. O cruzamento desses dados nos leva à conclusão de que a maioria dos alunos considera que foi o ensino particular de línguas um dos grandes responsáveis pelo conhecimento que têm sobre a língua.

Em segundo lugar, aparece o campo “outros”, no qual solicitamos que os alunos especificassem outros locais e meios com os quais tiveram contato para aquisição da LI. Figuram como respostas neste campo: moradia/trabalho em outro país, músicas, jogos, filmes, seriados, internet, *chat* com estrangeiros, convivência com estrangeiros em intercâmbio no Brasil, cursos online e autoaprendizagem. Por meio desses dados é lícito afirmar que o contato com a LI não se deu somente em situações formais de uso da língua. Os possíveis gêneros pelos quais os discentes puderam circular em situações como as que apresentaram exigem o uso da língua em suas variações e particularidades. A partir disso é possível afirmar que, além de declararem possuir altos níveis de proficiência na língua, também conhecem algumas particularidades do uso relacionado a práticas sociais dos contextos culturais dos quais emergem os gêneros – músicas, filmes, seriados, *chats* com estrangeiros, etc. Este dado é imprescindível às análises, pois a natureza dos exercícios propostos na disciplina poderia explorar tais conhecimentos da língua.

A questão subsequente verificou se os alunos já trabalhavam com a LI. No caso de resposta positiva, solicitamos que descrevessem as atividades. Do total, 14 alunos (53,8%)

não trabalhavam com a LI. Seis dos que trabalhavam com a língua atuavam ou já atuaram como docentes, em diversos contextos; três trabalhavam ou já trabalharam com monitorias em LI; um dos alunos traduzia seriados para legendá-los e um trabalhava com tradução de documentos. Atentando para o fato de encontrarmos alunos que já trabalhavam com tradução de documentos e legendagem de seriados, percebemos que alguns já se consideravam preparados para atuar como tradutores. Este dado, somado aos levantados pelos nossos outros instrumentos de pesquisa, permite-nos reafirmar a posição de alguns alunos frente ao curso, de apenas conseguir a habilitação para o exercício da função, já que se consideravam aptos a ponto de assumirem trabalhos tradutórios sem terem passado pelo processo formativo em sua integralidade. Os dados levantados aqui ainda colaborarão na análise, já que será possível cruzá-los ao desempenho dos alunos referidos nas atividades da disciplina.

A próxima questão solicitava aos alunos que discorressem sobre suas pretensões de trabalho com a LI ao término do curso. Das 26 respostas, foram identificadas 18 que apontam o interesse no trabalho com tradução. A tabela a seguir traz dados quantitativos sobre as respostas, demonstrando a quantia de formandos interessados no trabalho como profissionais somente de tradução, somente do ensino, ou das duas áreas, permitindo-nos focalizar os reais interesses discentes.

INTENTOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL POSTERIOR	QUANTIDADE	PORCENTAGEM DO TOTAL
Tradução e ensino	12	46,1%
Somente tradução	6	23,0%
Somente ensino	6	23,0%
Outros	2	7,6%

Quadro 8: Intentos de atuação profissional posterior.

Fonte: Questionário inicial.

Apesar do perfil diversificado demonstrar tanto o intento de futura atuação tanto com o ensino da língua quanto com tradução, salientamos que, somadas as quantias dos itens “somente tradução” e “tradução e ensino”, encontramos 69,2% do total da turma interessada no trabalho com a tradução, ou seja, prevalece o interesse sobre a área de tradução, nessa turma. Verificaremos, no entanto, como na fala da professora Marilene, que esta turma compreende, em geral, que para atingir o grau de bacharéis em tradução, não é necessária a reflexão linguística. Isso fica evidente no engajamento da turma com a disciplina que se mostra, na maioria das vezes, apática e sem interações no andamento das aulas e propostas de exercícios. Neste sentido, na oitava questão, solicitamos que os graduandos discorressem sobre

a importância da Linguística para sua formação. Esta questão nos conduziria às impressões das relações que os discentes possuíam com a disciplina. Das respostas, pudemos levantar os seguintes dados:

RESPOSTAS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Considera importante para aprofundar os conhecimentos sobre funcionamento da língua e linguagem.	13	50%
Relaciona linguística e ensino	5	19,2%
Considera linguística a base da formação do profissional de Letras.	5	19,2%
Relaciona linguística com tradução e ensino	4	15,3%
Apresenta rejeição à disciplina	3	11,5%
Considera importante para extrapolar os conhecimentos em gramática	3	11,5%
Relaciona linguística e tradução	2	7,6%

Quadro 9: Respostas sobre a importância da disciplina de Linguística II na formação do Profissional de Letras.

Fonte: Questionário inicial.

A grande maioria declarou considerar a importância da disciplina de Linguística para o estudo mais profundo e amplo de língua e linguagem. Atribuímos este dado às remissões dialógicas feitas no processo de escrita dos alunos, estabelecendo ligações com o que já estudaram anteriormente e com as falas do professor da disciplina, presente na aplicação do questionário, e, em geral, sobre o discurso docente a respeito da importância das disciplinas para a formação do profissional, como nos deixa evidente o discurso da professora Marilene.

Se pudermos estabelecer inferências sobre o que foi apresentado como resposta ao comando, neste texto, relacionando essas respostas ao conteúdo da ementa do ano anterior, teremos menções feitas à definição do objeto de estudos da linguística – *para compreendermos como a língua funciona*, ao estudo das variações linguísticas – *A linguística também nos mostra as variações que ocorrem na língua*, e às concepções de gramática e ensino – *pois ajuda o futuro professor a entender as dificuldades que podem aparecer na hora do ensino em sala*. Todos os conteúdos citados fazem parte da ementa da disciplina, situada no primeiro ano do curso. Além disso, o discurso sobre a aplicação ao ensino é recorrente na fala do professor de Linguística II.

Cabe, também, ressaltar que muitas respostas relacionavam linguística à LM e, quando tratavam de outra língua, apontavam que os conhecimentos adquiridos na linguística poderiam ser aplicados, também, em outra língua, ou seja, muitos alunos acreditavam que as reflexões linguísticas eram voltadas somente para a LM, desconsiderando a relação linguística/LI. Isso demonstra a visão dos alunos quanto à disciplina e pode justificar as

dificuldades de relacionar os conteúdos reflexivos sobre a linguagem e a tradução, nos exercícios, por exemplo.

Além disso, o comando desta última questão apresentava a pressuposição da importância da linguística para a formação dos professorandos, e exigia deles, como escreventes, que recuperassem dialogicamente todo conhecimento que possuíam sobre linguística e a relação com sua formação. Neste sentido, focalizando o *modo* como as recuperações dialógicas ocorrem nos textos, encontramos vagueza, a construção de textos fragmentados e sem consistência. A título de exemplo, uma resposta que apresenta essas características: *“a linguística é uma base muito boa para a formação pois ela aprofunda assuntos que, primeiramente, não achamos tão importante, mas na hora do estudo percebemos sua dimensão e importância.”*. Nessa outra resposta, percebemos a superficialidade do conhecimento em linguística, a relação direta com LP feita pelo professorando e o juízo de valor sobre alguns elementos curriculares: *“É importante conhecer a língua portuguesa para a tradução, mas acho algumas coisas ensinadas no curso desnecessárias.”*

Essas características nos incitam a reflexão sobre a situação do aluno do ensino superior e sua relação com disciplinas fundamentais para sua formação, pois, além de demonstrarem superficialidade quanto ao conhecimento linguístico, nessa turma, demonstram claramente a falta de apreço pela disciplina.

Outro fator relevante se dá pela compreensão do escrevente sobre quem é seu interlocutor no momento de sua produção textual. A partir dessa consciência do escrevente, é possível encontrar, no mesmo enunciado, a falta de afinidade com a disciplina ou mesmo o desconhecimento sobre o que estuda, e sua fundamental importância na formação do profissional, recuperando, assim, o discurso do professor. Embora tenha sido anunciado aos alunos que o questionário não fora feito pelo professor e ressaltado que serviria à nossa pesquisa, parece-nos mais importante aos alunos responderem à pressuposição apresentada no comando e demonstrarem concordância com o discurso docente, pois, como o comando pressupõe a importância, os professorandos deveriam corresponder.

1.8 Dados do Diário de Campo

Por meio das anotações feitas em diário, podemos complementar e reforçar o perfil apresentado pela professora Marilene, bem como os dados interpretados pelo questionário já apresentado e as impressões do professor da turma, no andamento da disciplina. Salientamos

que, neste momento, recortamos os dados do diário de campo que colaboram na caracterização dos sujeitos da pesquisa. Alguns outros dados serão expostos quando da apresentação das atividades realizadas a fim de situarmos o comportamento dos alunos frente a cada exercício.

Como dissemos anteriormente, observamos 46 aulas no interior da disciplina, no período que compreendeu os meses de agosto, setembro e outubro de 2013. Inserimo-nos em sala para observar as aulas e coletar, posteriormente, as atividades aplicadas na disciplina de Linguística II. Reforçamos que as atividades que analisamos não foram produzidas com a finalidade de servir a esta pesquisa e seriam aplicadas independente de sua realização, pois faziam parte da avaliação bimestral.

Desde nosso ingresso na turma, até o final de nossas observações, prevaleceu a característica da turma como apática nas interações propostas pelo professor. Já na aplicação do questionário, em nossa primeira entrada em sala, houve reclamações quanto à extensão do questionário e quanto ao conteúdo sobre o qual deveriam discorrer. Alguns alunos, inclusive, pediam a outros para lerem suas respostas, a fim de auxiliá-los na produção escrita, ao que respondemos lembrando a turma sobre a importância do preenchimento individual do questionário, pois nos interessavam suas impressões subjetivas. Isso demonstra a dificuldade dos alunos na situação e a falta de referências para conseguir preencher o questionário sem auxílio dos colegas de turma.

Recorrentemente, durante as aulas, o professor buscava interações, às quais, quase sempre não recebia resposta alguma. Destacamos, a título de exemplo, a primeira aula, quando o professor, ao iniciá-la, faz referência às aulas de Fundamentos da Gramática de Língua Portuguesa I, e cita o nome de professora Marilene, questionando aos alunos sobre a noção que tinham a respeito de *categorias*, diante daquilo que estudaram com a professora, no semestre anterior. Não houve resposta alguma ao questionamento do professor. Situações como esta, nas quais os alunos não respondiam ao professor foram comuns durante todo o tempo de observação, excetuando-se raros casos de interação, por parte de poucos alunos.

O professor recorria, toda aula, a uma revisão dos conteúdos estudados na aula anterior, a fim de rememorar os conceitos e incitar a participação dos alunos. Narramos um trecho da segunda aula observada quando, ao fazer uso dessa revisão, o professor pergunta aos alunos: “*Tudo bem até aqui?*”, ao que pudemos anotar como resposta: “*Estamos sobrevivendo*”. Diante da resposta, o professor retorna: “*Acima ou abaixo da água?*”, ao que um aluno responde: “*Boiando*”. Diante disso, o professor retomou a explicação tentando, novamente, interações, mas sem resposta significativa dos alunos. Esse incidente demonstra e

reforça a apatia da turma diante da consciência da dificuldade com a disciplina, o que é também recuperável na entrevista com professora Marilene e na dificuldade que apresentam com a reflexão linguística, na última questão do questionário inicial.

Poucos alunos realmente liam os textos solicitados para serem discutidos em sala. Por exemplo, quando, na terceira aula, o professor pontua um conceito tratado no texto que havia solicitado para leitura na aula anterior, os alunos dizem desconhecer o conceito, fato que faz com que o professor tenha que recorrer à leitura do texto para explicação do conceito.

Em relação à assiduidade, poucos alunos apresentam número elevado de faltas, no entanto, muito chegam atrasados ao horário de início da aula e, em algumas aulas, alguns saem antes do horário de término.

Outro fator observado nesta turma foi a facilidade de engajamento em atividades paralelas à aula. Além dos constantes diálogos nos pequenos grupos em sala, alguns alunos levavam materiais eletrônicos como *notebooks*, aparelhos celulares e *tablets*, e os utilizavam no decorrer das aulas para acesso a redes sociais, por exemplo. Este comportamento, já constante na fala de professora Marilene sobre o perfil atual do aluno de graduação, reitera o modo como os alunos encaram sua formação e a necessidade de engajamento nas aulas.

A dificuldade quanto à aceitação das propostas dos exercícios e ao engajamento nas mesmas era fator visível. Utilizaremos mais dados sobre o comportamento dos alunos frente a cada atividade no capítulo analítico. Por ora, a título de exemplificação e a fim de caracterizarmos o comportamento da turma frente às atividades, utilizaremos um exemplo da primeira atividade proposta. Para essa atividade, o professor solicitou que os alunos levassem gramáticas para responderem a questões que solicitavam a classificação em relação à Norma Gramatical Brasileira (NGB). Alguns alunos levaram suas gramáticas normativas, outros relataram ter encontrado dificuldades para escolher uma gramática, já que havia gramáticas de diversas naturezas, outros não levaram gramáticas. Foi necessário que o professor se retirasse de sala para buscar algumas gramáticas normativas a fim de conseguir que a atividade fosse realizada.

Sobre a visão que a turma apresentava em relação ao professor da disciplina, algumas reações levam-nos a perceber que alguns pensavam que o professor manifestava aversão à turma. Isso fica claro em um momento da sétima aula observada, quando numa das interações, um aluno lança mão de um exemplo que o leva o professor ao riso. A reação de uma aluna se dá com um questionamento ao professor: “*Professor, tá rindo da desgraça dos outros?*”, seguido de um comentário de outro aluno, audível a nós, mas não ao professor: “*Esse professor está fodendo a gente.*”

Do nosso ponto de vista, pudemos observar que o comportamento da turma apresentou uma mudança a partir da décima primeira aula em relação às participações nas aulas. Apesar do progresso, essas participações eram detectáveis em um grupo restrito, permanecendo a maioria no comportamento apático e sem interação anterior.

Alguns apresentaram grande preocupação quanto às avaliações e notas. Esta preocupação é recuperável já no primeiro exercício, quando alguns alunos perguntam o peso daqueles exercícios e, também, pela procura de alguns alunos, ao final da disciplina, pela obtenção da nota necessária para a sua aprovação. Coletamos este último dado, pois pudemos avaliar e atribuir notas às atividades propostas, acompanhando as reações dos alunos quando, ao final, entregamos suas notas e pudemos dar um *feedback* justificando-as.

1.9 O desenvolvimento das atividades: considerações preliminares

Como vimos, nosso *corpus* é composto de atividades aplicadas no interior da disciplina de Linguística II, e sua coleta se deu com nossa presença em sala. Presenciamos não somente os momentos de aplicação das atividades, mas todo o período, contemplando, assim, o processo de ensino dos conteúdos, também.

Em nossa pesquisa, analisamos as atividades, no entanto, pudemos recuperar o processo a fim de contextualizarmos nosso *corpus* e emprendermos as análises de maneira a considerar nelas, também, o contexto. Dessa maneira, de modo geral, podemos afirmar, a partir das observações, que as aulas seguiram um padrão metodológico assumido pelo docente o qual compreendia: a) leitura dos textos b) apresentação e discussão dos conteúdos e c) aplicação das atividades.

Os textos utilizados como bibliografia base para as atividades compunham um livro, ainda no prelo, naquele momento, organizado por Romualdo e Biondo (2012) que trata das categorias gramaticais e que foi produzido para ser utilizado como material para o curso de licenciatura em Letras na modalidade à distância oferecido pela UEM. Apoiados em autores como Câmara Jr. (1984) e Borba (1975), os organizadores tomam o termo “*categorias gramaticais*” de maneira mais estrita:

[...] embora seja comum encontrar o nome em destaque referindo-se à tradicional divisão das classes de palavras (verbos, adjetivos etc), aqui as ‘categorias gramaticais’ atendem a um sentido mais estrito, apontando para todo um conjunto de modificações mínimas significativas que os falantes levam em consideração ao organizar sua língua, multiplicando o uso de um vocábulo. (ROMUALDO; BIONDO, 2012, p. 11).

O livro traz a preocupação de apresentar as categorias gramaticais nominais e verbais de maneira contextualizada e preocupada com a perspectiva discursiva das materializações gramaticais nos textos, tendo como base a reflexão proporcionada pela AL. As atividades que analisaremos são, portanto, na proposta do livro, divididas em nominais: gênero, número e grau, e verbais: pessoa, tempo/modo e aspecto. Para as categorias nominais, houve a aplicação de três atividades e para as verbais duas. Elegendo a AL como prática essencial para relacionar teoria e prática dos elementos teóricos estudados na disciplina de Linguística II, o professor apresentou algumas atividades de acordo com o conteúdo estudado.

As atividades possuíam sempre a mesma estrutura: um texto, trazendo marcas evidentes do conteúdo e quatro questões que o sucediam. A primeira questão era voltada à classificação gramatical normativa. A instrução dada pelo professor era a de que os alunos levassem qualquer gramática normativa para classificar os elementos gramaticais da categoria posta em questão. A segunda questão era especificamente de AL, solicitando aos graduandos que realizassem a análise do texto. A terceira, atendendo ao perfil da turma, pedia que os alunos tentassem realizar a tradução do texto para a LI, apontando suas facilidades e dificuldades no movimento tradutório. Por fim, uma questão de ordem discursiva ou relacionada ao gênero era colocada, fechando a sequência de exercícios.

Cabe ressaltar o fato já exposto na caracterização dos sujeitos que é a falta de leitura dos alunos. Dessa maneira a proposta do professor de se chegar em sala de aula com o conteúdo lido para encaminhar as reflexões foi na maioria das vezes frustrada pela falta de leitura prévia dos materiais.

Os momentos das discussões dos conteúdos eram caracterizados por um esforço notável do docente em suscitar reflexões e de interações escassas por parte do alunado. Além de fazer uso dos exemplos trazidos no texto, de natureza reflexiva, portanto contextualizada, o professor fazia sempre o movimento de buscar reflexões na LI, também. Nesta atitude percebemos a tentativa de aproximação das reflexões a realidades que eram interesse manifestado pela turma, além de marcar a preocupação da relação das teorias estudadas com a atuação do profissional, seja docente ou tradutor, com a LI.

O professor adotou metodologicamente a formação em duplas para que as atividades fossem realizadas. Formaram-se doze duplas e dois alunos preferiram realizar as atividades individualmente. Mantiveram-se, assim, nas cinco atividades propostas, as doze duplas e os dois alunos individuais. Em dois casos, nas duplas, houve falta de um aluno em somente uma dentre as cinco atividades. Em somente um caso, uma dupla faltou a uma das atividades,

realizando as outras quatro. Desconsideraremos dois estudantes que realizaram somente uma atividade cada, um por estar de licença médica, outro por desistência do curso.

De maneira resumitiva e para mantermos os parâmetros da pesquisa, nominamos os estudantes, sejam as duplas ou os dois casos individuais, utilizando letras sem, no entanto, haver uma escolha de natureza hierárquica ou classificatória para a sequência. Sendo assim, de maneira aleatória, o Quadro 10 nomina os estudantes e quais atividades realizaram para que possamos fazer menção a eles nas análises e termos parâmetros comparativos dentre atividades distintas de uma mesma dupla ou um mesmo aluno.

Grafamos S para a atividade realizada e N para as não realizadas. Nos casos das duplas nos quais houve falta de um integrante na respectiva atividade, marcamos um asterisco em frente à letra S. Apesar de termos ciência que esta escolha implica na identificação de uma dupla e não um indivíduo, consideramos relevante apontar a falta já que podem haver variações nas atividades quando realizadas em dupla ou individualmente

Alunos	ATIVIDADES				
	1	2	3	4	5
A	S	S	S	S	S*
B	S	S	S	S	S
C	S	S	S	S	S
D	S	S	S	S	S
E	S	S	S	S	S
F	S	S	S	S	S
G	S	S	S	S	S
H	S	S	S	S	S
I	S	S	S	S	S
J	S	S	S	S	S
K	S	S	S	S	S
L	S	N	S	S	S
M	S	S	S	S*	S
N	N	S	S	S	S

Quadro 10: Grupos de alunos e atividades realizadas.

Fonte: Dados da Pesquisa.

Dessa maneira, podemos visualizar que houve pouca variação na composição das atividades, mantendo a estabilidade em termos dos grupos ou indivíduos respondentes. Sendo assim, é possível analisar o comportamento dos estudantes em relação às atividades, trazendo as variações ou manutenção de comportamentos de uma mesma dupla ou indivíduo de uma atividade a outra, ou no processo todo que engloba as cinco atividades.

Em relação ao engajamento dos alunos na aplicação das atividades, pudemos observar que apresentavam sempre uma preocupação com o momento avaliativo e com as notas que receberiam. Este fato nos ficou evidente por meio de comentários durante as aplicações das atividades e também com cobranças sobre as datas de entrega das notas.

Por parte do professor, notamos o movimento de contextualização por meio de situações-problemas. A estratégia no ensino se deu principalmente por conta do exercício tradutório e a partir da primeira atividade. Atribuímos o uso desta estratégia no ensino às respostas que poderemos observar já na primeira atividade, quando alguns alunos que se consideram intermediários na LI respondem à questão tradutória com uma *tradução direta, palavra por palavra*, desconsiderando os sentidos do texto de partida.

A situação-problema apresentava-se como um meio de engajamento dos alunos na atividade. Diante disso, o professor propôs oralmente, a situação-problema seguinte: os alunos deveriam colocar-se na posição de contratados por uma empresa como tradutores e, diante das possíveis dificuldades e facilidades no momento tradutório, levantar justificativas, como profissionais da tradução, para tais dificuldades e facilidades.

1.11 Dados gerais do capítulo metodológico

Os dados apresentados neste capítulo constituem-se imprescindíveis aos movimentos analíticos posteriores. A caracterização dos sujeitos da pesquisa feita de maneira triangular permite que reconheçamos um perfil de turma que teria implicações no engajamento nas atividades propostas que compõem o nosso *corpus*, além disso, pode justificar os comportamentos tomados pela turma em cada um dos exercícios.

A postura docente e a proposta didática apresentada também geram parâmetros para se analisar o material coletado, uma vez que demonstram a preocupação docente com o atendimento ao que se preconiza nos perfis e currículos dos profissionais de Letras Inglês, conforme documentos também apresentados neste capítulo.

Estes dados, somados ao material teórico apresentado na sequência, formam nosso aporte teórico-metodológico para o empreendimento das análises e incidem nas conclusões feitas a partir delas.

Consideramos importante apresentar ainda que, embora a professora Marilene argumente, em sua fala, que as características desta turma pertencem a um quadro maior da educação na atualidade, essa turma apresentou idiossincrasias que destoam do comportamento de outras, se levarmos em conta as impressões do professor da disciplina de Linguística II a

respeito do engajamento dos alunos dessa turma e os resultados diferenciados que este professor obteve com a aplicação das atividades da mesma proposta pedagógica nos dois anos posteriores a aplicação que analisamos. Neste sentido, marca-se a singularidade desta turma que apresentava um caráter peculiar em relação às outras no tratamento das propostas e no andamento da disciplina.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICA E TRADUÇÃO

2.1 A análise Linguística

A atividade de AL, amplamente discutida e constituída como elemento componente das diretrizes dos mais diversos documentos que orientam a prática do professor de língua, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998a), por exemplo, é também componente curricular dos cursos de Letras, em qualquer modalidade do curso. Isso se justifica pelo fato de que, para que o professor promova a reflexão sobre a língua em sua prática docente, ou para que o bacharel aplique as reflexões sobre a língua em suas atividades, é necessário que, antes, ele mesmo seja capaz de refletir sobre a sua LM. Assim sendo, associando teoria e prática, a AL é ferramenta utilizada no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Letras que cumpre um duplo papel: a) o da reflexão sobre a língua nos conteúdos e tópicos objetos de estudo no processo de formação e, b) o de objeto de estudo em si mesma como futura ferramenta para a prática docente do professor em formação ou como ferramenta para o trabalho do bacharel em suas atividades profissionais.

A viabilidade e importância do ensino de gramática já foi tematizada por diversos autores, tendo sido fator de investigação de Vigotsky (1999), por exemplo, que aponta para sua relevância em aspectos da formação psicológica do indivíduo:

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino de gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise demonstrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente. (VYGOTSKY, 1999, p. 23).

Neste sentido, a preocupação sobre o ensino de gramática não repousa sobre o objeto, mas sobre o modo de ensino que pode ser produtivo ou não. Sendo assim, o surgimento do termo *análise linguística*, cunhado por Geraldini (2011) em seu livro intitulado *O texto na sala de aula*, tornou-se a sistematização da reflexão sobre o que acreditamos não ser novidade para os estudos da linha de ensino e aprendizagem de LM: o ensino de gramática. Na obra, Geraldini

buscava levantar a discussão sobre o ensino de gramática no Brasil, propondo que fosse tomada em seu funcionamento textual, vista, portanto, de maneira não estanque. Assim, buscava-se um processo de ensino e aprendizagem que culminasse na formação de leitores e produtores textuais mais competentes. Geraldi (2003, p.189) define o termo como:

[...] este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Estudar a gramática pela gramática, distanciada de seu funcionamento textual-discursivo não faria mais sentido. A proposta aponta para um caminho que se inicia no contato com textos e na reflexão sobre os usos expressivos da linguagem, ao que Geraldi (2003) denomina epilinguagem. Passa-se também pela sistematização das reflexões, de ordem teórica, gramatical, o domínio chamado metalinguístico, que constrói conceitos e noções pela classificação. O processo culmina novamente no uso, tendo refletido e sistematizado um determinado fator de linguagem, é possível olhar para novos textos (leitura) ou mesmo produzir outros de acordo com o que foi estudado e refletido. Resumindo, o processo seria do uso para a reflexão que volta para o uso.

Podemos perceber, portanto, que tais estudos colocaram em evidência o pensamento sobre o *para que* ensinar gramática, focalizando sua funcionalidade. Além, também, da opção pelo novo termo parecer-nos configurar a tentativa de abandono das experiências com o tradicional modelo de ensino de gramática.

A prática de AL, a qual tem seu olhar voltado para o texto, considera, assim, a proposta de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, que também objetiva a formação de sujeitos leitores e produtores que sejam capazes de fazer uso competente da língua. Nesse sentido, não seria possível ler ou produzir um texto, que se concretiza em gênero, apreender este enunciado em sua indissolubilidade, sem ter vivenciado ou compreendido a função de sua composição, de seus temas e de seu estilo verbal. Encontramos, assim, na AL uma prática que torna possível alcançar este objetivo, já que é:

[...] sobretudo, o processo reflexivo (epilinguístico), em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinado(s) gênero(s) discursivo(s), considerando seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor). (PERFEITO, 2007, p. 829, grifos do autor).

Para se cumprir uma atividade de AL, portanto, é necessário o debruçar sobre o estilo de um gênero, pensando-o sempre a partir das relações que este estabelece com o campo da atividade humana de onde emerge e com os objetivos de um sujeito falante/escrevente em dado contexto de interlocução. A isso equivale dizer que é o texto o lugar para a AL, pois mesmo que a gramática se conforme em determinado gênero discursivo, é na singularidade de cada texto, em suas condições pragmáticas, que compreenderemos os movimentos da língua na produção dos efeitos de sentido.

Apoiamo-nos em Antunes (2003) e Possenti (1996) para reiterar o fato de que não existe língua sem gramática, nem existe gramática fora da língua. Se reconhecermos que é somente em uma unidade comunicativa, o texto, que a língua se encontra em funcionamento, entendemos que os recursos linguísticos utilizados, o léxico e a organização frasal e sintática estão presentes na concretude do texto/gênero, compondo-o. Nesse sentido, pensar sobre determinadas escolhas no material linguístico textual, nos efeitos de sentido mobilizados por determinadas escolhas em detrimento de outras, é refletir sobre a língua em uso, sobre a função discursiva de determinado gênero na sociedade. Por isso, o olhar sobre o modo como a língua se organiza gramaticalmente em um texto, um gênero, em determinada situação enunciativa, atendendo às necessidades de determinado campo de atividade humana, só terá sentido se tiver por objetivo a formação de um sujeito leitor e produtor consciente sobre a linguagem, que pense na gramática para o seu uso.

Se, por um lado, deve-se promover prioritariamente a epilinguagem, a reflexão sobre a língua, por outro, abandonar o estudo metalinguístico poderá gerar problemas para o próprio movimento reflexivo. A reflexão metalinguística é importante, mas precisa fazer sentido, ser significante, sobre isso explica Geraldi (2003, p. 191):

Ora, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas a tenham antecedido. Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão.

Um grande entrave para a AL tem sido a reflexão, do nosso ponto de vista, equivocada sobre o ensino de gramática normativa. Marcamos-nos favoráveis a este ensino, no entanto, salientamos que a problemática não se encontra no fato do ensino de gramática e sim no *modo* de ensino, norteados por uma concepção tradicional de ensino. Em contexto de discussão sobre

o ensino de LM e tematizando sobre a noção de coerência textual, Antunes (2009, p.92) demonstra sua inquietação com a postura desfavorável ao ensino de gramática:

O interesse de linguistas por denunciar, mesmo legítima e consistentemente, os extremos e as inadequações do ensino de gramática pode suscitar o equívoco, ou a compreensão ingênua de que “não se tem mais que estudar gramática”, uma vez que “no final, é a comunicação, é o entendimento que contam”.

Apoiamos nosso pensamento na esteira desta reflexão da autora, pois acreditamos que o estudo de gramática é favorável para o estudo da língua, da linguagem. Em termos de AL, o debruçar sobre as regularidades da língua em seus usos encontra na sistematização gramatical uma ferramenta relevante para o processo. A nomenclatura poderá ajudar o estudante da linguagem no momento de pensar sobre os usos da língua, já que a nomenclatura, a taxionomia possibilita certa economia para a reflexão. Em segundo lugar, ainda sobre a nomenclatura gramatical, entendemos que, como todo campo de estudos possui sua terminologia específica, os estudos da linguagem possuem seus termos e nomes que designam fenômenos reais da língua em uso e encerram em si uma reflexão teórica importante para quem estuda a língua. Antunes (2007, p.79) explica que as nomenclaturas permitem que “as unidades ou funções da língua sejam designadas pelos seus nomes correspondentes, ampliando-se assim a possibilidade de uma comunicação ajustada às suas condições de produção.”.

No nosso caso, como estamos tratando da formação do profissional de Letras, apontamos o domínio metalinguístico como essencial e imprescindível. O domínio teórico específico da área pressupõe a compreensão da economia encerrada na terminologia da gramática normativa, também. Compreender a terminologia significa saber reconhecer nos textos os fenômenos de linguagem a ponto de conseguir nominá-los, como profissional da área. Reiteramos, no entanto, que o reconhecimento da nomenclatura que apresenta os recursos da língua não pode parar em si mesmo, devendo ser utilizado para o trabalho do professor e do bacharel, em suas atividades específicas.

Apesar de estarem voltados ao contexto do terceiro e quarto ciclos do ensino básico, os PCN de LP (BRASIL, 1998a), tecem reflexões sobre o objetivo da AL na formação do sujeito que, ao nosso ver, também são aplicáveis ao estudante de Letras que, como futuro profissional da língua, dela também fará uso. Na seção na qual trata a respeito do eixo de reflexão sobre a língua por meio da AL, os PCN elencam os objetivos a serem alcançados pelos alunos por meio de seu uso:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (BRASIL, 1998a, p. 52).

O primeiro objetivo relaciona a prática de AL com as práticas de escuta, leitura e produção de textos. Neste sentido, a possibilidade de se reconhecer os processos de produção de efeitos de sentido torna-se ferramenta para leitura e escrita uma vez que a reflexão nos permite leituras mais profundas dos textos e, conseqüentemente, leva-nos a apropriação de procedimentos de produção de efeitos de sentido que podem ser aplicados à escrita. O segundo objetivo relaciona-se ao domínio da metalinguagem associado ao reconhecimento das funções discursivas das escolhas feitas no texto. Por fim, o último objetivo versa sobre o reconhecimento das variedades linguísticas relacionados aos fatores sociais que nelas estão envolvidos. Sendo assim, a prática de AL conduz o sujeito capaz de realiza-la a processos mais conscientes de leitura, produção textual e reconhecimento de produção de efeitos de sentido por fenômenos da língua.

Dessa maneira, o conhecimento e a prática de AL são necessários para o estudante de Letras de uma LE em seu processo formativo que, como veremos na sequência, dela fará uso não somente para suas reflexões, mas na sua atuação posterior.

2.2 Análise Linguística e Formação do Professor e Bacharel em Língua Estrangeira

A AL nasce no contexto da reflexão linguística em LM, apesar disso, estabelece-se uma relação entre a sua prática e as reflexões em uma LE, uma vez que há uma relação clara entre a apropriação de uma LE e o domínio de aspectos reflexivos em LM. O documento dos PCN de línguas estrangeiras (BRASIL, 1998b), além de ser necessário para a prática do professor de LE, a nosso ver, o que nele se preconiza a respeito da construção do conhecimento em LE assemelha-se ao que é também necessário ao estudante de Letras com habilitação em uma LE, como veremos mais adiante.

Primeiramente, os PCN reconhecem a estreita relação entre LE e LM no processo de aprendizagem. Segundo o documento, no processo sociointeracional de aprendizagem de uma LM, a criança que chega ao segundo ciclo do ensino fundamental, momento no qual tem contato com a disciplina de LE, já se deparou com desafios na construção de conhecimento linguístico fora de seu ambiente familiar. Dessa maneira, o convívio em um ambiente que exige interações distintas das que o aluno já possui em casa, já o faz um indivíduo com certo conhecimento linguístico e, inclusive, metalinguístico:

Neste percurso, o aluno já aprendeu usos da linguagem com os quais pode não ter se familiarizado em casa (por exemplo, na leitura e na produção de um texto escrito), tendo também interiorizado sua natureza sociointeracional (por exemplo, ao aprender a considerar as marcas das identidades sociais, idade, gênero etc. daqueles com quem fala em contextos sociais específicos) e começado a construir conhecimento de natureza metalinguística nas aulas de língua materna. Isso lhe possibilita pensar, falar, ler e escrever sobre sua própria língua. Enfim, o aluno já sabe muito sobre sua língua materna e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem. (BRASIL, 1998b, p. 28).

Na sequência, o documento trata a respeito das contribuições que a aprendizagem de uma LE pode dar sobre a LM, aumentando o conhecimento do aluno sobre sua própria língua “por meio de comparações com a LE em vários níveis” (BRASIL, 1998b, p.28) e, além disso, tornando-o um ser discursivo em outra língua, capaz de “construir significados nessa língua” (BRASIL, 1998b, p.29). As comparações entre as línguas, nesse sentido, permitem refletir sobre aspectos da LM e construir conhecimentos sobre a produção de sentidos em uma LE.

Os PCN trazem, ainda, a apresentação de três tipos de conhecimento necessários para que o aluno esteja preparado para a construção de significados de natureza sociointeracional: conhecimento sistêmico, de mundo e da organização dos textos. O primeiro conhecimento, sistêmico, diz respeito ao conhecimento do sistema das línguas, que está relacionado ao reconhecimento de questões linguísticas de vários níveis como “os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos” (BRASIL, 1998b, p.29). Este tipo de conhecimento sobre a língua materno é necessário para que o aluno possa pensar em aspectos linguísticos de outra língua:

Como exemplo, considerem-se as seguintes escolhas oferecidas pela língua portuguesa: a escolha dos morfemas o e s, que indicam o gênero masculino e plural, respectivamente, para se referir a Pedro e Paulo como meninos em oposição a Sônia e Beatriz como meninas; a escolha do item lexical mulher para se referir a um ser do gênero feminino; a escolha de uma organização sintática na voz ativa para indicar quem praticou uma ação; a escolha de uma

representação fonológica de um morfema, por exemplo /a/, para indicar um morfema de gênero feminino. Outras línguas oferecem outras escolhas decorrentes de seus sistemas linguísticos. (BRASIL, 1998b, p. 29).

O segundo conhecimento abordado, de mundo, diz respeito ao conhecimento adquirido empiricamente, ou seja, pela experiência, pela vida do sujeito. Aplicado ao contexto de aprendizagem de uma língua, constitui-se um problema a falta de conhecimento de mundo que faz com que um texto em LE, por exemplo, não possa ser compreendido por um aluno que tenha conhecimentos sistêmicos suficientes, mas lhe falte esse conhecimento. Ao mesmo tempo, possibilitar esse conhecimento levará a uma ampliação da visão de mundo do aluno e ao reconhecimento de outras possibilidades e experiências humanas (BRASIL, 1998b, p. 30).

Por fim, o conhecimento textual, diz respeito à natureza dos textos e seus gêneros discursivos. Esse conhecimento também permite um contraste sobre as línguas materna e estrangeira uma vez que os elementos que compõem os gêneros estão intrinsecamente ligados ao contexto sócio-histórico cultural do qual emergem:

Deve-se notar também que usuários de línguas diferentes podem organizar textos escritos e orais de forma distinta. Por exemplo, mesmo em uma conversa informal em inglês não se admitem tantas interrupções e fracionamento dos tópicos quanto parecem ocorrer em uma conversa informal em português. Da mesma forma, um texto escrito em inglês não permite tantas digressões do tópico principal quanto um texto em português. (BRASIL, 1998b, p. 31).

Esses três tipos de conhecimento são apresentados como necessários ao aprendiz de LE, mas, a nosso ver, também são necessários ao estudante de Letras com habilitação em uma LE uma vez que, como futuro profissional, deverá ser capaz de ter o conhecimento específico da língua não somente para seu uso nas interações às quais se submeter, mas para seu uso no trabalho como professor ou bacharel. Além disso, esses três tipos de conhecimento estão relacionados diretamente à prática de AL, pois, a) é realizada tendo o texto como unidade de análise; b) precisa do conhecimento sistêmico pois dele faz uso para as reflexões sobre produção de efeitos de sentido e c) sem o conhecimento de mundo os efeitos de sentido estariam perdidos ou não reconhecidos no movimento analítico. Em síntese, podemos afirmar que a AL é ferramenta necessária para o processo de aquisição de uma LE de acordo com os PCN, pois envolve os tipos de conhecimento colocados como necessários à essa aprendizagem e viabilizam a reflexão de vários níveis linguísticos nas duas línguas, materna e estrangeira.

Nesse sentido, ao pensarmos sobre a formação do profissional que atuará com uma LE como objeto, encontramos os conteúdos que integram a formação do profissional de Letras, independente da modalidade cursada, que estão expressos sinteticamente nas diretrizes específicas do curso de Letras (2001):

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. ***Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras***, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002a, p. 31, grifos nossos).

É papel, portanto, das universidades proporcionar ao profissional de Letras em formação a prática de AL, para que o formando possa sedimentar esta educação linguística não somente para a sua reflexão teórica, mas para sua prática, diante das demandas advindas dos seus futuros campos de atuação. Neves (2003, p.17), focalizando a reflexão linguística em LM delinea o papel do professor de graduação em Letras:

[...] cabe especialmente aos docentes de graduação em Letras, que são os formadores de professores de língua materna, preparar as bases de um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionalizável – da gramática do português para falantes nativos, o que representa dar aquele passo tão reclamado entre o conhecimento das teorias linguísticas e a sua aplicação na prática.

O professorando deve, portanto, vivenciar práticas que apliquem nos contextos possíveis de sua atuação, os conhecimentos teóricos adquiridos. Neste sentido, a prática de AL, por ancorar-se na reflexão de textos autênticos, circulantes nas mais diversas esferas de atividades humanas, constituem uma ferramenta possível para a reflexão dos conceitos teóricos componentes da formação do profissional de Letras, contribuindo para a reflexão pessoal do formando e para a sua futura prática. Ao pensarmos no contexto de cursos de Letras com formação de bacharéis e licenciados em LE, encontramos também na AL, uma ferramenta para se pensar a leitura reflexiva das línguas materna e estrangeira.

Sendo assim, o profissional de Letras habilitado em uma LE deve estar apto a refletir sobre as duas línguas: a materna e a estrangeira. Ao se propor, por exemplo, que se reflita

sobre algum elemento linguístico em outra língua, o primeiro parâmetro para reflexão é a LM. Em se tratando do trabalho com textos em LE, o aprendiz nativo ao fazer qualquer movimento em direção à LE trabalhando com a possibilidade de semelhanças e diferenças entre as línguas, passa, inevitavelmente, pela reflexão em LM. Gonçalves e Machado (2006) em artigo que tematiza a formação do bacharel em tradução, tratam da necessidade de se pensar sobre a primeira língua (L1) ou LM diante dos dados que sua pesquisa levanta sobre o baixo índice de instituições que ofertam bacharelado em tradução que apresentam disciplinas específicas para a reflexão sobre aspectos da LM:

Possivelmente, isso se deva à crença de que os alunos já dominem plenamente a língua-alvo - em geral, a própria língua materna. Podemos perceber que a ênfase dada pelos cursos de tradução é maior no desenvolvimento da proficiência na(s) língua(s) estrangeira(s) que no da língua materna. Contudo, verifica-se que tal crença não procede inteiramente, já que não basta o domínio da língua-alvo como falante nativo; ***é fundamental que o tradutor domine as diversas convenções e variações gramaticais e estilísticas para que produza um trabalho de retextualização bem-sucedido.*** Acreditamos que as questões relativas à língua-alvo sejam necessariamente abordadas, ainda que de forma implícita, em diversas disciplinas dos cursos analisados na pesquisa até então, o que implica algum tipo de desenvolvimento dessa subcompetência. A questão que se coloca, então, é se existe a necessidade de que sejam abordados explícita e sistematicamente os aspectos relativos à gramática e à estilística da língua-alvo (sendo esta a língua materna dos alunos). Tal questão provavelmente pode ser melhor debatida e aprofundada através de trabalhos e pesquisas da Lingüística Aplicada à aquisição e ao desenvolvimento da língua materna. A nossa posição é que ***a competência em tradução, em muitos momentos, exige do tradutor um conhecimento explícito/consciente e até metaconsciente de certas regras e mecanismos de L1, que normalmente se realizam de forma implícita/inconsciente para os falantes dessa língua.*** (GONÇALVES; MACHADO, 2006. p. 62, grifos nossos).

Em nosso trabalho, as atividades propostas pelo professor que solicitavam a tradução de algum texto tinham, na verdade, o foco sobre a reflexão dos efeitos de sentido do texto em LM e no processo que levaria à retextualização, em LI. Mais, portanto, que o produto da tradução, o foco era a AL necessária ao processo. Isso confirma a posição dos autores e nossa posição acerca da importância da AL na formação de profissionais de Letras habilitados em uma LE.

2.3 Perspectivas e procedimentos técnicos da tradução

Embora o escopo de nosso trabalho não recaia especificamente sobre a tradução, no rol de atividades aplicadas que compõem nosso *corpus*, há um dos exercícios dentre os quatro que compunham a sequência de exercícios propostos em cada atividade voltada para cada categoria estudada que solicitava aos alunos a tradução de um texto em LM para a LI. A respeito desta escolha, trataremos na seção que explica o conjunto de atividades, no entanto, interessa antecipar que o foco da atividade tradutória era, no conjunto de exercícios, atuar como elemento que possibilitasse a elucidação dos movimentos linguísticos que estruturavam a produção de efeitos de sentido nos textos - de partida e de chegada - e que estavam diretamente relacionados aos assuntos naqueles momentos estudados pela turma.

Por isso, para que possamos discutir os movimentos realizados pelos alunos no exercício tradutório, precisamos apontar o(s) lugar(es) teórico(s) do(s) qual(is) partimos para melhor utilizarmos os termos em nossa análise. Não pretendemos, portanto, exaurir a apresentação da bibliografia do tema, já que o nosso foco é a AL sendo utilizada para a explicação dos movimentos tradutórios e das opções realizadas a partir do contraste entre as línguas. Intentamos, no entanto, apenas apontar algumas perspectivas dos estudos da tradução a fim de demonstrar os sentidos dos termos nesta pesquisa quando deles fazemos uso ao emprendermos nosso trabalho analítico.

Um levantamento bibliográfico a respeito das teorias da tradução existentes faz com que percebamos que, apesar de ser uma atividade antiga:

Ainda não existe nenhuma teoria unificada da tradução no sentido técnico de um conjunto coerente de proposições gerais usadas como princípios para explicar uma classe de fenômenos, mas existem algumas “teorias” no sentido lato de “um conjunto de princípios úteis para compreender a natureza da tradução ou para estabelecer critérios de avaliação de um texto traduzido” (NIDA, 1993, p. 155, apud SOUZA, 1998, p.51).

Dessas teorias podemos, em linhas gerais, diferenciar, na esteira do proposto por Mittmann (2003), que elas se dividem em duas macroperspectivas históricas, a saber: a) uma visão tradicional e b) outra contestadora, em relação à primeira.

A primeira perspectiva, representada por nomes como Eugene A. Nida, Erwin Theodor e Paulo Rónai⁴, encara a tradução como transferência, transposição e reformulação.

⁴ Eugene A. Nida, Erwin Theodor e Paulo Rónai são grandes teóricos dos estudos da tradução. Nida foi responsável pelas abordagens tradutórias chamadas equivalência formal e dinâmica. Theodor é membro da Academia Paulista de Letras e escritor da obra *Tradução: Ofício e Arte*.

Dessa maneira, desconsideram-se as condições de produção no processo tradutório, compreendendo-o como uma atividade baseada “na possibilidade de descobrir/decodificar o pensamento do autor e recodificá-lo em outra língua” (MITTMAN, 2003, p. 22). Nesta perspectiva, dita tradicional, o texto original é idealizado, bem como a ideia de se alcançar as ideias do autor do texto de partida, tornando-se o tradutor apenas um instrumento que deve primar pela fidelidade aos originais, reproduzindo a mesma ideia na língua de chegada.

Com base em autores como Francis H. Aubert, Rosemary Arrojo, Lawrence Venuti e Theo Hermans⁵, Mittman (2003) apresenta a segunda perspectiva, denominada contestadora. Esta perspectiva tem suas bases nas teorias discursivas e enunciativas que consideram o momento de produção, as suas condições, as possíveis infidelidades na tradução e o ato interpretativo do tradutor. Passa-se a considerar no processo tradutório a relação entre tradutor e original, neste sentido há uma heterogeneidade pela pluralidade de vozes envolvidas no processo, pela atuação da função autor e da função tradutor. Isso faz com que as perspectivas quanto ao tradutor e ao sentido tenham uma mudança em relação à perspectiva tradicional, nas palavras de Mittman (2003, p.34):

Há, portanto, uma grande divergência entre a concepção contestadora e a concepção tradicional, sobretudo no que se refere ao modo de considerar-se o *tradutor* – de mero instrumento de transporte, sem direito à voz, a produtor do texto da tradução – e quanto ao *sentido* – da idealização do transporte asséptico à efetiva interpretação particular, que é determinada por fatores externos.

É, portanto, o processo tradutório um movimento no qual estão envolvidos “o autor, o tradutor, os leitores e as condições de produção” (MITTMAN, 2003, p.103), se o encaramos a partir da perspectiva contestadora.

Assim sendo, historicamente as teorias que tratam da tradução apresentam posições distintas, desde algumas focadas em elucidar aspectos puramente linguísticos a outras que chegam a negar a possibilidade de tradução. Ainda a respeito dessas diferenças e no sentido de buscar uma posição integrada diante dos estudos da tradução, Souza (1998) traça um paralelo entre os teóricos e suas antagônicas visões, apresentando pares como “possibilidade *versus* impossibilidade”, “tradução como operação linguística *versus* operação literária”,

⁵ Francis H. Aubert, Rosemary Arrojo, Lawrence Venuti e Theo Hermans são, também, grandes nomes dos estudos da tradução. De Aubert destacamos o trabalho com as modalidades de tradução. Arrojo é reconhecida principalmente pela corrente desconstrutivista da tradução. Venuti trabalhou com a desconstrução da invisibilidade do tradutor e Hermans é autor de *Translation in Systems* (1999) e destaca-se especialmente pela ênfase conferida à função cultural das traduções.

“tradução como substituição *versus* produção de significados”. Neste sentido, o autor cita Laranjeira (1996), concordando com suas seguintes ponderações:

Cabe consignar primeiro a grande contribuição que as várias correntes linguísticas rotuladas *lato sensu* como estruturalistas deram à reflexão e aos estudos da linguagem no decorrer deste século e que não se pode simplesmente descartar. Um traço comum subjaz às teorias estruturalistas, de Saussure a Chomsky; a linguagem, oral ou escrita, é vista como um objeto a ser descrito, fora do sujeito. Ou não há, pelo menos, uma preocupação com a teoria do sujeito na produção do sentido em suas várias instâncias. A consequência disso é que, quando alguns linguistas estruturalistas incursionaram pelo terreno da tradutologia, deixaram a impressão de que o texto, objeto perceptível e analisável, seria uma espécie de vasilha a conter um produto: o sentido. Reagindo a essas colocações a que poderíamos chamar de *objetivistas*, certos teóricos, que se autodenominam *desconstrutivistas*, *pós-estruturalistas* ou *pós-modernos*, assumem posição diametralmente oposta. Escudados na autoridade da palavra (ou em sua leitura da palavra) de autores como Jacques Derrida, Michel Foucault, Jean-François Lyotard e outros (cujos seguidores, no Brasil, costumam citar em traduções inglesas), não aceitam que o texto seja um objeto signifiante, que ele tenha “marcas” capazes de produzir sentido. Só existiria sentido na leitura concreta e particular que cada sujeito faz do texto. Não há *verdade*. Ela seria uma mera ilusão, uma projeção dos desejos do sujeito sobre a realidade exterior. Negam que se possa estabelecer qualquer distinção, a partir do texto, entre o literário e o não literário, entre uma oitava de Camões e uma bula de remédio, entre um soneto de Antero de Quental ou de Cruz e Souza e um teorema de matemática. Chegam mesmo a contestar a objetividade dos conceitos de língua materna e de língua estrangeira. Tal posicionamento teórico, se levado às suas últimas consequências, conduz a negar qualquer hipótese de tradução ou, paradoxalmente, a considerar que tudo é tradução. Apagam-se todos os limites. Em nome da diferença, eliminam-se as diferenças. A nosso ver, tanto a posição estruturalista pura como a posição desconstrutivista extremada são insuficientes para dar conta do problema do sentido, da leitura e da sua reescrita que é a tradução. A primeira é insuficiente por não considerar o sujeito, e a segunda é insuficiente por só considerar o sujeito da leitura. [grifos do autor] (LARANJEIRA, 1996, apud SOUZA, 1998, p. 58).

Engajado nesse excerto, Souza (1998) continua sua reflexão no sentido de relativizar a unilateralidade de uma ou outra posição, concordando com a ideia de que ambas as posições, estruturalista/objetivista e subjetivista/desconstrutivista são complementares. De maneira mais ampla, Frota (2007) apresenta um quadro geral dos referenciais teóricos e metodológicos no Brasil, desde o surgimento da bibliografia especializada sobre tradução no país, até o ano de 2005. O autor focaliza o predomínio da ideia de complementariedade dessas diferentes teorias e metodologias da tradução, em suas palavras:

Hoje, sem dúvida, predomina uma atitude não de confronto, mas de complementariedade entre diferentes linhas teóricas. [...] Assim convivem e

se complementam, por exemplo, a linguística, a análise do discurso e os estudos culturais; o modelo de Even-Zohar e Toury e a nova história, vislumbres do marxismo de Althusser e da psicanálise freudiana. Por assim pensar, acredito que hoje seja mais viável recortarmos as diferentes áreas que compõem os nossos estudos da tradução a partir de outros critérios que não de seus pressupostos teóricos. (FROTA, 2007, p. 155).

Laranjeira (1990) compreende a tradução como fundamentalmente uma prática, e acredita que qualquer teoria estaria fadada ao insucesso acaso objetivasse formular alguma receita infalível para o processo tradutório. Além disso, acrescenta que é a atitude do tradutor que pode variar ao estar mergulhado numa ou noutra teoria do sujeito ou do texto, e também nos diferentes modos de concepção das relações autor e texto, tradutor e autor, texto de partida e texto de chegada. Dessa maneira, o produto da tradução, o texto traduzido, refletirá as concepções que carrega o tradutor, que se inscreve no texto de chegada.

Neste trabalho, utilizamos as perspectivas teóricas de autores engajados nas duas apresentadas, de maneira complementar. Primeiramente, nos é cara a segunda perspectiva à qual Mittman (2003) filia-se que, ancorada no quadro epistemológico que compreende o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, considera os fatores linguísticos e históricos, imbricados no processo tradutório, pois permite-nos compreender e explicar as condições de produção sócio-históricas e a posição dos alunos como sujeitos quando produzem seus textos tradutórios e os explicam, indo além de questões de língua e do texto propriamente dito:

[...] a ideologia se apresenta como prática, como materialidade, atuando internamente no processo tradutório e, portanto, no discurso do tradutor, criando no e pelo discurso os efeitos de evidência, universalidade e individualidade. Observamos também que há uma materialidade também linguística, pois as sistematicidades linguísticas servem de base para o processo tradutório. Desta forma, o discurso que é produzido durante o processo tradutório tem uma materialidade que é ao mesmo tempo linguística e histórica. [...] Ele é um processo discursivo, porque é um processo de produção de discurso, que envolve o linguístico e o histórico. Além disso, é um processo de relação e de produção de sentidos, em que os sentidos são produzidos não isoladamente, mas na relação com o discurso original e com outros discursos presentes no interdiscurso. (MITTMAN, 2003, p.172)

A fim de elucidar os movimentos discursivos materializados linguisticamente nos textos produzidos pelos alunos, encontramos em autores da primeira perspectiva a categorização dos procedimentos técnicos utilizados para a tradução, que nos permitirão classificar os movimentos tradutórios e textos produzidos pelos alunos.

As divergências entre os modelos ou posições/orientações a respeito da tradução estão centradas na noção de equivalência. Embora isso ocorra, é lícito dizer que entre o texto original e o texto traduzido há uma relação estabelecida, um elo. Nesta relação entre os textos é que residem as controvérsias entre teóricos a partir das concepções que embasam tais teorias. Neste sentido, quando se objetiva a tradução como uma meta, independente do modelo ou da posição que se adote frente ao processo tradutório, é possível entender que são realizados procedimentos a partir de um texto e que isso resulta em outro texto. Em nosso trabalho adotaremos os termos *Texto de Partida* e *Texto de Chegada* para denominar esses textos, respectivamente e, como consequência, adotaremos também os termos *Língua de Partida* e *Língua de Chegada*.

Quanto aos procedimentos utilizados nas traduções, são diversos os teóricos que se empenharam em classificá-los, dentre eles, Vinay e Darbelnet (1977 apud BARBOSA, 2004), reconhecidos como os primeiros a propor uma classificação para o que denominam *procedimentos técnicos da tradução*. A proposta dos autores delinea dois eixos de procedimentos técnicos tradutórios, a *Tradução Direta* e a *Tradução Oblíqua*, e esta proposta é firmada sobre o estruturalismo saussureano e a estilística, conforme Amorim (2013, p.289):

Da linguística estruturalista, os autores evocavam os conceitos de signo, significado/significante, valor e significação, que eram utilizados para justificar a proposta de divisão da tradução entre dois eixos denominados tradução direta e tradução oblíqua. [...] Da estilística, Vinay e Darbelnet buscavam o método de observação comparada entre as características de uma língua e as de outra língua, procurando catalogar as formas elegantes e convincentes do uso dessas.

O eixo de tradução direta, tradução literal, ou palavra-por-palavra, elabora procedimentos que estão ancorados numa maior semelhança de significantes e significados entre as línguas de partida e chegada. No eixo da tradução oblíqua compreendem-se os procedimentos nos quais a tradução literal não é possível, pois o texto de chegada poderia: a) ter significado diverso do original; b) não ter significado; c) ser estruturalmente impossível; d) não ter correspondência no contexto cultural da LT (língua da tradução) e; e) ter correspondência, mas não no mesmo registro. (cf. BARBOSA, 2004, p. 24). Assim sendo, a tradução oblíqua é aquela que “utiliza recursos lexicais ou sintáticos diversos daqueles empregados no texto da língua original, quer dizer, que altera a forma, mas sem alterar o conteúdo ou a mensagem”. (BARBOSA, 2004, p. 25).

O quadro a seguir divide os sete procedimentos possíveis de acordo com cada eixo na proposta de Vinay e Darbelnet (1977 apud BARBOSA, 2004):

Tradução Direta	Empréstimo Decalque Tradução Literal
Tradução Oblíqua	Transposição Modulação Equivalência Adaptação

Quadro 11: Procedimentos técnicos de tradução.
Fonte: Vinay e Darbelnet (1977 apud BARBOSA, 2004).

O *empréstimo*, procedimento de tradução direta na classificação, é o uso de um item lexical da língua de partida, sem tradução, no texto de chegada.

Para os autores, o empréstimo é, muitas vezes, uma solução mais adequada do que a criação de novos elementos lexicais que poderiam ser estranhos na língua e na cultura de chegada. Outras vezes, eles são utilizados como recursos de estilo delineados pelo compositor do texto de partida e mantidos pelo tradutor. Além disso, alguns empréstimos se estabilizam na língua receptora e tornam-se parte do vocabulário tradutório dessa cultura. (AMORIM, 2013, p. 290).

O exemplo para empréstimo de Vinay e Darbelnet (1977 apud BARBOSA, 2004) traduz o sintagma *The coroner spoke*, do inglês para o francês como: *Le coroner prit la parole*, mantendo o item lexical *coroner* por não haver, entre os magistrados franceses um posto equivalente ao *coroner* anglo-saxônico.

O segundo procedimento, *decalque*, é considerado como um caso particular de empréstimo, sendo este aplicado a palavras isoladas e aquele estendido ao sintagma e que pode se dar de duas maneiras: *decalque de expressão* e/ou *decalque de estrutura*. No *decalque de expressão*, são utilizadas palavras que existem na LT e respeita-se a estrutura sintática da LT, no exemplo de Vinay e Darbelnet (1977 apud BARBOSA, 2004): *Season's Greetings* > *Compliments de la Saison*, tradução na qual muda-se apenas a estrutura sintática, sendo o *decalque* feito dos itens lexicais. No segundo tipo, a construção sintática não é mantida, ainda no exemplo dos autores: *Science-fiction* > *Science fiction* onde a tradução do sintagma inglês em francês é um “*decalque* em que foi desrespeitada a estrutura sintática da língua francesa que, nesse caso, exigiria a pós-posição de um adjetivo flexionado, ao passo que, em inglês, o adjetivo é anteposto ao substantivo e invariável”. (BARBOSA, 2004 p.27)

O terceiro e último elemento de tradução direta dos autores é o da *tradução literal*, na qual a equivalência se dá palavra-por-palavra de uma língua para outra, tendo como resultado a correspondência das características formais, estruturais e estilísticas da LT. O exemplo dos autores é o seguinte: *I left my spectacles on the table downstairs* > *J'ai laissé mes lunettes sur la table em bas*. Exemplo que mantém palavra-por-palavra os elementos do inglês para o francês.

Do segundo eixo, a *tradução oblíqua*, o primeiro procedimento categorizado é a *transposição*, pelo qual há uma troca de categoria gramatical em determinado item, sem que se altere o conteúdo do texto original. No exemplo dos autores, troca-se um advérbio por um verbo: *Situation still critical* (*still* – advérbio) > *La situation reste critique* (*reste* – verbo).

A *modulação* é o segundo procedimento da *tradução oblíqua*, pelo qual se há uma mudança de perspectiva, de foco, em cada uma das línguas. O exemplo dos autores elucida a modulação: *jusqu'à une heure avancée de la nuit* > *until de small hours of the morning*. O que ocorre é que a referência é o mesmo espaço de tempo, mas no francês o foco é o término da noite e no inglês o início da manhã, pois cada língua “privilegia um aspecto diferente da mesma realidade” (BARBOSA, 2004, p.29). Abandona-se a *tradução literal* para manter-se o sentido.

O terceiro procedimento é a *equivalência*. Este procedimento está relacionado principalmente às expressões idiomáticas, clichés, provérbios, interjeições e onomatopéias. Segundo Barbosa (2004, p.29) a equivalência “é utilizada em casos onde as duas línguas em confronto dão conta da mesma situação através de meios estilísticos e estruturais totalmente diversos”. No exemplo de Vinay e Darbelnet (1977 apud BARBOSA, 2004), *too many cooks spoil the broth* > *deux patrons font chavirer la barque*, ao que Barbosa (2004, p.29) ainda acrescenta duas formas equivalentes para o português como “*panela que muitos mexem ou sai salgada ou sai sem sal*” e “*muito cacique para pouco índio*”.

O último procedimento da tradução oblíqua apresentado por Vinay e Darbelnet (1977 apud BARBOSA, 2004) é a *adaptação*. Na incompatibilidade de ordem do contexto extralinguístico entre as línguas em confronto, usa-se a adaptação, como um caso específico de equivalência, uma *equivalência de situação*. No exemplo dos autores: *he kissed his daughter on the mouth* > *il serra tendrement sa fille dans ses bras*. Neste exemplo “o anglo-saxônico beijo que o pai dá à filha na boca é substituído por um terno abraço em francês, já que na cultura dos povos falantes deste segundo idioma não existe o primeiro comportamento” (BARBOSA, 2004, p. 30).

Embora seja de nosso conhecimento que este quadro teórico de categorização de procedimentos de tradução tenha sido revisto, ampliado e modificado por diferentes teóricos⁶, escolhemos utilizar a categorização apresentada, pois entendemos que ela nos dá os elementos teóricos necessários para subsidiar as análises posteriores visto que nosso foco não é a categorização das traduções realizadas pelos alunos, mas a posição que assumem principalmente no que se refere à relação do movimento de tradução com a reflexão dos aspectos linguísticos tematizados em cada atividade.

Neste sentido, na proposta tradutória constante nos exercícios, entendemos a tradução como uma meta, concordando com Britto, quando trata das incertezas enfrentadas pelo tradutor:

A ausência de certeza absoluta não é a mesma coisa que a incerteza absoluta; todas as classificações são imprecisas [...] mas a imprecisão não implica a sua inutilidade; o fato de sermos obrigados a relativizar a possibilidade de atingir uma meta não implica que devamos negar a possibilidade de se adotar essa meta [...]. As atividades práticas com frequência tomam como metas ideais inatingíveis, mas o fato de uma meta não poder ser atingida em termos absolutos não a invalida de modo algum [...]. (BRITTO, 2012, p. 29-30).

Um exemplo possível é o de Laranjeira (1990), em artigo que trata da tradução de poesias, no qual tece suas considerações a respeito da prática tradutória, tomando seu posicionamento, a partir de uma constatação que faz considerando que:

[...] uma ilação impõe-se com força axiomática: o tradutor não poderá ter a mesma atitude diante de um texto veicular, de um texto literário e de um texto poético, pois cada um tem natureza diferente, apresenta especificidades em seu modo de significar [...] Em cada um deles é diferente a proporção de afloramento das pulsões semióticas do sujeito capazes de perturbar a ordem simbólica. (LARANJEIRA, 1990, p. 68).

O autor busca demonstrar, então, como, no texto poético, a unidade de significância difere de um texto científico, por exemplo, pois, para ele, traduzir poesias “é ir além da tradução do sentido, é transpor para a língua-cultura de chegada a significância do poema original” (LARANJEIRA, 1990, p. 72). Para confirmar sua afirmação, faz uma pequena crítica à tradução assinada por Silviano Santiago de um poema de Jaques Prévert, chamado *Mea Culpa*, demonstrando linguisticamente os motivos de sua crítica e propondo uma nova

⁶ Barbosa ([1990] 2004), Aubert (1998) e Hurtado Abir (2001) são teóricos que revisitaram a categorização de Vinay e Darbelnet e a criticaram sugerindo novas categorias e realocações nos eixos propostos.

tradução que atenderia ao que denomina “gramática da significância do original”. No quadro abaixo, os três textos para fins de comparação:

Jacques Prévert	MEA CULPA C'est ma faute C'est ma faute C'est ma très grande faute d'orthographe Voilà comment j'écris Giraffe.
Silviano Santiago	MEA CULPA Errei Errei Que enorme erro de ortografia Eis como escrevi Girrafa.
Mário Laranjeira	MEA CULPA Minha culpa Minha culpa Minha máxima culpa em ortografia Vejam como escrevi Bassia.

Quadro 12: Traduções do texto *Mea Culpa*

Fonte: Laranjeira, 1990, p. 72-73.

Laranjeira (1990) demonstra como o título remete intertextualmente ao texto “*Confiteor*” da liturgia cristã, e que possui uma fórmula canônica, em português: “minha culpa, minha culpa, minha máxima culpa”, o que explica sua crítica ao texto de Santiago e nova opção em sua proposta de tradução. Além disso, aponta para o que chama “erro de significância” na tradução de Santiago, a escolha de “Girrafa”. Para Laranjeira (1990), Santiago interpreta a transgressão ortográfica como transgressão fonética, e tenta resolver com a escolha de “Bassia”. O movimento tradutório feito por Laranjeira (1990) demonstra a preocupação com aspectos do texto significativos para a produção de sentidos no texto de partida, que procura, adptadamente, reescrever no texto de chegada, a fim de atender ao aspecto de significância do texto de partida. Este movimento explicativo do autor assemelha-se ao que fora solicitado nos exercícios de tradução em nosso *corpus*. Em seu enunciado há a solicitação de explicação das facilidades e dificuldades encontradas no processo de tradução.

Diante do quadro teórico apresentado, interessa-nos delinear que inscrevemo-nos na complementariedade das perspectivas tradicional e contestadora, quando da análise, por entender que as duas trazem-nos aspectos relevantes quanto às ferramentas teórico-metodológicas para o trabalho analítico, a saber: os elementos que elucidam os procedimentos

técnicos de tradução de autores situados na primeira perspectiva e a concepção discursiva que compreende o sujeito em suas condições sociais e históricas na produção do texto de chegada. Também cabe reiterar que esta posição complementar se justifica principalmente pelo foco de nosso trabalho: a AL, a reflexão feita pelos procedimentos utilizados quando do processo tradutório feito pelos alunos e, por fim, firmar nossa visão, neste trabalho, da tradução como uma meta a ser atingida que, como veremos nas análises, por vezes é abandonada sem explicações pelos alunos.

Em relação ao aporte teórico que constituímos para nossas análises, cabe ressaltar que, como marcamos capítulo 1, são escassas as pesquisas que relacionem a prática de AL com a formação em LE. Sendo assim, neste capítulo buscamos apresentar a bibliografia a respeito da AL e, depois, cruzá-la às perspectivas tradicional e contestadora da tradução, a fim de situarmos os campos teóricos nos quais nos apoiamos para tecer nossas considerações.

Apesar de não encontrarmos pesquisas que relacionem especificamente a prática de AL com a formação do profissional de LE, os PCN de LE (BRASIL, 1998b) somados aos documentos norteadores apresentados que traçam o perfil dos profissionais de Letras conduzem-nos à necessidade da reflexão linguística para o ensino e aprendizagem de línguas e a encontramos na AL uma ferramenta para se efetivar este processo reflexivo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISES DAS ATIVIDADES SOBRE CATEGORIAS GRAMATICAIS

3.1 Procedimentos das análises.

Atendendo à natureza de nossa pesquisa, levantamos primeiramente, em cada exercício analisado, os dados quantitativos, divididos em *Atende*, *Atende parcialmente*, *Não atende* (Doravante *A*, *AP*, *NA*, respectivamente). A análise foi realizada sempre seguida de excertos das atividades a fim de exemplificá-la.

Nossas análises focalizam, primeiramente, a especificidade de cada um dos quatro exercícios e, em segundo lugar, a atividade de modo global, em seu conjunto, constituída pelos quatro exercícios propostos. Justificamos essa análise global pelo foco já expresso anteriormente do conjunto de exercícios: possibilitar a reflexão, pela análise linguística, da produção de efeitos de sentidos por conta da categoria objeto de estudos no momento. Isso inclui o saber teórico da categoria, sua taxionomia, a reflexão sobre os efeitos de sentido com base nas categorias tematizadas em cada atividade, empregadas no texto, materializadas no gênero em questão. Ao final de cada categoria analisada, portanto, apresentamos uma síntese dos comportamentos analisados em cada um dos quatro exercícios que compõem a sequência da atividade.

Do primeiro exercício, cujo foco era a taxionomia, compreendemos por *A* aqueles que classificam sem dificuldades, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Quando erram parcialmente a classificação, entendemos como *AP*. Por fim, quando todas as classificações estão em desacordo com a NGB, classificamos como *NA*.

O segundo exercício, voltado à AL do texto, analisamos de acordo com o referencial teórico que apresentamos sobre AL, considerando a análise da produção dos efeitos de sentido de cada texto a partir da reflexão epilinguística e com uso do material metalinguístico da categoria que a atividade tematizava. Sendo assim, *A* é a classificação para aqueles que apresentam em suas análises a reflexão sobre todos os elementos textuais postos em questão e relevantes no texto, que exporem como expectativa de resposta anteriormente às análises em cada atividade. *AP* quando analisam vagamente ou poucos elementos diante do todo do texto. E *NA* para aqueles que não apresentam o movimento analítico.

No terceiro exercício, da prática tradutória com explicitação das facilidades e dificuldades, entendemos como *A* aqueles que demonstram compreender a produção dos

efeitos de sentido do texto de partida e, por isso, apresentam nos movimentos tradutórios e explicações a preocupação em atender linguisticamente o sentido do texto de partida no texto de chegada, por tradução direta ou oblíqua, ou também quando explicam linguisticamente a decisão por não traduzir, a partir da compreensão da dificuldade ou impossibilidade, desde que explicada pela análise linguística. Em outras palavras, interessa-nos não o produto da tradução, mas a reflexão materializada nas respostas possibilitada pela AL no movimento de contraste entre as duas línguas. *AP* neste exercício será atribuído àqueles que realizam os movimentos tradutórios parcialmente ou explicam apenas parte de suas opções tradutórias. Àqueles que abandonam a tradução sem explicação ou apresentam uma tradução literal que não alcança o sentido na língua de chegada próximo ao do texto de partida, sem apresentação da explicação para isso, compreenderemos como *NA*.

O último exercício, fechando a proposta da sequência reflexiva, é de teor interpretativo nas atividades relacionadas às categorias nominais. Nas categorias verbais o exercício está relacionado diretamente ao gênero discursivo do texto apresentado para reflexão. *A* foi atribuído às respostas que demonstraram levantar reflexões a partir da interpretação do texto, no primeiro caso, ou àqueles grupos que analisaram a relação entre o gênero com o trabalho feito com a linguagem no texto, no segundo caso. *AP* foi aplicado às respostas que não se aprofundaram nas interpretações, demonstrando vagueza ou deixando reflexões possíveis de lado, sem serem realizadas. *NA* àquelas respostas que fugiram totalmente do proposto pelo exercício.

3.2 Primeira Atividade: Gênero

A primeira atividade, relacionada ao conteúdo estudado sobre a categoria gramatical nominal de gênero apresentava o texto “Preconceito na Gramática” e, a partir dele, quatro questões. Vejamos abaixo:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias

DISCIPLINA: Linguística II

Atividade 1

Nomes: _____ . R.A: _____.

_____ . R.A: _____.

Preconceito na Gramática

Cachorro: O melhor amigo do homem.

Cachorra: Puta.

Vadio: Homem que não trabalha.

Vadia: Puta.

Boi: Homem gordo, forte.

Vaca: Puta.

Aventureiro: Homem que se arrisca, viajante, desbravador.

Aventureira: Puta.

Ambicioso: Visionário, enérgico, com metas.

Ambiciosa: Puta.

Dado: Homem de bom trato.

Dada: Puta.

Garoto de rua: Garoto pobre que vive na rua.

Garota de rua: Puta.

Bonequinho: Brinquedo.

Bonequinha: Puta.

Mascarado: Homem que oculta sua identidade (Zorro, Homem-Aranha...)

Mascarada: Puta.

Atirado: Semelhante a aventureiro, sempre disponível.

Atirada: Puta.

Pistoleiro: Homem que mata pessoas.

Pistoleira: Puta.

Homem da vida: Pessoa letrada pela sabedoria adquirida ao longo da vida.

Mulher da vida: Puta.

(Disponível em: <<http://zoabonito.com/humor-comedia/preconceito-na-gramatica>>. Acesso em: 7 ago. 2012).

- 1) Classifique os pares de vocábulos de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira.
- 2) Considerando que a Análise Linguística (AL) é um auxiliar da leitura, faça a AL do texto e explique por que a mudança de gênero é fundamental para os efeitos de sentido do texto.
- 3) Traduza o texto para o inglês. Aponte e discuta quais as facilidades e dificuldades que você encontrou.
- 4) O preconceito é mesmo da gramática?

Quadro 13: Atividade 1

Fonte: Dados da Pesquisa.

3.2.1 Primeiro exercício: Classificação.

O objetivo da primeira questão foi o de verificar o êxito dos alunos na classificação dos vocábulos usando somente uma gramática normativa. O uso da gramática se justificava para consulta já que a taxionomia do gênero, de acordo com a Nomenclatura Gramatical

Brasileira (NGB), não era conteúdo a ser apresentado na disciplina de Linguística II. Apesar disso, este conhecimento pressuposto deveria ser recuperado a partir do que é elemento curricular do ensino básico, e que contempla as nomenclaturas e classificações de acordo com a NGB e, também, do contato com a nomenclatura que o primeiro ano do curso e a disciplina de Fundamentos da Gramática da Língua Portuguesa já havia proporcionado.

Apesar do professor ter solicitado aos alunos que levassem uma gramática normativa para a aula na qual aplicaria o primeiro exercício, poucos alunos o fizeram e alguns trouxeram outros tipos de gramáticas. Foi necessário que o professor saísse de sala para buscar algumas gramáticas normativas para o cumprimento da atividade. Além disso, um dos alunos questionou ao professor se poderia usar a internet em seu *tablet* para responder à primeira questão. Isso demonstra, a nosso ver, como havia na turma falta de empenho para cumprir as atividades propostas pelo docente, além de uma dificuldade na escolha do material para consulta e falta de preocupação com a qualidade ou confiabilidade do material a ser utilizado na classificação.

A expectativa de classificação dos pares de vocábulos neste primeiro exercício focalizava o gênero, no entanto, os alunos apresentaram dificuldade em classificar os nomes em substantivos, compreendendo alguns como adjetivos. Em termos classificatórios, era possível tomar todos os vocábulos como substantivos, pois o foco recaía sobre a classificação em gênero e todos os nomes do texto poderiam ser substantivos ou adjetivos substantivados. Todos os grupos (100%) apresentaram ao menos uma classificação dos nomes como nome adjetivo no exercício, demonstrando a dificuldade e confusão em exercício classificatório da turma em sua totalidade nesta primeira atividade.

No quadro abaixo podemos visualizar, em cada vocábulo, a quantidade de grupos que optou pela classificação em substantivo ou adjetivo bem como o percentual a partir da quantidade total de grupos que realizaram esta atividade (13).

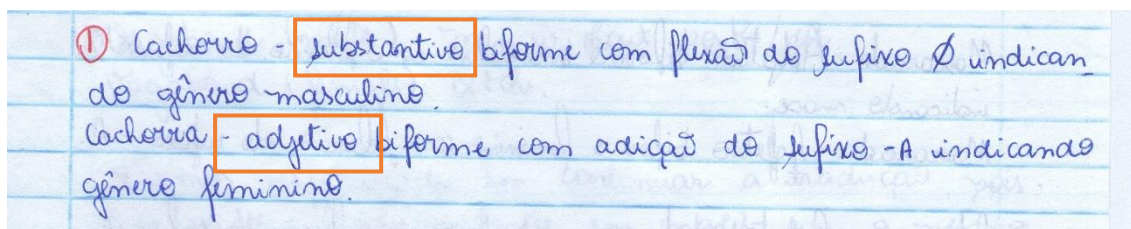
Vocábulo	Substantivo		Adjetivo	
Cachorro	13	100%	0	0%
Cachorra	3	23,08%	10	76,92%
Vadio	1	7,69%	12	92,31%
Vadia	1	7,69%	12	92,31%
Boi	3	23,08%	10	76,92%
Vaca	2	15,38%	10	84,61%
Aventureiro	1	7,69%	12	92,31%
Aventureira	1	7,69%	12	92,31%
Ambicioso	1	7,69%	12	76,92%
Ambiciosa	1	7,69%	12	76,92%

Dado	0	0%	13	100%
Dada	0	0%	13	100%
Garoto de rua	8	61,53%	5	23,08%
Garota de rua	8	61,53%	5	23,08%
Bonequinho	11	84,61%	2	15,38%
Bonequinha	3	23,08%	10	76,92%
Mascarado	1	7,69%	12	92,31%
Mascarada	1	7,69%	12	92,31%
Atirado	1	7,69%	12	92,31%
Atirada	1	7,69%	12	92,31%
Pistoleiro	5	38,46%	8	61,53%
Pistoleira	2	15,38%	11	84,61%
Homem da vida	8	61,53%	5	23,08%
Mulher da vida	7	53,84%	6	46,15%

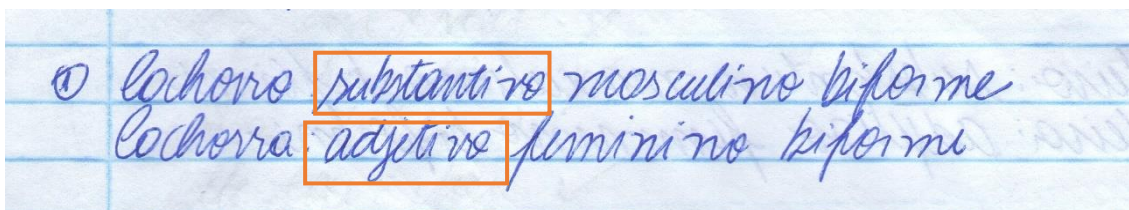
Quadro 14: Classificação dos nomes

Fonte: Dados da Pesquisa.

Pode-se visualizar a predominância classificatória dos nomes como adjetivos. Atribuímos esta predominância a uma compreensão da classificação dos vocábulos a partir de uma entrada pelo sentido na qual se no texto o nome apontasse para uma definição de caráter denotativo, ele deveria ser classificado como substantivo. Se, no entanto, a definição fizesse com que o nome a ser classificado caracterizasse um outro nome, deveria ser tomado como, portanto, adjetivo. A partir dessa lógica, o nome *Cachorro*, em “Cachorro – melhor amigo do homem”, deveria ser classificado como substantivo, já que cachorro no sentido apresentado no texto é sinônimo de cão, e *Cachorra*, em “Cachorra – Puta”, como adjetivo, já que aqui o sentido de cachorra é atributo à mulher. O mesmo ocorre com *Bonequinho*, brinquedo, portanto substantivo e *Bonequinha*, puta, como atributo à mulher, adjetivo. Quantificamos as classificações dos pares supramencionados e constatamos que este modo de classificação se mantêm em 10 grupos (76,92%). Escolhemos alguns exemplos para visualização:

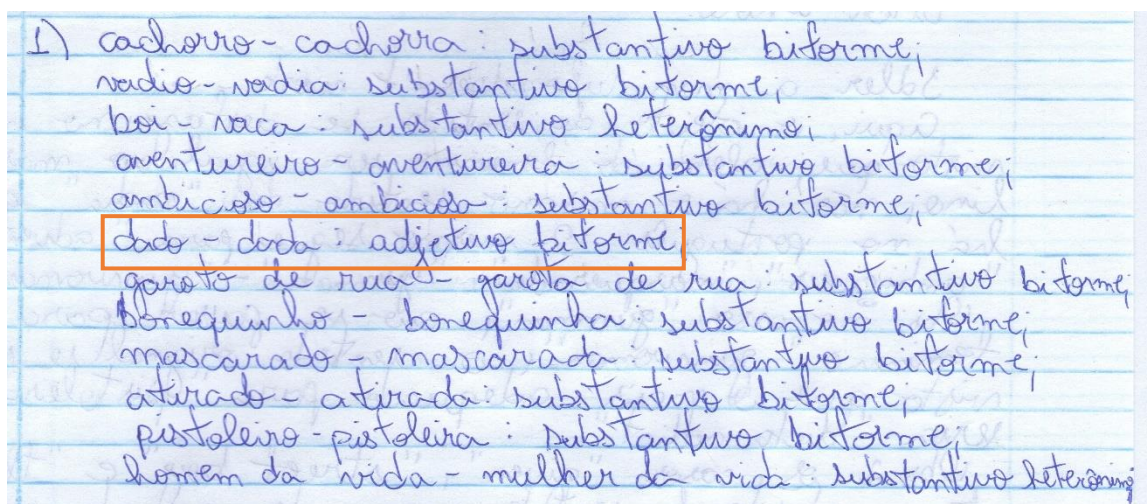


Fragmento 1: Atividade 1. Exercício 1. Grupo A.



Fragmento 2: Atividade 1. Exercício 1. Grupo K.

Apesar da maioria dos grupos (76,92%) ter classificado como nos exemplos acima, encontramos divergências como as que ocorrem nos exemplos seguintes, reiterando a confusão nas classificações, o que demonstra instabilidade, falta de equilíbrio no critério adotado pelos alunos. Neste primeiro exemplo, a classificação só toma o nome como adjetivo no par *Dado/Dada* e o restante é classificado como substantivo:

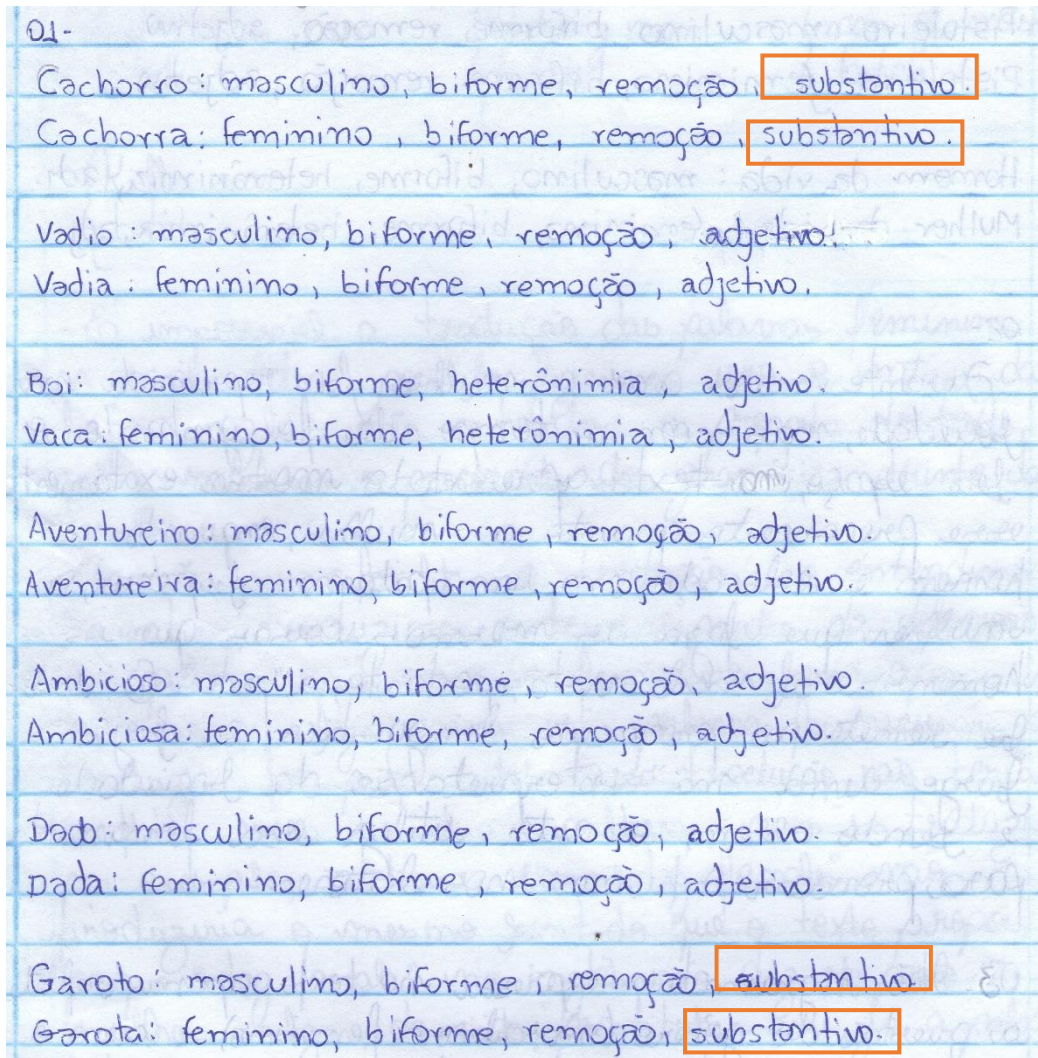


Fragmento 3: Atividade 1. Exercício 1. Grupo L.

Como o enunciado não solicitava, os alunos não explicaram os motivos de suas classificações, portanto, não é possível compreender o critério por eles adotado.

No próximo exemplo, os pares *Cachorro/Cachorra* e *Garoto/Garota (de rua)* são classificados como substantivos, deixando os demais como adjetivos. Do mesmo modo do grupo anterior, há neste grupo instabilidade no critério adotado para a classificação dos nomes. Estes exemplos elucidam a dificuldade de trabalho dos alunos com a taxionomia, por não conseguirem definir com firmeza seus critérios. A nosso ver, a confusão nessas classificações pode estar relacionada à abordagem da gramática normativa, utilizada pelos alunos, uma vez que há gramáticas que classificam os nomes separando-os em substantivos e

adjetivos pelo critério de expressão da qualidade relacionado aos nomes adjetivos. Sendo assim, a entrada pelo sentido pode estar apoiada nessas abordagens.



Fragmento 4: Atividade 1. Exercício 1. Grupo J.

Em relação à forma, também houve dificuldades de classificação. Apesar da variedade de nomenclaturas apresentada pelos diferentes autores de gramáticas normativas, era possível classificar, no texto em questão, os nomes em substantivos biformes e, em dois casos, heterônimos – nos pares *Boi/Vaca* e *Homem/Mulher*. Três grupos (23,08%) classificaram erroneamente os vocábulos heterônimos na divisão de gênero como sendo uniformes e heterônimos, ao mesmo tempo.

Sendo assim, nenhum grupo apresentou uma classificação inteiramente correta, mas também não houve um grupo que não tenha atendido ao menos parcialmente o solicitado. Desta atividade os dados do desempenho dos grupos são, pois, os seguintes:

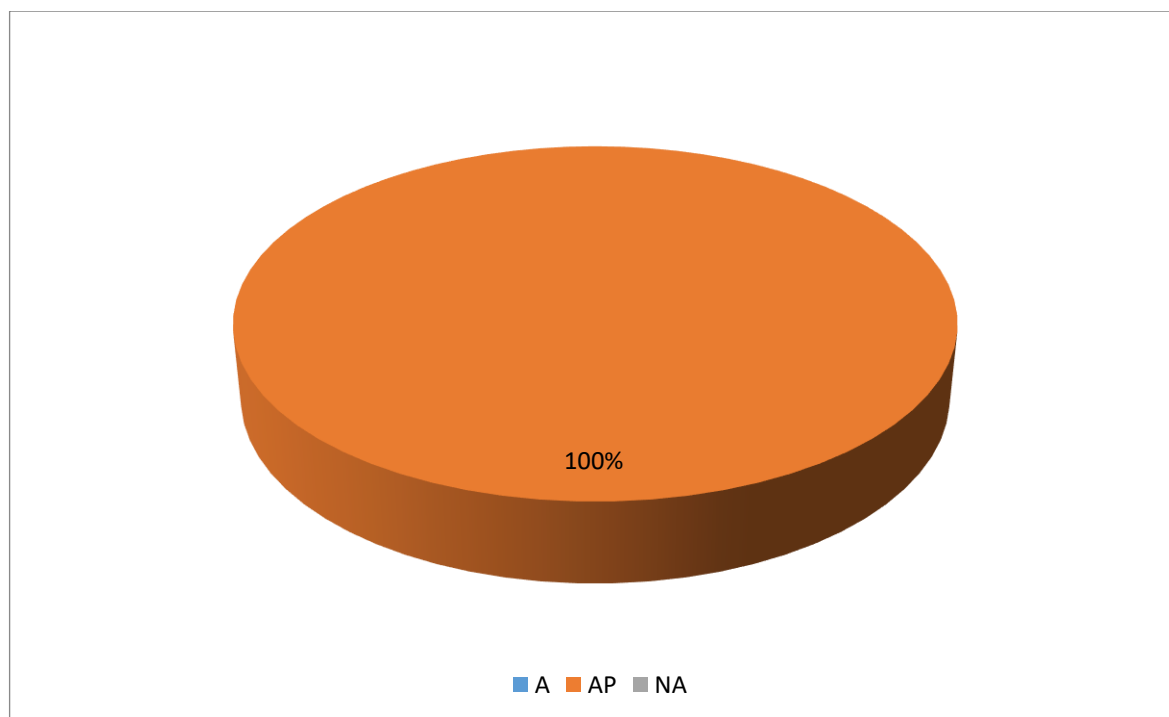


Gráfico 1: Desempenho Geral – Atividade 1 – Exercício 1.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos dados apresentados é possível afirmar que, embora já se houvesse realizado o trabalho com a taxionomia no primeiro semestre do curso, na disciplina de Fundamentos de Gramática de Língua Portuguesa I e mesmo que se tenha possibilitado o uso de uma gramática para consulta naquele momento, as dificuldades da classificação eram reais e poderiam, depois, afetar o trabalho de AL, no exercício posterior, já que a solicitação da classificação dos nomes se justificava tanto pela clareza que proporcionaria na visão e reconhecimento da estrutura do texto marcada pelos pares dos gêneros, quanto pelo domínio da nomenclatura caro às análises que os outros exercícios propunham, conforme discutiremos na análise do próximo exercício.

3.2.2 Segundo exercício: AL.

Considerando a AL como auxiliar da leitura, a segunda questão apresentada solicitava que os alunos empreendessem um trabalho analítico do texto evidenciando de que maneira a mudança de gênero tornava-se fundamental para os efeitos de sentido do texto. Esperava-se, assim, que os alunos demonstrassem que a produção do humor no texto se dava pela flexão do

gênero⁷ de maneira repetida em todos os pares e pela repetição do vocábulo “Putá” em definição aos nomes femininos presentes nos pares. O texto segue um padrão que associa os vocábulos no gênero masculino a sentidos valorativos ou, pelo menos, não-pejorativos e todos os vocábulos femininos ao termo “Putá”, levando à ideia de que tudo relacionado ao gênero feminino está fadado ao “Putá”. Gera-se, também, certa expectativa na leitura, em sua cadência, já que, à medida que o texto segue, é possível prever que o termo relacionado ao vocábulo feminino será “Putá”.

Esperava-se, também, que os alunos apresentassem o conhecimento teórico na análise, trazendo a nomenclatura e terminologia a fim de se nomearem os fenômenos linguísticos, em consonância com o que postula Mendonça (2006, p.217) a respeito das nomenclaturas no ensino e aprendizagem: “[...] a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico. A nomenclatura é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem [...]”. Somamo-nos a este pensamento reiterando que o domínio da nomenclatura não somente caracteriza um conhecedor de uma área, portanto profissional, mas garante cientificidade no fazer analítico por encerrar nas nomenclaturas uma economia reflexiva que se pode utilizar nos contextos de análise diversos. Além disso, fica evidente a relação dos exercícios propostos, já que se esperava o uso da nomenclatura do primeiro exercício também na AL.

De acordo com os critérios por nós estabelecidos (A, AP e NA), identificamos sete grupos (53,84%) que atenderam parcialmente ao proposto, seis grupos que não atenderam (46,16%) e nenhum grupo que tenha atendido satisfatoriamente ao exercício de AL. Isso pode ser evidenciado no gráfico abaixo:

⁷ Consideramos aqui que muitas gramáticas normativas apresentam os heterônimos como casos de flexão de gênero. Isso é apresentado e contestado por Câmara Jr. (1984) e essa posição é retomada pelos autores do capítulo sobre as categorias nominais, com os quais os alunos tiveram contato. No entanto, percebemos pela leitura do texto “Preconceito na Gramática” que seu autor coloca os casos de heteronímia como flexão.

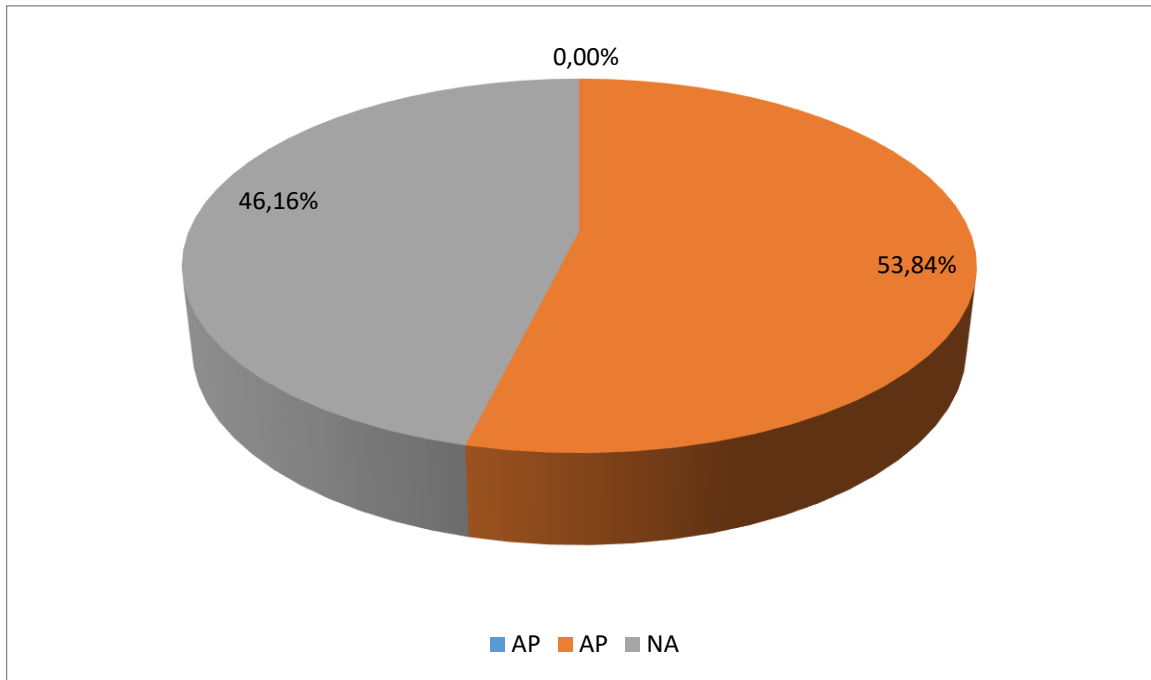


Gráfico 2: Desempenho Geral – Atividade 1 – Exercício 2.

Fonte: Dados da pesquisa.

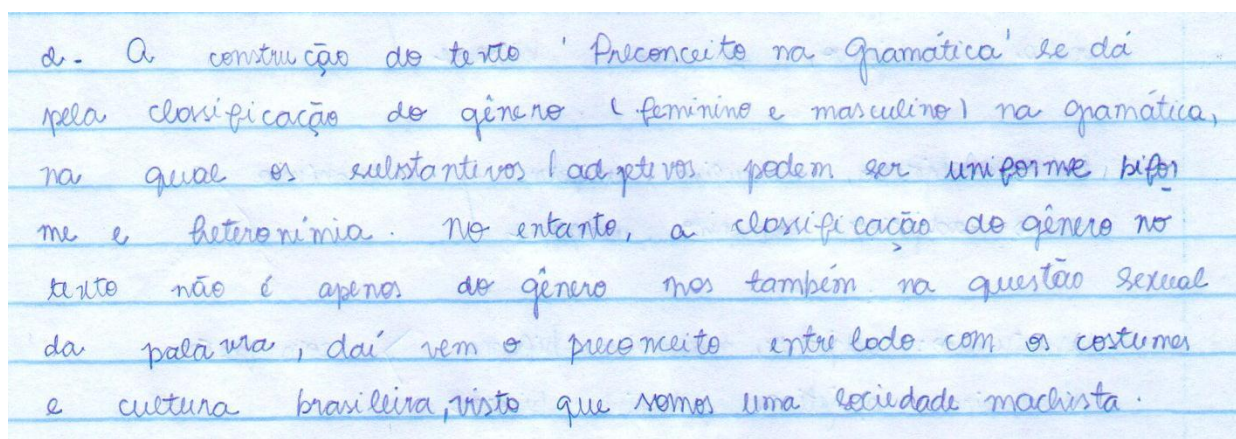
Quase a metade dos grupos (46,16%) não atendeu ao proposto, pois não analisaram linguisticamente o texto, à maneira como apontamos na expectativa. Um exemplo é o do grupo J que não apresentou reflexão com os elementos linguísticos do texto ao tecer sua análise, abandonando a tematização sobre a categoria de gênero posta em questão e apenas dissertando uma discussão sobre o texto, brevemente interpretando-o:

02-
 Durante muitos anos a mulher foi reprimida na sociedade, mas com o tempo ela foi ganhando o seu espaço, e o texto apresentado mostra exatamente esse preconceito quanto a mulher, enquanto o homem é colocado em um patamar superior, a mulher que fazia as mesmas coisas que os homens era mal vista, portanto, a "puta". E, isso se remete ao preconceito linguístico, ou seja, julga uma "má" interpretação da sociedade e sendo assim, o autor utiliza essa ferramenta para provocar o humor nos leitores.

Fragmento 5: Atividade 1. Exercício 2. Grupo J.

O movimento de AL foi quase nulo neste fragmento, pois estava ancorado sobre a justificativa de que “o texto mostra exatamente esse preconceito”, sem, todavia, demonstrar de que maneira isso ocorre na produção de efeitos de sentido, sem utilização de metalinguagem ou reflexão sobre o emprego da categoria no funcionamento textual/discursivo da produção do humor. A única remissão a um elemento linguístico do texto foi ao vocábulo “*Putá*”, mas mesmo assim, a justificativa para a produção do efeito de sentido foi o “*preconceito linguístico*”, explicado como uma “*má’ interpretação da sociedade*”. O que foi tomado como preconceito linguístico é, na verdade, o preconceito contra a mulher revelado nos usos da linguagem.

No exemplo a seguir, também enquadrado por nós como NA, o grupo E demonstrou a preocupação de tratar sobre os elementos linguísticos do texto parafraseando a classificação solicitada no primeiro exercício, mas o fez de maneira confusa, o que gerou um texto incoerente, confuso e que, embora faça uso da metalinguagem, não promoveu um exercício epilinguístico, portanto uma AL.



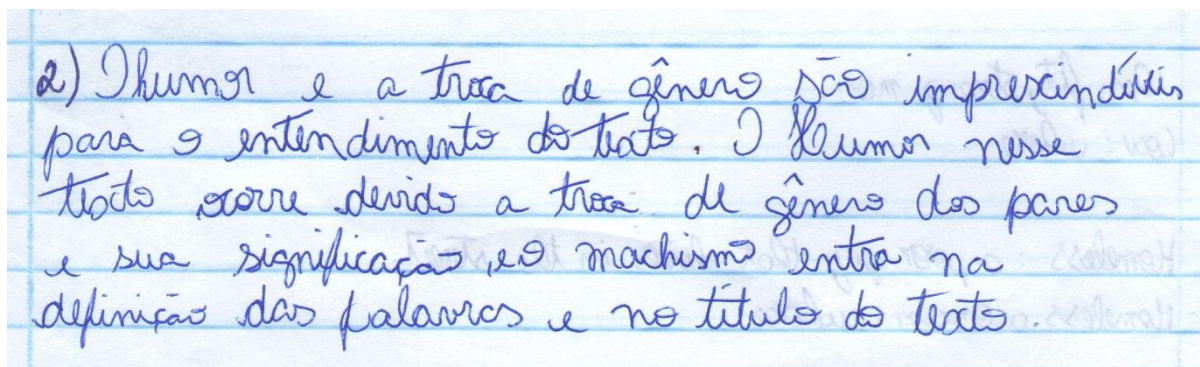
d. A construção do texto 'Preconceito na Gramática' se dá pela classificação de gênero (feminino e masculino) na gramática, na qual os substantivos e adjetivos podem ser unigêneros, bifênicos e heterogênicos. No entanto, a classificação de gênero no texto não é apenas de gênero mas também na questão sexual da palavra, daí vem o preconceito entre todo com os costumes e cultura brasileira, visto que somos uma sociedade machista.

Fragmento 6: Atividade 1. Exercício 2. Grupo E.

Note-se que é feita remissão à “questão sexual” da palavra. Inferimos que o grupo ao usar esse termo tenha feito menção, na verdade, ao que fora estudado a respeito do critério de ordem sexual para a categorização de gênero em masculino e feminino, de acordo com Câmara Jr (1984), a partir das explicações em sala e do que constava no material estudado, expresso no trecho a seguir.

[a categoria de gênero] se constitui como um dos conteúdos mais complexos e confusos da gramática normativa, principalmente por conta de uma tendência em se pensar no gênero por uma relação direta com o sexo dos seres. (ROMUALDO; BIONDO, 2012, p. 3).

No entanto, o texto da resposta, além de ter apresentado confusão em sua redação, não promoveu uma AL, pois não houve o apontamento dos elementos linguísticos mobilizados para se chegar à produção de efeitos de sentido. Outro exemplo possível é o do seguinte fragmento, do grupo D:



a) Humor e a troca de gênero são imprescindíveis para o entendimento do texto. O humor nesse texto ocorre devido a troca de gênero dos pares e sua significação e o machismo entra na definição das palavras e no título do texto.

Fragmento 7: Atividade 1. Exercício 2. Grupo D.

No fragmento acima não há AL, pois o grupo apenas repetiu o que já figurava no enunciado – “a mudança de gênero é fundamental para os efeitos de sentido do texto” – com pequenas alterações feitas pelo acréscimo do termo *humor* no início e a mudança de itens lexicais sinônimos: de *mudança* para *troca* e *fundamental* para *imprescindíveis*. Depois deste trecho, a resposta apresentou afirmações pontuais, sem explicações ou exemplificações e que não analisam o texto, apesar de mencioná-lo globalmente: “o machismo entra na definição das palavras e no título do texto”. Pelo texto da resposta, o humor e o machismo estão divididos na composição do texto. O humor estaria somente na alternância dos gêneros nos pares e o machismo nas definições e no título, quando, na verdade, os efeitos de sentido que nos permitem chegar ao humor estão ancorados em um machismo expresso no texto todo, quando somente as atribuições à mulher são pejorativas.

É notável, também, o padrão nas respostas de repetição pela recuperação dialógica do conteúdo exposto no enunciado a respeito da *importância fundamental da alternância de gênero para a produção de efeitos de sentido*, somando dez os grupos que apresentaram este comportamento (76,92%). Esses grupos também demonstraram rasa interpretação ou apenas paráfrase do texto, analisando-o de forma a relacionar seu sentido a questões culturais, sem demonstrar linguisticamente o processamento textual-discursivo. É o que ocorreu também com a atividade realizada pelo grupo A, na qual se reconheceu a importância do gênero, mas não se apresentou reflexão sobre a construção do humor no texto, e somente houve um comentário sobre o texto, atribuindo-lhe questões culturais para a produção de sentidos:

2) A mudança de gênero é fundamental para o sentido do texto porque quando muda-se o gênero, muda-se também o significado do vocábulo, porque na nossa cultura existem palavras que têm sentido conotativo cristalizado. Ex.: boi: homem forte; toca: mulher vulgar, puta. Porém os dois têm um sentido denotativo de animal.

Fragmento 8: Atividade 1. Exercício 2. Grupo A.

Outro exemplo encontramos na resposta do grupo H, no nono fragmento, que classificamos como NA, pois não identificamos um processo de AL. Na resposta há fuga da proposta da atividade e também uma antecipação ao solicitado no terceiro exercício, já que o grupo teceu considerações contrastivas da produção de efeitos de sentido na LI.

2) A Análise Linguística nos ajuda a compreender o sentido do texto. A mudança de gênero nesse contexto nos remete a ideia de algo que foi "imposto" ou "influenciado" pela nossa sociedade ou contexto social. Sendo assim, por exemplo, a palavra cachorra como um adjetivo dá a ideia de puta, mas a palavra não tem relação nenhuma com o sentido colocado a ela. Se levarmos para o contexto americano, por exemplo, a fiel tradução de cachorra seria dog ou female dog e ela não terá o mesmo sentido que tem no nosso contexto.

Fragmento 9: Atividade 1. Exercício 2. Grupo H.

O texto manteve o padrão supramencionado de repetição do conteúdo do enunciado e, além de tratar *cachorra* como sendo adjetivo, como classificara no primeiro exercício, o grupo afirmou que “a palavra não tem relação nenhuma com o sentido colocado a ela”, que interpretamos como um equívoco já que há, sim, relação entre o sentido de puta com o vocábulo cachorra, como o uso no próprio texto pode comprovar. A possibilidade provável é

a de que o grupo estivesse tratando do sentido pejorativo estar relacionado ao uso, ao falante, que atribuiu ao termo tal significado, como tenta provar traduzindo literalmente para o inglês.

Os exemplos escolhidos para demonstrar as respostas que não atendem ao proposto demonstram como grande parcela da turma (46,16%) não consegue promover uma AL no exercício desta categoria. A nosso ver, este exercício não se apresentava com um nível alto de dificuldade, pois eram poucas questões a serem analisadas no texto, já que ele é todo construído a partir do contraste dos gêneros, mas a postura dos alunos que não atenderam ao solicitado foi a de apenas apresentar uma paráfrase do texto, sem exemplos linguísticos ou ainda de uma interpretação que apenas explicava o sentido, não sua produção de maneira linguística, atribuindo geralmente o sentido à cultura brasileira.

Nesta atividade, os alunos apresentaram imprecisão e equívocos nas respostas, mesmo quando classificamos como AP. Caracterizamos como imprecisos os textos que não utilizam o material metalinguístico estudado para alçar as reflexões, compreendendo a precisão como o uso consciente daqueles termos como ferramentas no momento de análise. Como equivocadas compreendemos as reflexões que apresentam erros na classificação que comprometem a inteligibilidade das reflexões alçadas por meio delas.

Analisemos o grupo L que traz a seguinte resposta:

2) O texto é construído de forma a escolher uma definição específica para a mesma palavra, definição esta que muda ao se flexionar o gênero do vocábulo.

Quando o vocábulo está no masculino, a definição dada é a mais próxima possível de uma objetividade descritiva e o significado mais comum dado ao vocábulo. Porém, ao se flexionar a palavra para o feminino, a definição toma uma forma coloquial - discursiva, atrelada a uma atribuição qualificativa feminina. Note-se, também, que a definição dos masculinos varia, ao passo que a definição dos femininos é sempre a mesma: put.

Fragmento 10: Atividade 1. Exercício 2. Grupo L.

Em sua resposta, o grupo tratou da construção do texto em torno da flexão de gênero e da repetição da definição para os vocábulos femininos em “Putá”, no entanto, apresentou a afirmação de que a definição dada ao vocábulo masculino é a mais próxima de uma “objetividade descritiva”, o que nem sempre ocorre neste texto, como em “Boi”, cuja definição no texto é “homem forte, gordo”. Neste sentido, a análise demonstra como o grupo atendeu parcialmente, pois generalizou a produção de efeitos de sentido atribuindo-a ao mesmo movimento no texto todo. Além disso, o grupo não tratou sobre a produção do humor no texto, tendo destacado somente a forma como o texto é construído.

O exemplo que mais se aproximou da AL esperada foi o do grupo B que, embora não tenha feito um uso da metalinguagem que apresentou no exercício classificatório, trata da produção de efeitos de sentido não somente apoiando-se no fator cultural, mas na alternância dos gêneros, e na relação entre as formas femininas com os termos pejorativos:

② - O texto "Preconceito na Gramática" tem como base a mudança de gênero das palavras e isso implica numa mudança de significado que causa ambiguidade e consequentemente o humor. Os termos em abordagem, quando apresentados em sua forma feminina, não retomam a mesma ideia de significado quando comparado com a forma masculina.

A mudança de gênero é fundamental, e unindo à isso a convenção social que se estabeleceu na língua portuguesa, temos que as duplas de vocábulos expressam mais que suas significações tradicionais. As formas femininas apresentam o mesmo significado; porque sempre remetem a características pejorativas da mulher.

Fragmento 11: Atividade 1. Exercício 2. Grupo B.

Reconhecemos que a resposta no fragmento acima não apresentou exemplos do texto para provar as afirmações e também por isso a enquadramos como AP.

Como resultado das análises desta seção, percebemos que os exemplos demonstram como, mesmo que se faça uma reflexão sobre o texto, neste exercício, o comportamento dos

alunos frente à AL foi o de produção de textos generalizantes, que tratam superficialmente do texto, sem uso do material metalinguístico e que não exploram todas as possibilidades de produção de efeitos de sentido do texto analisado. Levantamos a possibilidade de tal comportamento estar relacionado ao fato de esse ser o primeiro exercício sobre categorias apresentado ao grupo e a novidade que isso representava dentro da disciplina de Linguística II, que, no semestre anterior, tinha trabalhado com os conteúdos de Fonética e Fonologia.

3.2.3 Terceiro exercício: tradução

O terceiro exercício da sequência solicitava, em primeiro lugar, a tradução do texto. O foco neste exercício não recaía sobre a tradução em si, mas na explicação das facilidades e/ou dificuldades para o movimento tradutório. Neste sentido, a situação-problema de se colocarem na posição de tradutores aos quais foi solicitada a tradução por uma empresa foi colocada pelo professor de maneira oral, e atuava de modo a dar norte aos alunos para as explicações apresentadas como justificativa para as facilidades ou dificuldades tradutórias, já que o texto “Preconceito na Gramática” não é, em sua maior parte, passível de uma *tradução direta*, como na proposta classificatória de Vinay e Darbelnet (1977 apud BARBOSA, 2004), com correspondência direta dos vocábulos, palavra-por-palavra. Isso se dá por conta, principalmente, das diferenças em termos de flexão de gênero entre as línguas, pela repetição do vocábulo “Putá” que não se manteria em sentido na outra língua e, por fim, pelo contexto cultural.

Alguns pares precisariam, para marcar o gênero na língua oposta, de outro termo que lhe determinasse o gênero, como *male* e *female*, em *dog*. Em alguns casos, no entanto, a flexão sufixal ocorre na LI, como se dá no texto em *adventurous / adventuress*. Em outros casos, as indicações de gênero dos substantivos se dão em heterônimos como ocorre no texto com *gunman / gunwoman* e *ox / cow*.

Para realizar este exercício o professor pressupunha, então, principalmente a capacidade de reconhecer a produção de efeitos de sentido da língua de partida, refletir sobre eles e o conhecimento básico na língua de chegada para apontar linguisticamente os motivos pelos quais uma tradução seria possível ou não⁸. Em outras palavras, o conjunto de exercícios colaborava para a realização deste terceiro: para se falar sobre a produção de efeitos de sentido em uma língua ou outra o caminho seria a reflexão proporcionada pela AL, que se

⁸ Era de ciência do professor que todos os alunos autoenquadraram-se nos níveis regulares, intermediário e avançados de domínio da língua e que nenhum aluno declarou ter nível baixo. Este fator possibilitava a proposta de reflexão contrastiva.

utiliza da produção de efeitos de sentido nas materializações linguísticas de um gênero, que podem ser descritas por meio de terminologia especializada.

A partir de nossos critérios, não contabilizamos nenhum grupo que pudéssemos classificar como *NA*, por entender que não houve nenhum grupo que tenha abandonado totalmente a tradução. Sendo assim, quantitativamente, 100% dos grupos ficou enquadrado como *AP*, já que também por nossos critérios nenhum grupo apresentou o esperado na totalidade do exercício. Consideramos importante apontar que no segundo ano de Letras Inglês da UEM, série na qual os alunos encontravam-se no curso, nenhuma disciplina específica de tradução compunha ainda a grade curricular, portanto, as tentativas feitas pelos alunos basearam-se em suas concepções a respeito do processo de tradução naquele momento. Neste sentido, a predominância de *AP* indica resultados positivos se levarmos em conta este contexto, pois demonstra a existência de tentativas de se alcançar uma tradução.

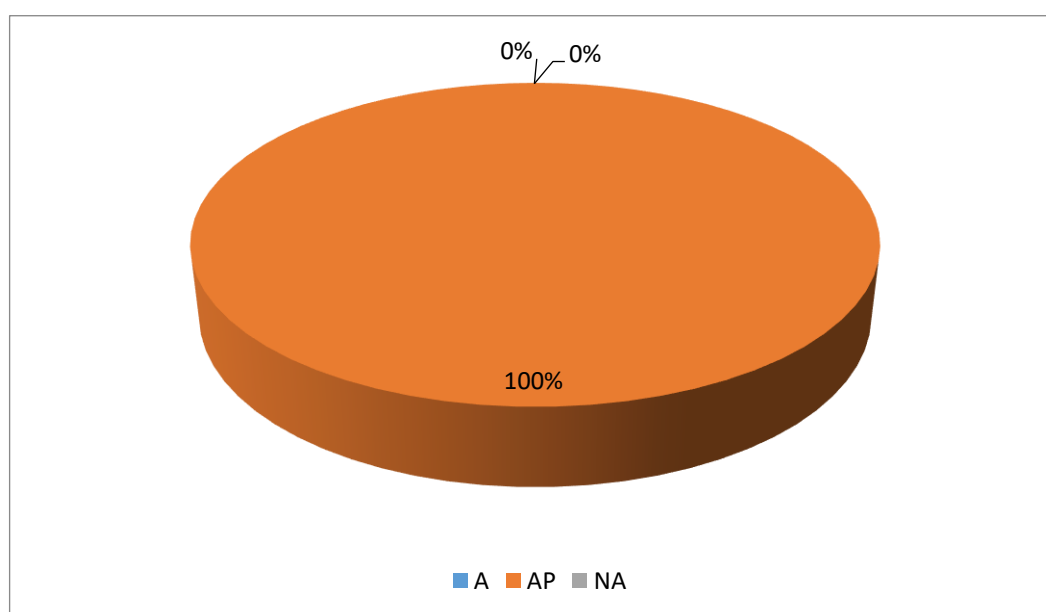


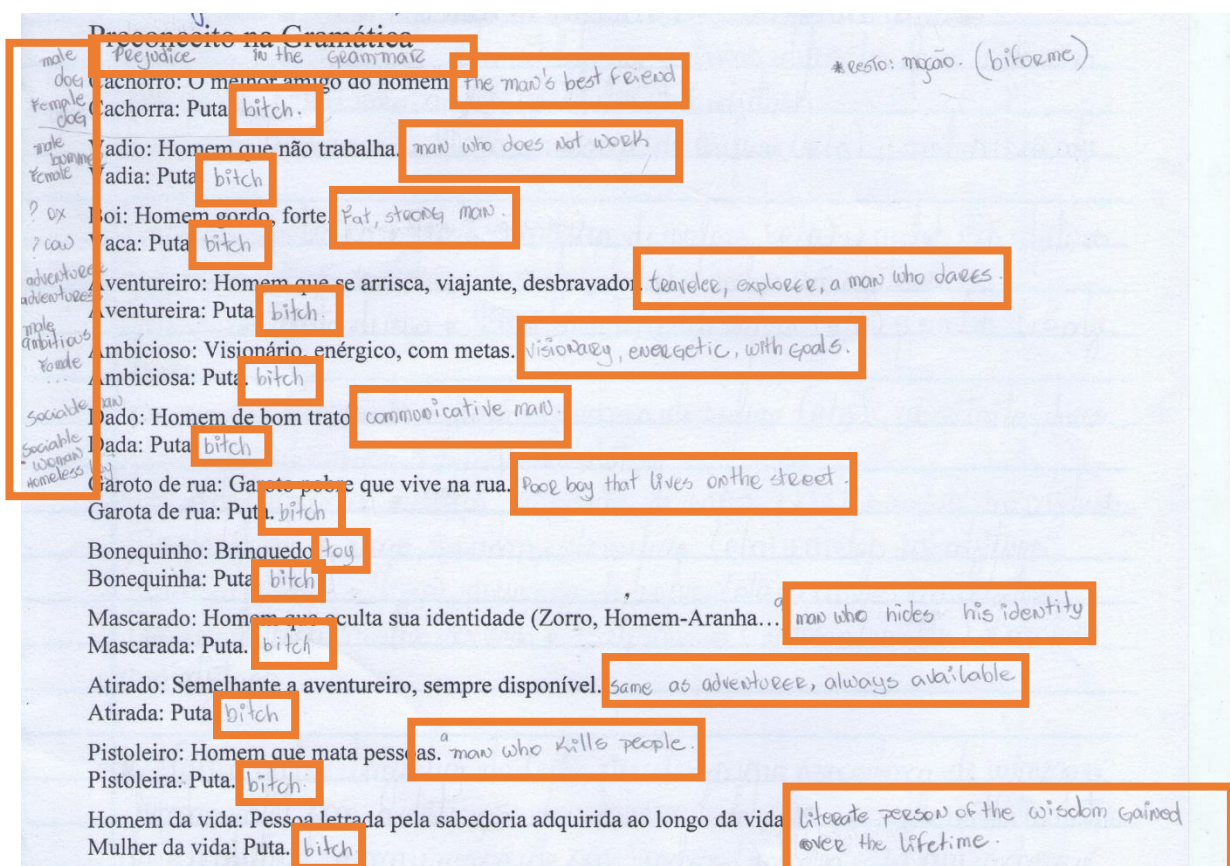
Gráfico 3: Desempenho Geral – Atividade 1 – Exercício 3.

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar da quantidade total de atendimento parcial à atividade, identificamos um comportamento comum a seis dos treze grupos, somando 46,15% do total. Esses grupos fragmentaram a tradução do texto, apresentando somente sua tradução parcial e depois recorreram a uma explicação generalizante para o abandono das traduções. Como dissemos, parte desses abandonos pode ser explicada pelo contexto do segundo ano de Letras Inglês, no entanto, o teor das explicações dadas aos movimentos tradutórios é o que se colocava como problema central, pois, para produzi-las, a capacidade de refletir sobre as categorias

linguísticas por meio da prática de AL apresentava-se como exigência central. Neste sentido, as classificações como atendimento parcial consideraram, principalmente, os abandonos nas explicações e não o produto da tradução.

O fragmento do grupo F demonstrou uma postura de descaso frente ao exercício, visto que decidiu apresentar a tradução do texto não na folha de respostas, mas por meio de rasuras na folha de atividades, colocando as possíveis traduções ao lado dos elementos a serem traduzidos no texto de partida, conforme destacamos no fragmento abaixo. Este fato nos permite interpretar primeiramente que a concepção a respeito da tradução é calcada numa visão fragmentada de texto já que o que importa é mostrar as partes traduzidas e não um texto como produto da tradução. Isso é reiterado pelas lacunas na tradução que não são explicadas no texto que os alunos produziram para elucidar as facilidades e dificuldades de suas opções tradutórias. Sendo assim, o grupo apresentou a tentativa de tradução na folha, mas abandonou as explicações para as lacunas que escolheu deixar.



3. Ao traduzir os pares dado/dada e cachorro/cachorra, percebemos uma dificuldade em encontrar um termo correspondente na língua inglesa, já que ambos, no contexto referente ao texto, só podem ser entendidos por nativos brasileiros, devido a questão cultural. É aventuroso/aventureira, achamos uma maior facilidade, pois ambos possuem flexão de gênero (diferente) tanto no inglês quanto no português.

Fragmento 12: Atividade 1. Exercício 3b. Grupo F.

Quanto à explicação apresentada percebemos que, além de não tratar dos termos que abandonam no momento de tradução, a flexão de gênero é tematizada somente quando discorrem a respeito da facilidade com o par *aventureiro/aventureira*, mas a explicação apresentada para a dificuldade encontrada nos pares *dado/dada* e *cachorro/cachorra* é a de que ambos “só podem ser entendidos por nativos brasileiros, devido à questão cultural”. A questão cultural é a tangente para a fuga da explicação linguística proporcionada pela AL que falta na resposta.

Neste sentido, identificamos, também, os grupos que recorreram somente à questão cultural como única alternativa para explicar a dificuldade na tradução dos pares e não promoveram AL. Estes grupos totalizaram quatro dos treze, 30,76% do total. O grupo G, por exemplo, não apresentou nenhuma reflexão linguística e apenas comentou que o gênero no inglês é diferente do português:

3) male dog = man's best friend
 female dog = bitch
 negaband man = a man without a permanent home.
 negaband woman = bitch

Há muitas dificuldades em traduzir esse texto para o inglês porque o gênero em inglês é diferente do português.

Se fomos traduzir as palavras sem pensar no sentido do texto encontraríamos as palavras em inglês, porém o texto ficaria sem sentido. Mas se fomos traduzir o texto pensando nele como um todo temos que pensar em outras palavras que possa mostrar o que o texto quer dizer.

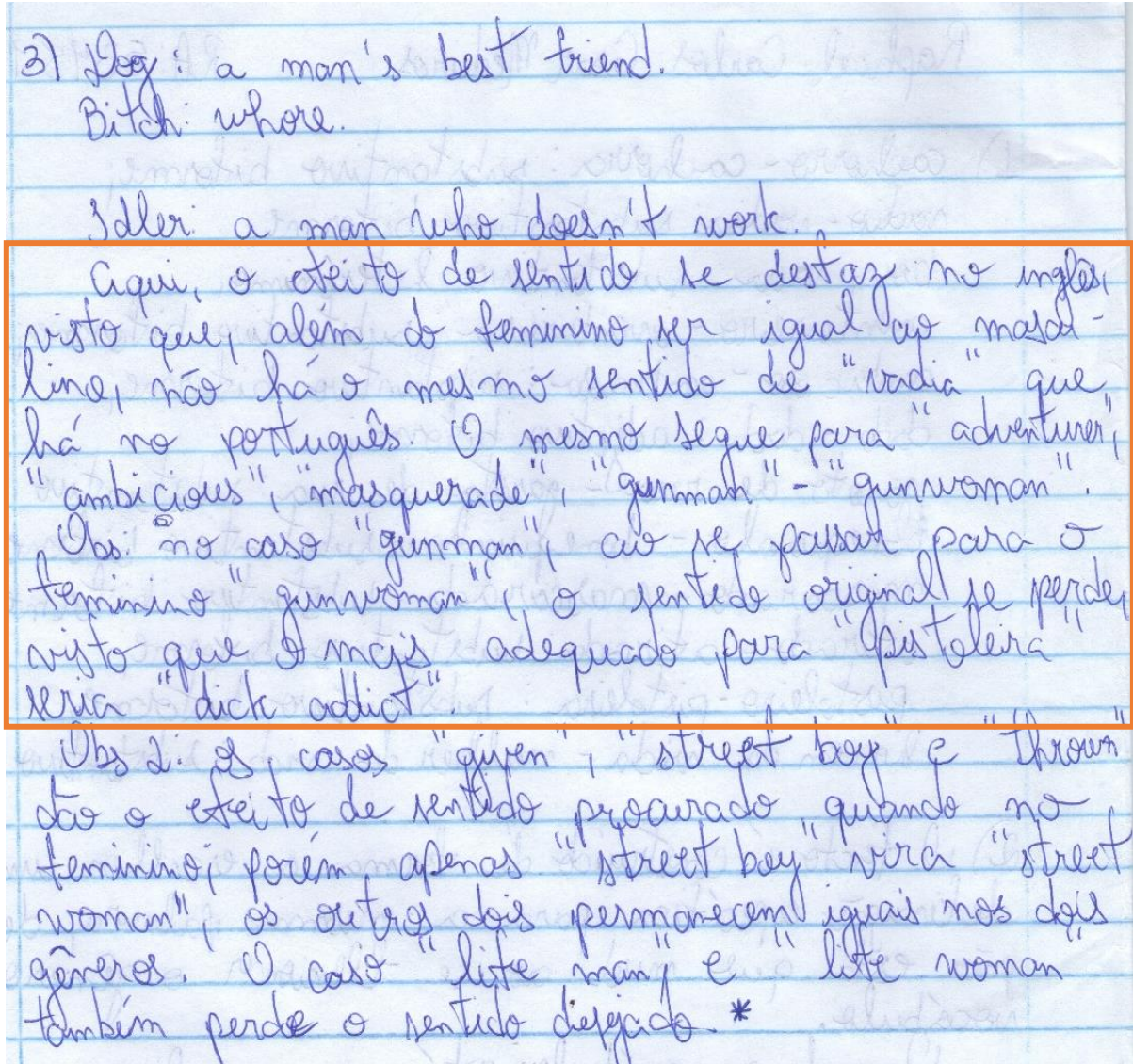
Fragmento 13: Atividade 1. Exercício 3. Grupo G.

Na explicação dada pelo grupo, a menção a traduzir “*sem pensar no sentido do texto*” trabalha, na verdade, com a possibilidade de tradução literal, ao mesmo passo que ao afirmar que para traduzir, pensando no texto como um todo, teriam que “*pensar em outras palavras que possam mostrar o que o texto quer dizer*”, os alunos apontaram para a necessidade de se fazer movimentos da tradução oblíqua. Apesar dessa constatação, não houve alguma tentativa de se traduzir os termos ou ao menos uma explicação de ordem linguística que justificasse o abandono da meta da tradução proposta na atividade.

Ainda no fragmento é possível notar uma das alternativas encontradas pelos alunos para solucionar o problema de marcação do gênero nos pares na tradução para a LI: o uso de outros elementos determinantes, dada à impossibilidade de marcação de gênero flexional como no português. Ocorre que, por mais que se marque a diferença no par com os adjetivos *male/female*, a tradução direta não alcança o efeito de sentido do texto de partida, o que não é explicado na resposta dos alunos. Os alunos optaram apenas pela apresentação de uma tradução direta, literal, sem apontar que aquela tradução não alcançava os efeitos de sentido do texto de partida. O único par que poderia ser traduzido mantendo a diferença de gênero e acarretando o sentido pejorativo no gênero feminino seria *cachorro/cachorra*, pois seria possível traduzir *cachorra* por *bitch*, que carrega os dois sentidos na LI, o de feminino de cão e o pejorativo. Cinco dos treze grupos, 38,46%, traduziram o par *Cachorro/Cachorra* como *Dog/Bitch*, demonstrando que reconheciam o duplo sentido do termo *bitch* equivalente ao termo *cachorra*, do texto em português.

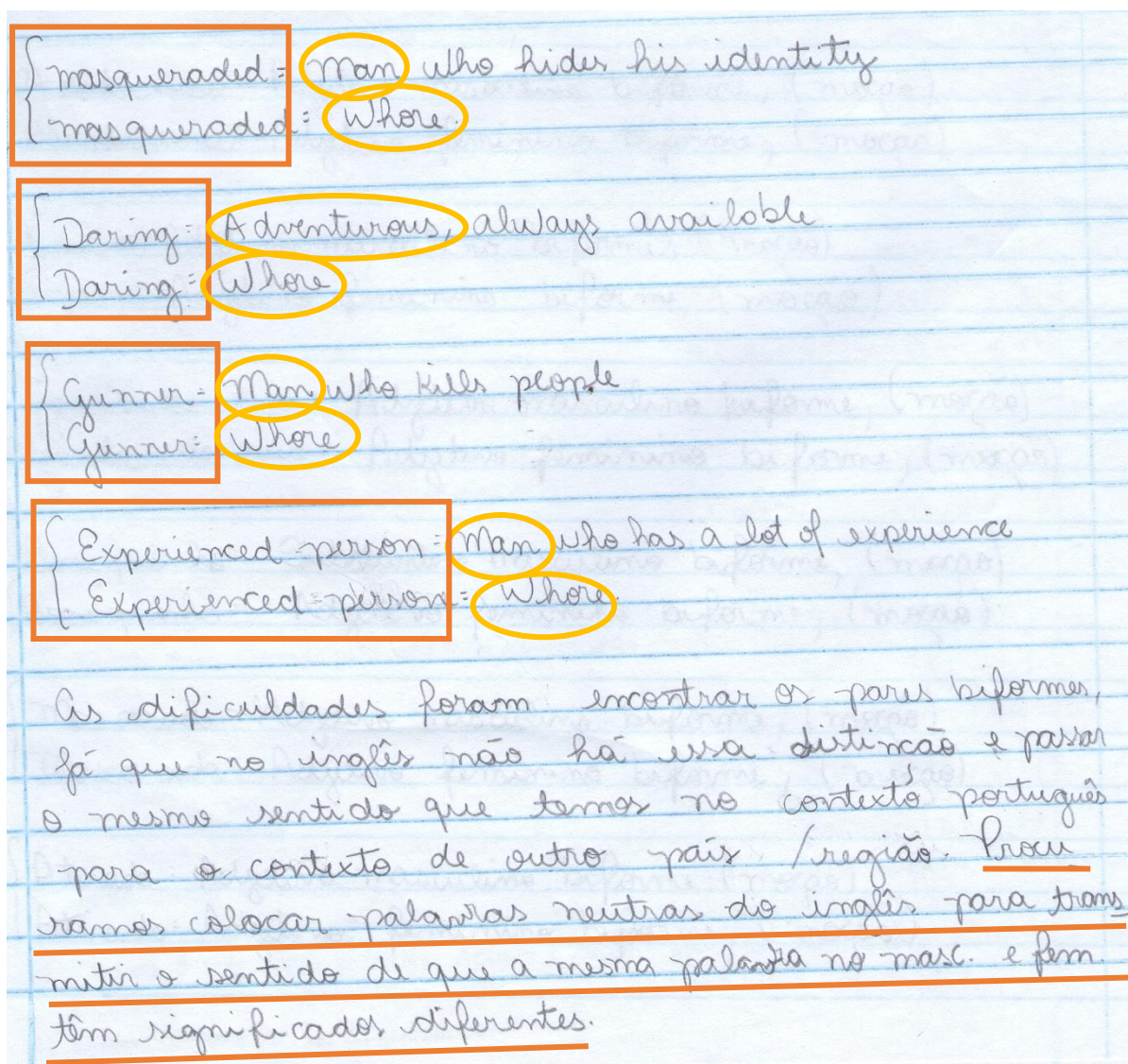
Somam dez (76,92%) os grupos que fizeram a opção pela marcação de gênero apresentando uma tradução literal. Desses dez, quatro (40%) explicam que a tradução literal dos pares não alcança o efeito de sentido do texto de partida e seis (60%) não explicam, apenas traduzem literalmente.

O exemplo do fragmento seguinte, do grupo L, diferentemente do grupo G anteriormente apresentado, reconhece que a opção da tradução literal utilizando marcação de gênero por meio de termos determinantes não alcança os efeitos de sentido produzidos pelo texto de partida:



Fragmento 14: Atividade 1. Exercício 3. Grupo L.

Três grupos (23,08%) tentaram sanar o problema da dificuldade da marcação de gênero apagando-a nos na tradução dos pares e demonstrando acreditar que se marcassem o gênero na definição dos termos no texto, apresentada sempre depois dos dois pontos, conseguiriam alcançar o efeito de sentido do texto de partida no texto de chegada. No exemplo do grupo H:

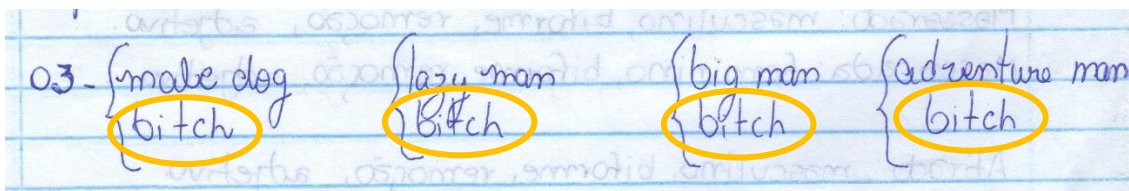


Fragmento 15: Atividade 1. Exercício 3. Grupo H.

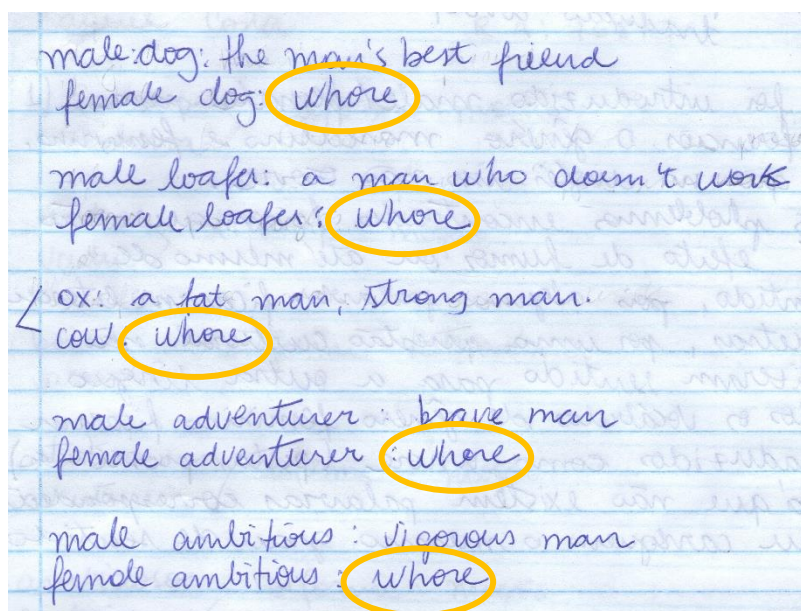
Neste exemplo, o destaque nos retângulos demonstra a repetição dos pares sem diferenciação de gênero e, nos destaques circulares, o uso de palavras que determinam os gêneros. As linhas sublinham o texto da explicação que afirma que esta escolha transmite o “sentido de que a mesma palavra no masc. e fem. têm significados diferentes”. Reconhecemos, neste excerto, a tentativa do grupo em encontrar uma saída possível para a tradução, mesmo havendo equívoco nesta escolha já que este uso não alcança o efeito de sentido do texto de partida, pois não há elemento nenhum que marque o gênero no par, como no texto de partida. Sendo assim, o grupo H apresentou a tentativa de tradução e explicação, esbarrando apenas nos equívocos gerados pela falta de reflexão na (re)produção dos efeitos de sentido na língua de chegada e na quebra do movimento do texto em português no qual a diferenciação se dá nos pares, conferindo o ritmo do texto da alternância de gênero. Além

disso, desconsiderou-se a proposta marcada no título: “Preconceito na gramática”, pois o elemento gramatical, a categoria de gênero que marca a diferenciação presente nos pares no texto em português é abandonada.

A opção adotada para a tradução do vocábulo “Putá”, conforme já demonstramos, era uma das dificuldades da tradução, pois, no texto de partida, a repetição do mesmo item lexical “Putá” é elemento importante na produção do humor, reiteração esta não possível na língua de chegada, pois há várias traduções para o termo, de sentidos diversos. Essa dificuldade é reconhecida pela maioria dos grupos, somando onze do total (84,61%). Dois grupos (15,38%), no entanto, fizeram a opção da repetição do vocábulo apesar de todos os integrantes que compunham os dois grupos terem se autotranscrito como intermediários no domínio da LI. O grupo J escolheu repetir *bitch*, enquanto o grupo C repetiu *whore*, no texto todo:



Fragmento 16: Atividade 1. Exercício 3. Grupo J.



Fragmento 17: Atividade 1. Exercício 3. Grupo C.

É importante considerar que, embora a repetição em LI não fosse possível por conta dos sentidos diferenciados expressos em vocábulos distintos em LI para a tradução de “putá”, os grupos acima analisados demonstraram a preocupação em manter a repetição, como no

texto em português. Isso nos conduz à interpretação de que a AL dos grupos foi bem sucedida neste efeito de sentido do texto em LM, mas a produção deste efeito de sentido na LI pode ter sido afetada por falta de reconhecimento de que existem diferentes termos para marcar os sentidos do vocábulo “puta” em inglês. Sendo assim, nos fragmentos acima, o problema central é a reflexão e produção de efeitos de sentido em LI, e não a AL do texto em LM.

Em linhas gerais, pode-se perceber que as condutas nas explicações das traduções apontam para a dificuldade no reconhecimento dos movimentos linguísticos nas explicações materializadas na produção das respostas. Assim sendo, a grande maioria tenta traduzir apenas dois ou três pares, e logo abandona a tradução, apresentando como justificativa para a dificuldade a questão cultural. Quando tratam de questões linguísticas cunham conceitos errôneos, ou apresentam dificuldades em usar a terminologia ou vagueza no tratamento da produção de efeitos de sentido. Marcamos novamente, no entanto, que a quantidade total de atendimento parcial demonstra como houve tentativas de se alçar uma tradução, mesmo que o contexto fosse o do segundo ano do curso de Letras Inglês. Neste sentido, o atendimento parcial justifica-se mais pelos abandonos nas explicações que dependiam da AL do que dos produtos apresentados como resultado do movimento tradutório.

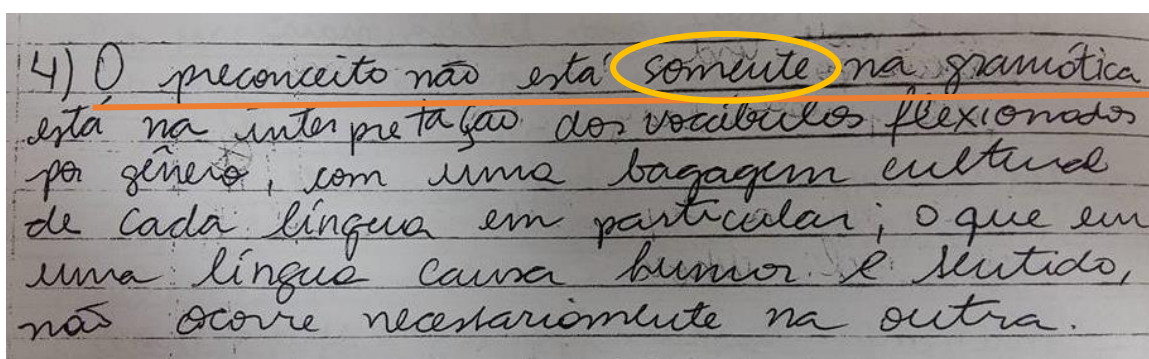
A análise desses exercícios de tradução também demonstra a dificuldade em se utilizar o conhecimento linguístico para se apontar as facilidades e dificuldades na tradução, num movimento de desarticulação da AL proposta anteriormente com a questão tradutória. Uma tangente possível apresentada, neste sentido, é a explicação de que a dificuldade encontrada se justifica em questões culturais que, no entanto, também não são exploradas. Compreendemos o fato de trazer a questão cultural para justificar a dificuldade tradutória como uma saída que facilita a resposta, pois o faz de maneira ampla, trazendo a dificuldade e o abandono do trabalho tradutório, e não faz uso da AL.

3.2.4 Quarto exercício: foco na reflexão.

O quarto e último exercício desta atividade tinha natureza essencialmente interpretativista, na composição dos quatro exercícios. As falas do professor da disciplina buscaram marcar a relação entre os quatro exercícios, para que não houvesse a desarticulação entre eles. Em todas as atividades ou propunha-se uma reflexão acerca da temática do texto, ou do gênero em questão. Nesta primeira atividade, esperava-se a compreensão de que, apesar de se marcar pejorativamente tudo o que é relacionado ao gênero feminino, não é a gramática em si quem carrega os sentidos, e sim o lugar ocupado pela mulher na sociedade, alvo de

preconceito, que se reflete também na língua. Neste sentido, o exercício de tradução poderia corroborar essa reflexão já que, ao contrastar as línguas, pode-se perceber que não é o recorte em si que marca o preconceito, se assim o fosse, uma tradução literal marcada por elementos determinantes seria suficiente para (re)produzir os efeitos de sentido parecidos no texto de chegada.

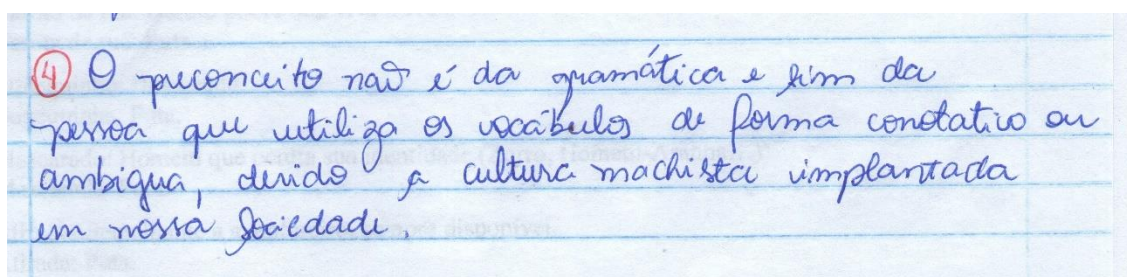
Doze grupos, 92,30% da turma, reconhecem que o preconceito não está na gramática. Apenas um grupo (7,6%), o grupo C, apresentou na resposta a ideia de que está também na gramática, pois respondeu que “*O preconceito não está somente na gramática*”, deixando entrever pressuposta, pelo uso do advérbio *somente*, essa perspectiva, conforme o fragmento a seguir:



4) O preconceito não está somente na gramática, está na interpretação dos vocábulos flexionados por gênero, com uma bagagem cultural de cada língua em particular; o que em uma língua causa humor e sentido, não ocorre necessariamente na outra.

Fragmento 18: Atividade 1. Exercício 4. Grupo C.

O que se pode notar neste exercício foi novamente a produção de textos vagos e pouco elaborados, de reflexões sucintas e sem profundidade como nos exemplos pinçados posteriormente, dos grupos A, K e F. Primeiramente, os grupos não buscam comprovar suas afirmações com base no contraste com as respostas dos exercícios anteriores, o que vemos no grupo A:



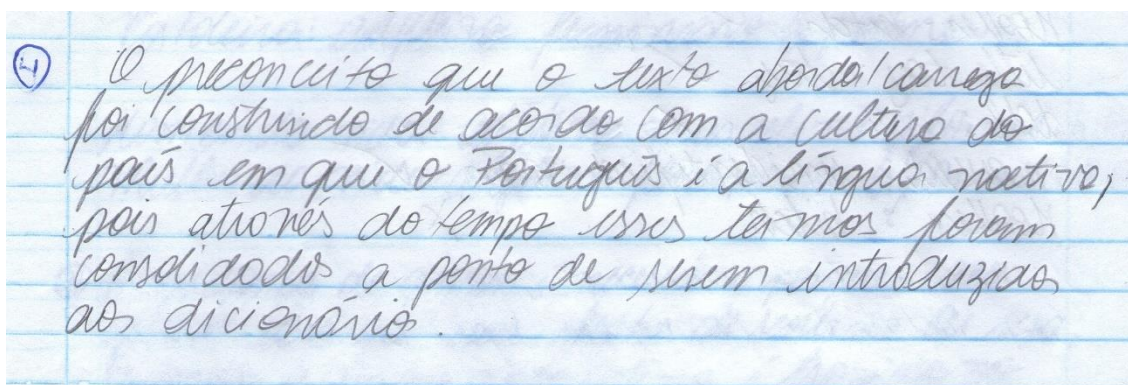
4) O preconceito não é da gramática e sim da pessoa que utiliza os vocábulos de forma conotativo ou ambigua, devido a cultura machista implantada em nossa sociedade.

Fragmento 19: Atividade 1. Exercício 4. Grupo A.

Ressaltamos que o movimento de se articular neste exercício a análise dos elementos linguísticos abordados nas questões anteriores tem certo grau de complexidade, no entanto,

reiteramos que havia falas constantes do professor no sentido da consciência sobre a relação entre as questões postas na sequência que compunham a atividade. Neste sentido, nossas análises consideram o encaminhamento do professor que procurou, durante todo o percurso, deixar clara a proposta da sequência.

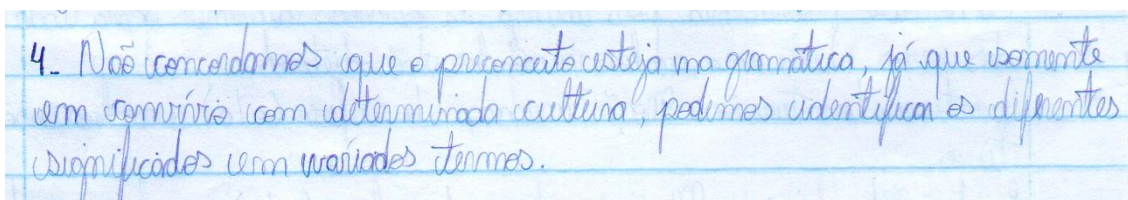
O fragmento do grupo K não responde à questão e torna-se confuso, ao final, quando afirma que “*esses termos foram consolidados a ponto de serem introduzidos aos dicionários*”. Sugerimos que os alunos tenham tentado afirmar, na verdade, que os sentidos diversos pejorativos que compõem o texto já são descritos em dicionários, por exemplo. No entanto, a construção da resposta não responde nem apresenta reflexão sobre o fato de não estar exatamente na gramática o preconceito:



④ O preconceito que o texto aborda/carneja foi construído de acordo com a cultura do país em que o Português é a língua nativa, pois através do tempo esses termos foram consolidados a ponto de serem introduzidos aos dicionários.

Fragmento 20: Atividade 1. Exercício 4. Grupo K.

Fenômeno semelhante ocorre com o grupo F, que justifica o fato do preconceito não estar na gramática por “*somente em convívio com determinada cultura podemos identificar os diferentes significados em variados termos*”, novamente não respondendo à questão realizada, com a apresentação de justificativa que não sustenta a resposta anterior.



4. Não concordamos que o preconceito esteja na gramática, já que somente em convívio com determinada cultura, podemos identificar os diferentes significados em variados termos.

Fragmento 21: Atividade 1. Exercício 4. Grupo F.

Os dados deste exercício chegam a enquadrar, a partir de nossos critérios, doze respostas como AP (92,3%) e apenas uma como NA (7,6%):

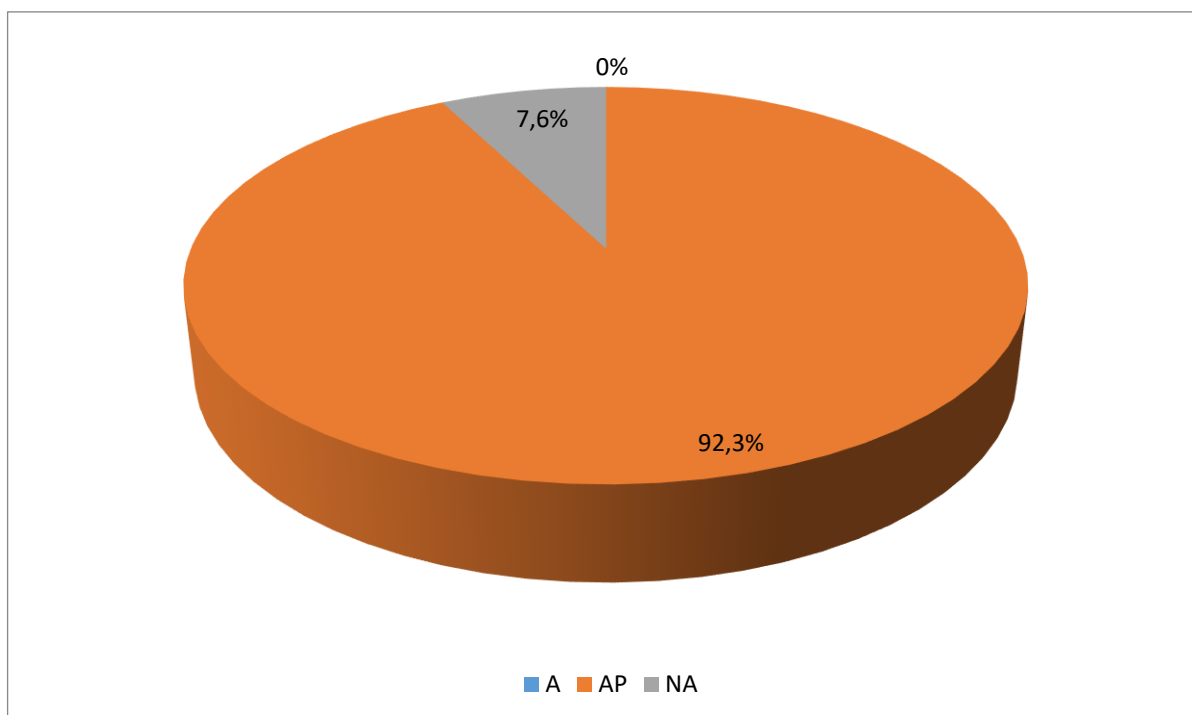


Gráfico 4: Desempenho Geral – Atividade 1 – Exercício 4.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do gráfico, que apontam para a maioria de AP, demonstram como houve a preocupação em se atender ao proposto no comando, mas a desarticulação deste exercício com os demais foi real, embora a fala do professor a este respeito ocorresse em seu encaminhamento didático.

3.2.5 *Panorama geral da Atividade 1*

Nossos dados quantitativos apontam, nesta primeira atividade, para um quadro de predominância de AP, nenhum A e poucos NA, o que fica explícito no gráfico posto na sequência que sintetiza, nesta atividade, as análises quanto à categoria de gênero tematizada nesta primeira seção.

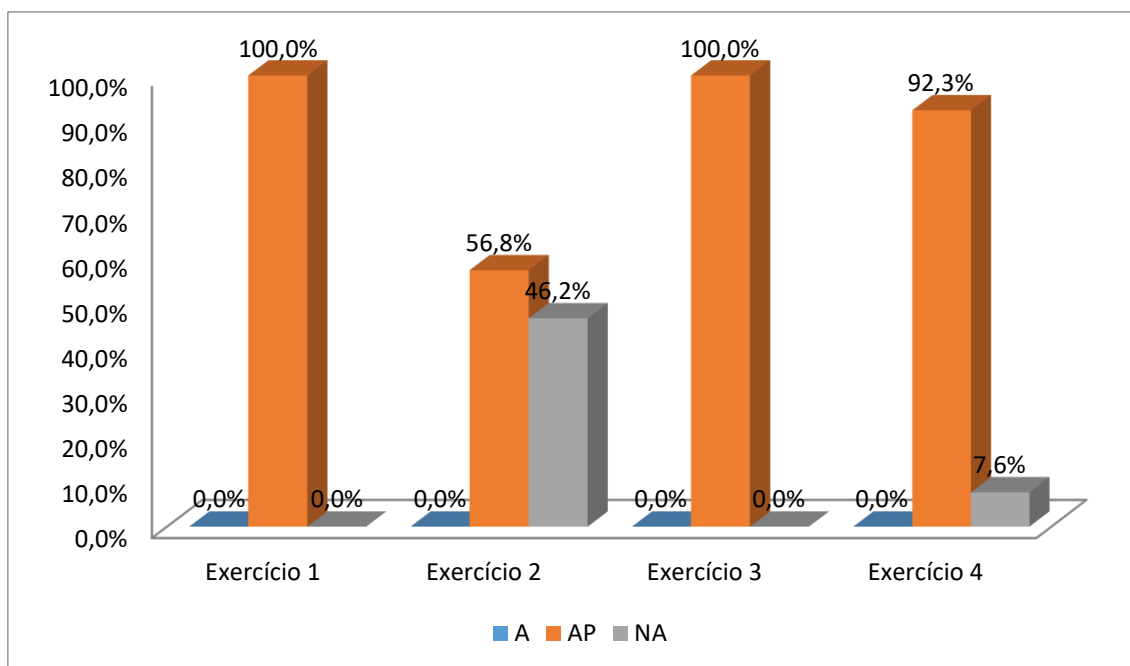


Gráfico 5: Desempenho Geral do Conjunto de Exercícios – Atividade 1.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados quantitativos e dos exemplos trazidos é possível afirmar que neste primeiro exercício a maior dificuldade dos alunos se encontra nas AL, que apresenta o maior nível de não atendimento ao proposto. Este dado nos demonstra uma dificuldade de reflexão da turma a respeito da produção de efeitos de sentido, o que culmina, principalmente em abandonos nas traduções, traduções fragmentadas, e movimentos tradutórios que não alcançam os sentidos do texto de chegada mas, sobretudo, não conseguem ser explicados. Por faltar reflexão proporcionada pela AL, há dificuldades de se pensar na produção de efeitos de sentido em outra língua, também.

Outro fator notável foi a fragmentação no momento tradutório e escolhas de traduções literais que não dão atingem os efeitos de sentido do texto de partida. Consideramos importante ressaltar que as tentativas de traduções foram reais, apesar das fragmentações. As dificuldades, no entanto, residiram nas explicações linguísticas que a AL deveria promover. Uma hipótese a ser levada em conta aqui é a de que tais dificuldades deviam-se, neste momento, ao fato de ser a primeira atividade que envolvia AL de categorias gramaticais, proposta pelo professor, ou seja, ao ineditismo da atividade para os alunos.

Uma problematização decorrente deste exercício é a relativização da noção de proficiência na língua que os alunos em sua maior parte declara possuir como intermediário e avançada, uma vez que pequenas dificuldades com a LI surgiram. Consideramos que o parâmetro que faz com que esta afirmação seja feita pelos alunos pode ser calcada em outras

atividades que utilizem a LI e que o fato de haver dificuldades de se refletir sobre a produção de efeitos de sentido por meio de AL pode influenciar a posição dos alunos como sujeitos tradutores.

Os comportamentos nos exercícios ainda reforçam o perfil da turma de apatia e responsividade superficial, pois as classificações do primeiro exercício, mesmo que haja dificuldade em se estabelecer critérios para serem realizadas, são apenas atendidas, sem explicação para as instabilidades demonstradas. Os textos das AL não aprofundam as reflexões e influenciam na falta de reflexão para se alçar traduções. Disso decorre o surgimento das traduções literais que não atingem os efeitos de sentido e que principalmente também não são explicadas, demonstrando a necessidade de se atender ao exercício sem, no entanto, demonstrar reflexões significativas como as que a sequência de exercícios poderia proporcionar.

3.3 Segunda atividade: Número

A segunda atividade, aplicada na décima primeira aula observada, dia 21 de agosto de 2013, tinha como foco a categoria nominal de número e foi resultante, também, das reflexões feitas em sala. As quatro questões, na mesma sequência proposta, foram feitas para o texto “Questões de classe”:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias

DISCIPLINA: Linguística II

Atividade 2

Nomes: _____ . R.A: _____.

_____ . R.A: _____.

Questões de classe

Um grupo de pessoas de classe alta: ricos.

Um grupo de pessoas de classe baixa: pobraiada.

Uma piada entre os ricos: risos.

Uma piada entre os pobres: risadera.

Rico perdido: solicita informações.

Pobre perdido: pede umas informação.

Rico quando comete erros: deslizos.
 Pobre quando comete erros: cagadaiaada.

Carteira de rico: Cartões de crédito, débito e notas.
 Carteira de pobre: Cartões do SUS, transporte coletivo e moedas.

Meios de locomoção de rico: Carros, Aviões, Jatos.
 Meios de locomoção de pobre: Pés, Coletivos, Caronas.

Amor de rico: bens
 Amor de pobre: bem

Ricas quando engravidam: Grávidas.
 Pobres quando engravidam: Prenhas.

Ricos: nomes de família.
 Pobres: nomes familiares.

Ricos: Henricos, Fredericos, Júniors.
 Pobres: Henrycreysons, Uóshintons, Fios.

Ricos quando morrem: Notas de falecimento.
 Pobres quando morrem: Estatística de mortalidade.

(P. A. P. Brito – Questões de Classe)

- 1) Classifique os vocábulos quanto ao número de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira.
- 2) Considerando que a Análise Linguística (AL) é um auxiliar da leitura, faça a AL do texto e explique a importância da categoria de número para os efeitos de sentido do texto.
- 3) Traduza o texto para o inglês. Aponte e discuta quais as facilidades e dificuldades que você encontrou.
- 4) É possível identificar preconceito na caracterização das classes?

Quadro 15: Atividade 2

Fonte: Dados da pesquisa.

No início da aula, o professor fez a leitura dos exercícios e apontou oralmente algumas questões. Do primeiro exercício, classificatório, alertou que os alunos deveriam classificar somente os elementos constantes após o sinal de dois pontos em cada par. Sobre o segundo exercício, voltado à AL, lembrou que deveria ser feito como os outros já realizados utilizando AL. Nesta atividade o professor já tinha tido contato com os resultados da primeira atividade, portanto direcionou sua fala inicial a respeito do terceiro exercício, tendo em vista o que já fora apresentado pelos alunos nas respostas da primeira atividade. Desta maneira, o professor frisou que os alunos deveriam trazer explicações baseadas em questões linguísticas e não

somente utilizar como explicação para a dificuldade tradutória a questão cultural. Não foi tecida nenhum comentário sobre o quarto exercício, somente realizada sua leitura.

3.3.1 Primeiro exercício: Classificação

Neste primeiro exercício os alunos deveriam classificar os vocábulos em singular ou plural, de acordo com a NGB. Na fala do professor, inclusive, houve a sugestão de se fazer uma lista para nomes no singular e uma lista para nomes no plural.

Os grupos não tiveram muitas dificuldades nesta classificação. Como podemos visualizar no gráfico abaixo, nove grupos (69,23%) foram classificados como A e os demais quatro como AP (30,77%).

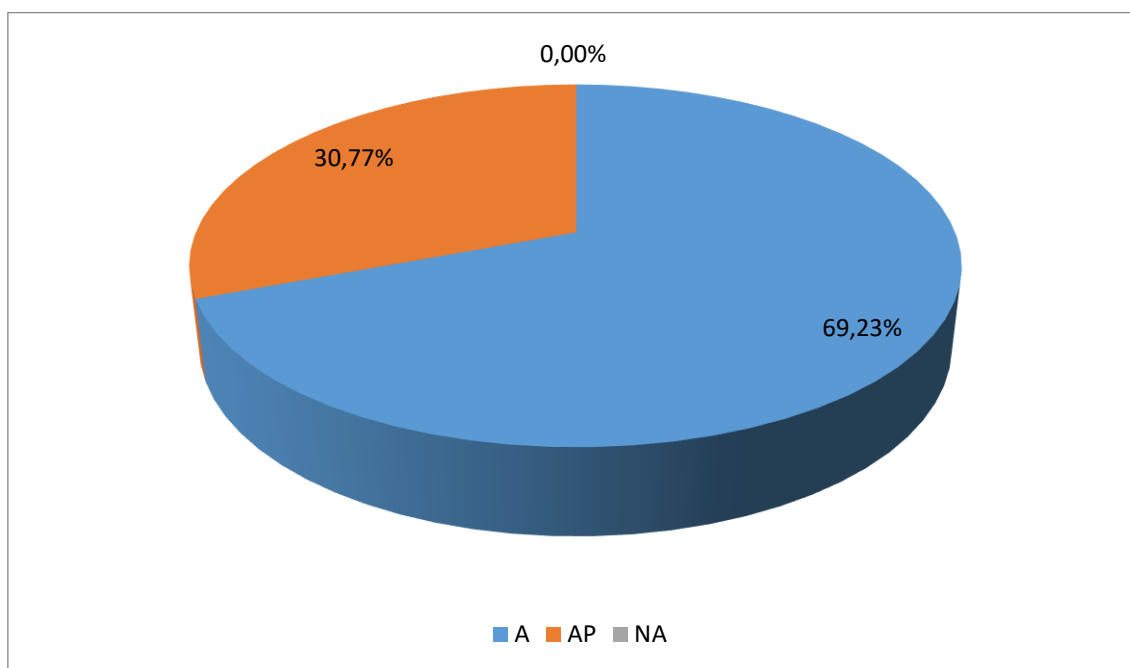
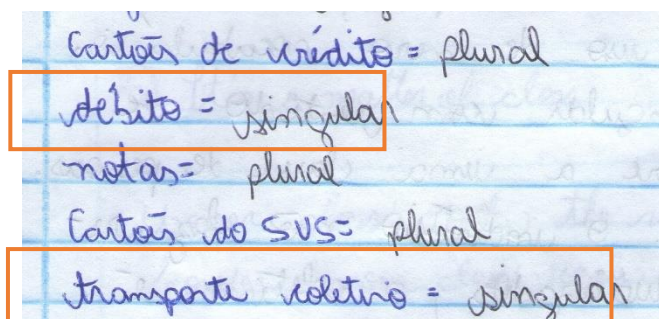


Gráfico 6: Desempenho Geral – Atividade 2 – Exercício 1.

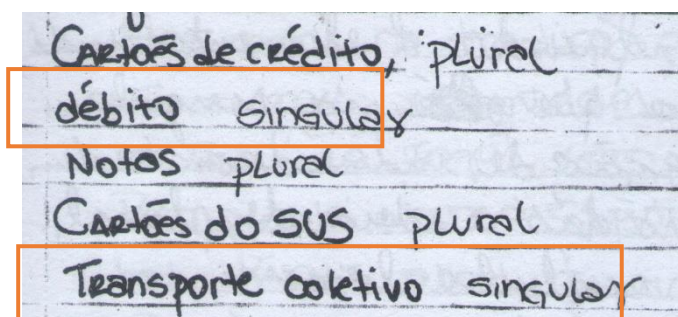
Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar dos dados positivos, houve confusão na classificação de dois substantivos compostos porque parte da composição estava elíptica no texto. Os substantivos compostos “Cartões de crédito” e “Cartões do SUS” eram seguidos de “débito” e “transporte coletivo” na linearidade textual, deixando a primeira parte elíptica: “Cartões de crédito, débito” e “Cartões do SUS, transporte coletivo”. Nenhum grupo apresentou dificuldade na classificação como plural dos substantivos compostos “Cartões de débito” e “Cartões do SUS”, no entanto,

quatro grupos (30,76%) classificaram “débito” e “transporte coletivo” como nomes no singular, desconsiderando a elipse. É o que ocorre nos dois exemplos abaixo:



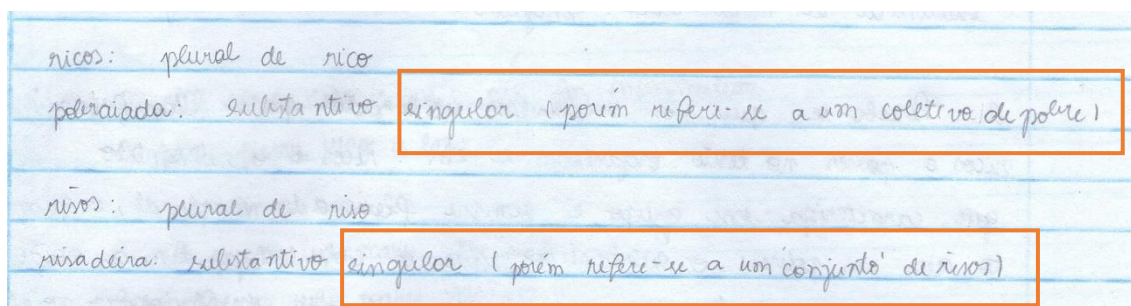
Fragmento 22: Atividade 2. Exercício 1. Grupo G



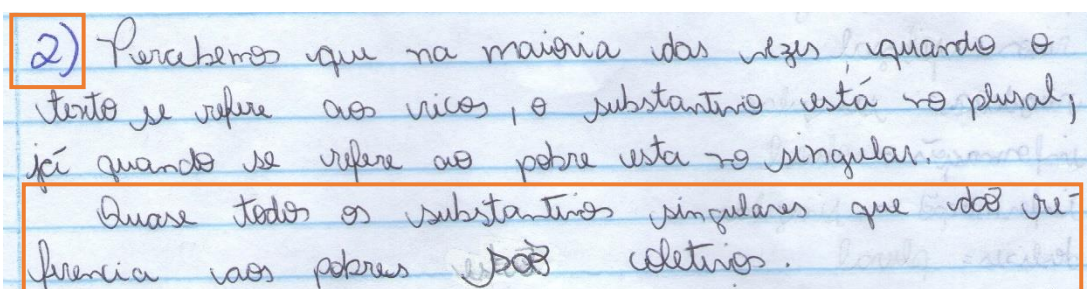
Fragmento 23: Atividade 2. Exercício 1. Grupo M

Do restante dos grupos, sete (53,84%) classificaram “débito” e “transporte coletivo” como plural, compreendendo a elipse e dois grupos (15,38%) classificaram o vocábulo “cartões” isoladamente como plural, e o termo “transporte coletivo” como singular. Este dado repete o ocorrido na primeira atividade quando encontraram dificuldades em algum elemento classificatório, permanecendo, portanto, o quadro de dificuldades com a taxionomia.

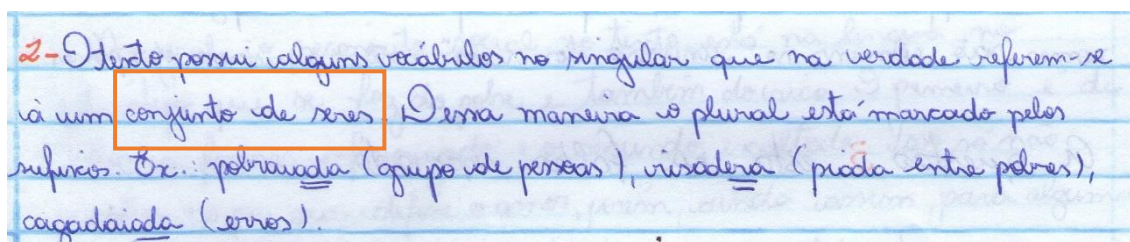
Outro fenômeno ocorrido no primeiro exercício diz respeito à preocupação de marcação da ideia de coletividade na classificação. Dez grupos (76,92%) buscaram comentar a respeito dos nomes coletivos, demonstrando que os nomes, apesar de estarem no singular, apresentavam a ideia de coletividade. Esta explicação foi feita tanto no primeiro exercício quanto no exercício seguinte, de AL. Selecionamos alguns exemplos, a seguir.



Fragmento 24: Atividade 2. Exercício 1. Grupo E.



Fragmento 25: Atividade 2. Exercício 2. Grupo G.



Fragmento 26: Atividade 2. Exercício 2. Grupo I.

De maneira diferente aos grupos E e G, o grupo I não usou o termo “coletivo” para marcar o fenômeno da coletividade. Em vez disso, marcou como “conjunto de seres”, mas logo após, tratou a coletividade como plural. Este comportamento da falta de uso do termo “coletivo” se dá em mais três grupos, além do I: J, K e M, totalizando 30,76% dos grupos.

Os comportamentos supramencionados demonstram como ainda nesta segunda atividade os alunos apresentaram dificuldades em se tratando da classificação, seja na confusão para o enquadramento dos vocábulos, seja no uso da metalinguagem específica, como nos últimos casos apresentados. Apesar disso, constatamos menor indício de erros na classificação tomando como referência a primeira atividade. No entanto, compreendemos que tal diminuição nos erros pode estar também relacionada à natureza da classificação, distinta

da primeira, pois são categorias distintas e pode haver maior ou menor facilidade na classificação de uma em relação à outra.

3.3.2 Segundo exercício: AL.

Neste exercício o comando era “*Considerando que a Análise Linguística (AL) é um auxiliar da leitura, faça a AL do texto e explique a importância da categoria de número para os efeitos de sentido do texto*”. A expectativa de reflexões nas respostas era das percepções de que o texto é construído de modo que o uso da categoria de número evidencie diferenças na caracterização das distintas classes sociais. Embora pela AL outras questões, além da categoria de número funcionassem para a produção de efeitos de sentido de humor no texto e essas reflexões também figurem nas respostas, buscamos focalizar em nossas análises principalmente as questões relacionadas à categoria de número.

Dos dados levantados a partir de nossa análise no tocante à AL realizada pelos alunos, encontramos, nesta atividade, dois grupos que atenderam conforme nossa expectativa (15,38%), oito que atenderam parcialmente (61,53%) e três que, a nosso ver, não promoveram AL (23,08%), como ilustra o gráfico abaixo:

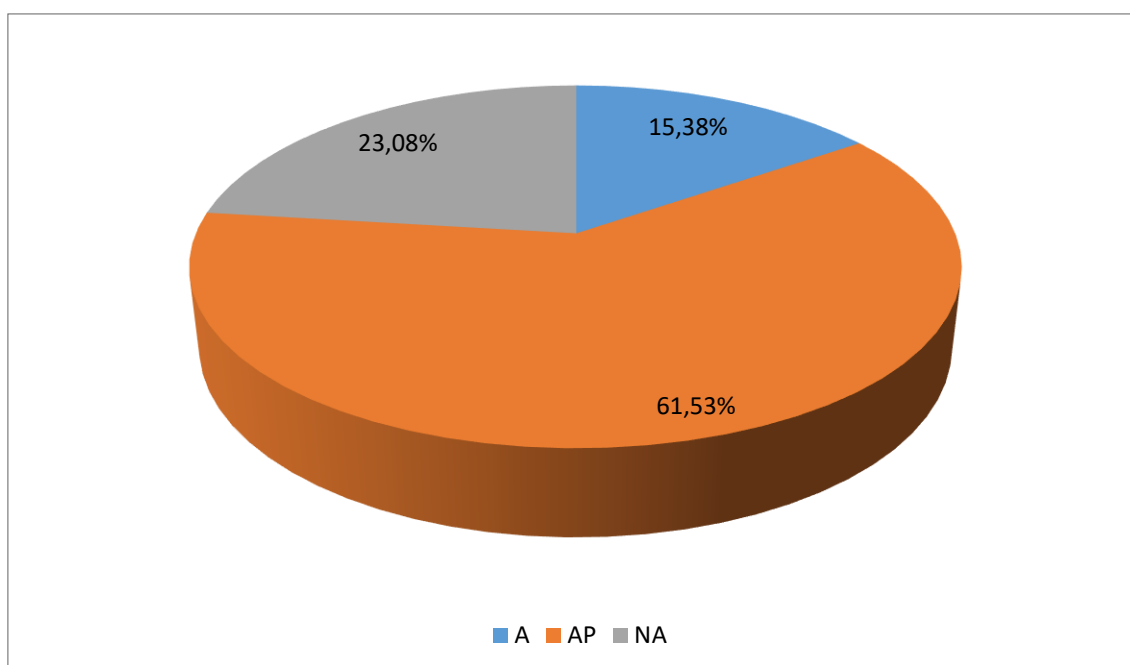


Gráfico 7: Desempenho Geral – Atividade 2 – Exercício 2.

Fonte: Dados da pesquisa.

Manteve-se nesta atividade o predomínio de AP, mas percebemos um aumento no número de A e o número de NA foi reduzido em relação aos resultados apresentados pelos alunos na primeira atividade.

Vejamos, primeiramente, o exemplo que escolhemos dentre os que classificamos como NA, do grupo B.

2)- O texto "Questões de Classe" é humorístico, O autor utiliza a classe dos números para causar sentido de humor no texto.

A classe dos números é usada de maneira bem peculiar. O autor utiliza do plural para explicar

a classe alta e a classe baixa. A diferença e o humor surgem a partir do uso de vocábulos comuns nesses meios.

O fato de usar plurais como "pobres", "capatazes", "umam informação" remetem a termos comuns, que fogem a norma padrão, utilizados por uma classe social. Da mesma forma, fogem ao uso de plurais dentro da norma padrão para denotar a classe alta, como se só ela utilizasse corretamente a língua portuguesa.

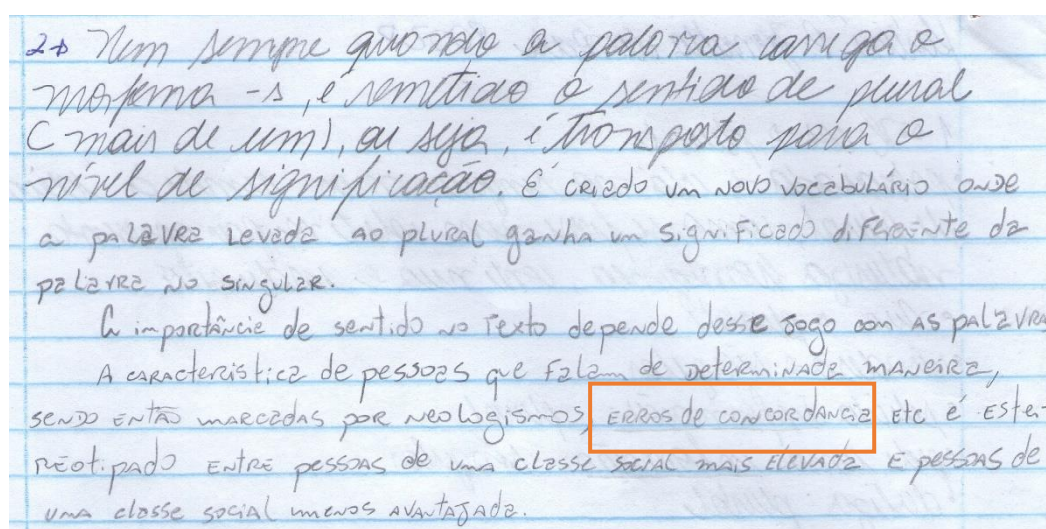
Fragmento 27: Atividade 2. Exercício 2. Grupo B.

O primeiro parágrafo da resposta é apenas uma repetição que parafraseia o enunciado: "O texto 'Questões de classe' é um texto humorístico. O autor utiliza a classe dos números para causar sentido de humor no texto". O parágrafo subsequente também não trouxe nenhuma informação nova: "A classe dos números é usada de maneira bem peculiar. O autor utiliza do plural para explicar a classe alta e a classe baixa. A diferença e o humor surgem a partir do uso de vocábulos comuns nesses meios". A tentativa de análise resulta em um equívoco, pois o plural não é a única ferramenta de classificação e distinção entre as classes alta e baixa, pelo contrário utiliza-se muitas vezes nomes singulares coletivos na caracterização da classe baixa em oposição ao uso do plural para as definições da classe alta.

A fuga da norma padrão foi a justificativa central que finalizou a resposta no parágrafo seguinte.

Esta análise que focaliza o desvio da norma padrão é elemento que figura em muitas respostas. Os nomes que se relacionam à caracterização dos ricos obedecem às regras gramaticais de flexão de número no português, seja na adição do morfema *-s* (ricos, grávidas) ou na substituição sufixal de *-ão* por *-õe* e adição do morfema *-s* indicador do plural (cartões de crédito, informações). Embora isso também ocorra no texto com nomes relacionados aos pobres como em “caronas, pés, prenhas, cartões do SUS”, o uso de “pede umas informação” foge às prescrições da gramática normativa. O fato é que o referido uso está relacionado aos pobres, acionando o efeito de humor pelo preconceito de relacionar desvios gramaticais aos pobres. Embora este recurso de pluralização econômica marcada somente no artigo indefinido ocorra somente uma vez no texto – “umas informação” – somente um grupo não apresentou esta reflexão, totalizando 92,3% os grupos que a realizam. Este dado indica que o foco da turma, em geral, era a compreensão de que o texto estava estruturado somente em questões de preconceito linguístico.

Entretanto, reconhecemos que é muito variável a qualidade dos textos escritos, como podemos observar nos fragmentos que seguem. O primeiro fragmento analisado, do grupo K, apresentou imprecisões e generalizações, sem propriamente trazer elementos particulares do texto para a análise. É possível compreender que estão discorrendo a respeito de “umas informação” por tratarem no texto sobre os “erros de concordância”, mas não houve AL porque não se apresentou reflexão coerente sobre os usos, nem se cunharam exemplos para a análise tendo os sentidos da resposta afetados pela maneira como fora escrito.

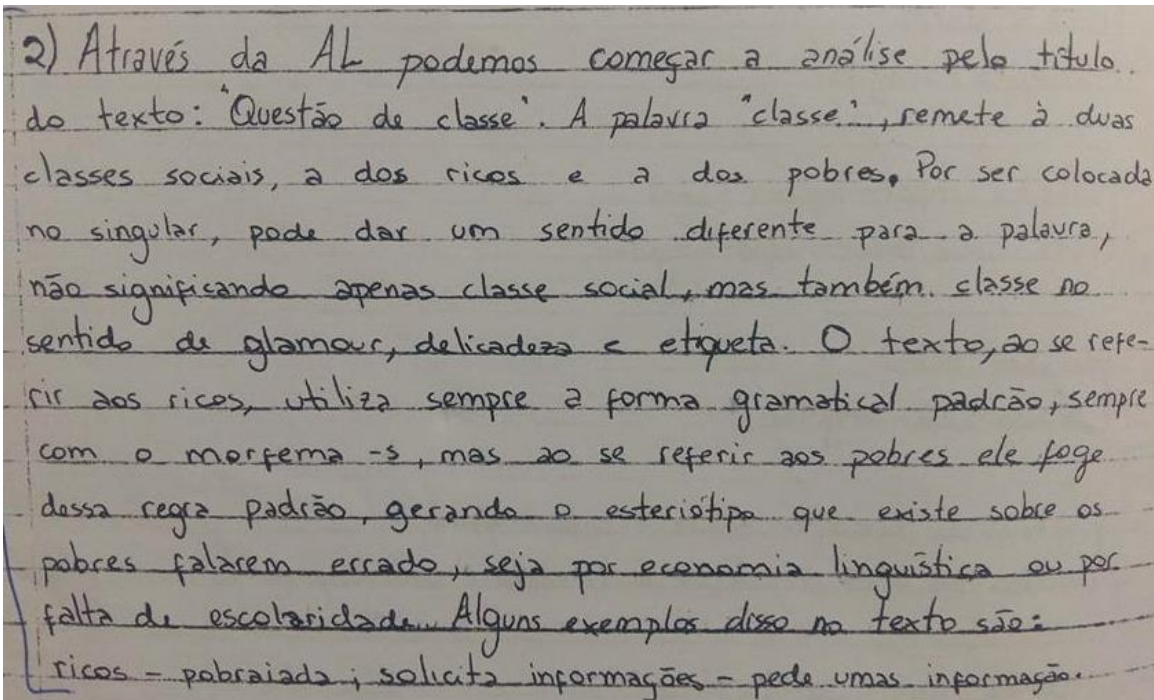


Fragmento 28: Atividade 2. Exercício 2. Grupo L.

A primeira parte da resposta fez menção, embora não tenha sido esclarecida no texto da resposta, à questão estudada sobre a criação de novos sentidos para os termos a partir de sua pluralização, conforme podemos encontrar no trecho seguinte constante no material estudado pela turma.

Para Zanotto (2001, p. 77), nesses casos “o morfema designativo de plural exerce a função de verdadeiro morfema derivativo. Cria-se, no plural, novo vocábulo semântico”. (ROMUALDO; BIONDO, 2012, p. 22)

O único caso no qual ocorre este fenômeno no texto se dá em *bens*. Apesar disso, o grupo apresentou esta como sendo a questão central da produção do humor, quando explica: “A importância de sentido no texto depende desse jogo com as palavras”. Além disso, terminou sua resposta conferindo peso maior aos “erros de concordância”, sem mencionar o uso de coletivos para caracterização dos pobres, sendo tratados, nessa escolha linguística, como uma massa homogênea. Esse fragmento exemplifica o que ocorreu com a maioria dos grupos classificados como AP, que não conseguiram alcançar na AL uma reflexão que trate de todos os elementos do texto e focalizaram a questão do erro de concordância. É o que ocorreu no o fragmento abaixo, do grupo H.



2) Através da AL podemos começar a análise pelo título do texto: “Questão de classe”. A palavra “classe”, remete à duas classes sociais, a dos ricos e a dos pobres. Por ser colocada no singular, pode dar um sentido diferente para a palavra, não significando apenas classe social, mas também, classe no sentido de glamour, delicadeza e etiqueta. O texto, ao se referir aos ricos, utiliza sempre a forma gramatical padrão, sempre com o morfema -s, mas ao se referir aos pobres ele foge dessa regra padrão, gerando o estereótipo que existe sobre os pobres falarem errado, seja por economia linguística ou por falta de escolaridade. Alguns exemplos disso no texto são: ricos - pobraiado; solicita informações - pede umas informação.

Fragmento 29: Atividade 2. Exercício 2. Grupo H.

O tratamento analítico conferido ao título que é realizado na primeira parte desta resposta somente apareceu nas respostas deste grupo e do grupo C, somando apenas dois grupos (15,38%) os que analisaram o título. Apesar disso, o grupo H, do fragmento acima, focalizou a questão do desvio da norma, e não conferiu tratamento às questões dos usos de singular, plural e coletividade no texto.

Outro comportamento reconhecido em duas respostas categorizadas como AP (15,38%) foi a escrita de análises nas quais foi possível encontrarmos o reconhecimento de algum uso gramatical no texto, a utilização de metalinguagem para se referir ao uso, mas não houve a explicação sobre o modo como o uso daquele elemento produzia os efeitos de sentido no texto:

2- Neste possui alguns vocabulos no singular que na verdade referem-se a um conjunto de seres. Dessa maneira o plural está marcado pelos sufixos. Ex.: pobraiada (grupo de pessoas), visaderna (ruada entre pedras), cagadaida (cornes).

Fragmento 30: Atividade 2. Exercício 2. Grupo I.

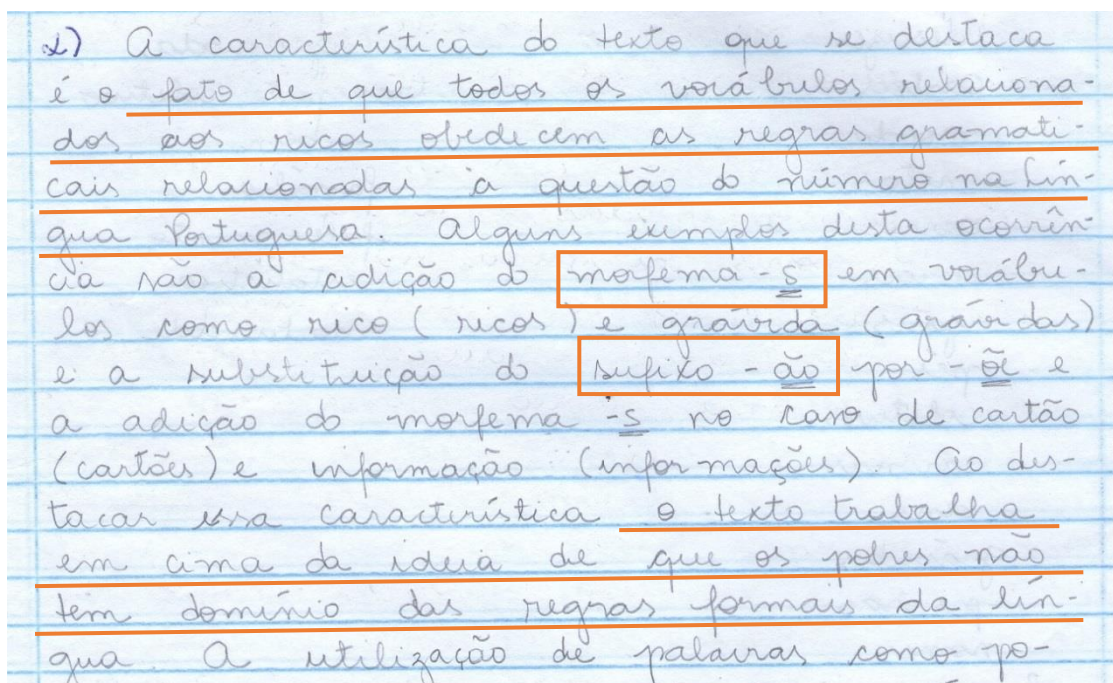
2) Em pobraiada, visaderna, desliga, cagadaida e estatística de mortalidade, a primeira e segunda de cada por é plural, enquanto que a segunda de coletivo mesmo sendo singular.

Fragmento 31: Atividade 2. Exercício 2. Grupo D.

Em ambos os casos os grupos tentaram explicar a ideia de coletividade expressa nos termos, no entanto, nenhuma reflexão foi adicionada. Apenas constatou-se a coletividade, mas não houve tratamento analítico a respeito do que seu uso causava na produção de efeitos de sentido do texto.

No exemplo seguinte, do grupo N, que consideramos como A, encontramos a reflexão sobre o efeito de sentido do uso dos plurais de acordo com a gramática para a caracterização

dos ricos em contraste com os pobres, utilizando, inclusive a nomenclatura estudada para a análise, como os morfemas e sufixos, e trazendo exemplos do texto:



Fragmento 32: Atividade 2. Exercício 2. Grupo N.

Outro elemento destacável na AL do texto é o uso de nomes coletivos para a caracterização dos pobres. Os usos do coletivo, de acordo com o conceito apresentado no material estudado pela turma “não fazem referência a elementos individualizados (NEVES, 2000), porque, mesmo no singular, eles pressupõem uma composição de indivíduos.” (ROMUALDO; BIONDO, 2012, p.14). Por isso os usos de “pobraiada” e “cagadaia” têm peso semântico de massificação pela homogeneização dos grupos relacionados aos pobres e contrasta com a soma de individualidades marcada pela opção da pluralização dos nomes dos grupos relacionados aos ricos em “ricos” e “deslizes”. Esse raciocínio é apresentado pelos grupos G e N (15,38%), que apontaram este uso do coletivo em sua AL, relacionando-o à produção de efeitos de sentidos pejorativos na caracterização dos pobres:

Para marcar no texto as diferenças entre ricos e pobres, o autor não faz uso de mero vocabulário, ele utiliza a palavra singular com sentido de coletivo, o coletivo se refere a uma classe de pessoas. De acordo com Câmara Jr. o coletivo não faz referência a elementos individualizados, o coletivo é homogêneo. Então o texto usa o coletivo para dizer que os pobres são tratados como uma única classe, que são todos iguais, são todos uma "coisa" só. Porém os ricos eles são distintos, por serem diferentes são pluralizados na maior parte do texto.

Fragmento 33: Atividade 2. Exercício 2. Grupo G.

qua. A utilização de palavras como po-braiada, maderada e cagaduada remetem não somente a inabilidade do pobre em se expressar dentro da norma culta mas também ao uso da ideia de coletivo quando se referindo a eles. Enquanto aos ricos é associada a ideia de mais de um indivíduo aos pobres é associada a ideia de coletividade, suprimindo a possibilidade da individualidade.

Fragmento 34: Atividade 2. Exercício 2. Grupo N.

A massificação dos pobres reconhecível pelo recorte específico dos usos de coletividade informal também ocorre no contraste do par “Notas de falecimento/Estatística de mortalidade”, quando há a pluralização das notas de falecimento, permitindo a compreensão da heterogeneidade das individualidades formadora do plural e a homogeneização dos casos de morte entre pobres que viram, individualmente, uma estatística singular de mortalidade. Somente o grupo I (7,6%) trouxe na AL essa análise:

Quanto aos par de frases "notas de falecimento" e "estatística de mortalidade", podemos notar que apesar de ambos se referirem à morte

de diversas pessoas (plural), a morte dos rios e peixes é encarada de formas diferentes. Sendo assim podemos notar que "notas de falecimento", por se referir aos rios, está pluralizado para se referir à cada um deles. Já a morte dos peixes por "não significar nada" (ao menos é o que a ideia de singular do "a entender") é tratada no singular como apenas uma estatística englobando todos os outros seres. Mostrando, dessa forma, a "importância dos seres".

Fragmento 35: Atividade 2. Exercício 2. Grupo I.

Nove dos treze grupos (69,23%) não mostraram nenhuma reflexão sobre este fator, e os três grupos restantes – G, H e N – apresentaram a reflexão na quarta questão. Essas respostas, entretanto, não foram apresentadas como AL, pois não tratavam da categoria em questão, e serviam apenas como interpretação para o preconceito sugerido na distinção das classes, desconsiderando o elemento linguístico de número da distinção de "notas" e "estatística", como no exemplo abaixo:

Outra evidência de preconceito é quando o texto fala de quando os rios e os peixes morrem, os rios ganham uma nota de falecimento, já os peixes entram nas estatísticas, que podem ser duas estatísticas nas páginas policiais.

Fragmento 36: Atividade 2. Exercício 2. Grupo G.

Outro elemento textual relacionado à categoria de número é o par "bens/bem", cujo efeito de sentido de humor no texto é alcançado pela distinção semântica entre os dois quando no plural ou singular. No plural está relacionado à ideia de propriedade, no singular, relaciona-se a um pronome de tratamento coloquialmente utilizado à pessoa amada. (ROMUALDO; BIONDO, 2012)

A maior parte dos grupos não realizou a análise deste par, somando dez grupos dentre os treze (76,92%). Três grupos (23,08%), A, D e N, apresentaram a reflexão sobre o par na análise, como segue:

coletivo de pessoas que é no singular. Também a palavra "bem" que quando colocada no plural muda completamente de sentido, isto causa o efeito de humor (isto e todas as outras questões de flexão de número citadas anteriormente), porque "bem" no singular significa no sentido afetivo "querido", "eu amado"; e no plural "bens" significa "propriedades". Essas interpretações que causam humor só são possíveis por causa das flexões de número usadas pelo autor.

Fragmento 37: Atividade 2. Exercício 2. Grupo A.

Bens e bem: nesse contexto, as duas palavras têm significados diferentes, uma não é o plural de outra. Bens são os bens de uma pessoa e "bem" é um modo correto de chamar seu companheiro. O texto leva em conta que o autor não tem bens.

Fragmento 38: Atividade 2. Exercício 2. Grupo D.

referir a classe mais baixa. Outro caso aonde a regra é ^{aparentemente} preservada mas o sentido é específico é no caso de bem e bens. Entretanto nesse caso a palavra bem é homônima ela possui dois sentidos independentes de propriedade e bondade. Além do mais, bem é utilizado aqui em um sentido popular de se referir à alguém que se ama.

Fragmento 39: Atividade 2. Exercício 2. Grupo N.

Percebemos que as análises foram fracionadas, apresentando apenas o primeiro item - "umas informação" - com alto índice de menção, conforme já colocamos. Relacionamos esse alto índice com as aulas de Linguística I, no primeiro ano do curso, nas quais os alunos veem

variação linguística. A variação linguística parece ser um dos aspectos mais evidentes do trabalho da linguística para os alunos, como pudemos ver na análise dos questionários respondidos por eles no capítulo 1. Os demais itens foram analisados de maneira estanque e por grupos, na maioria das vezes, distintos. Isso nos permite dizer que houve poucos grupos que conseguiram exaurir o texto nas análises no tocante à categoria em questão, explicando a quantidade maior de AP.

Além disso, conforme se pode verificar nos exemplos escolhidos houve ainda a persistência de imprecisão e equívocos nas análises, com a apresentação de textos mal elaborados, incoerentes e por vezes, impassíveis de compreensão.

3.3.3 Terceiro exercício: tradução.

A proposta de tradução e apontamento de facilidades e dificuldades neste movimento compunham o terceiro exercício da sequência. Desta atividade, em relação à nossa classificação, obtivemos dois NA (15,38%), dez AP (76,92%) e somente um A (7,6%), gerando o seguinte gráfico de desempenho geral.

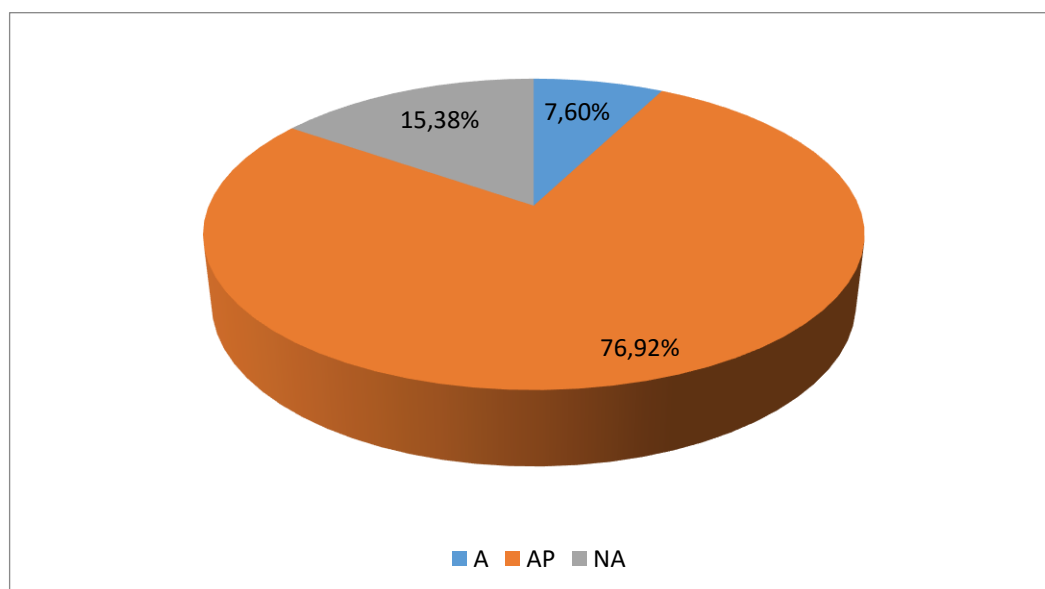
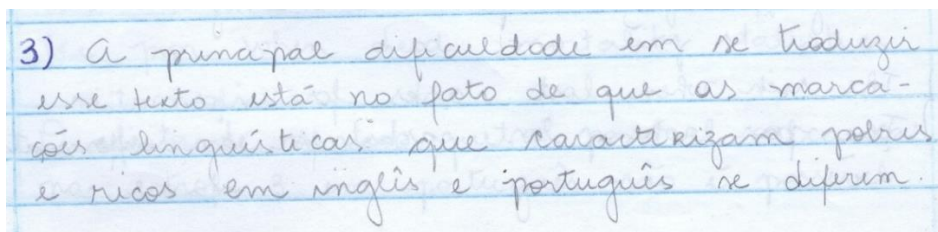


Gráfico 8: Desempenho Geral – Atividade 2 – Exercício 3.

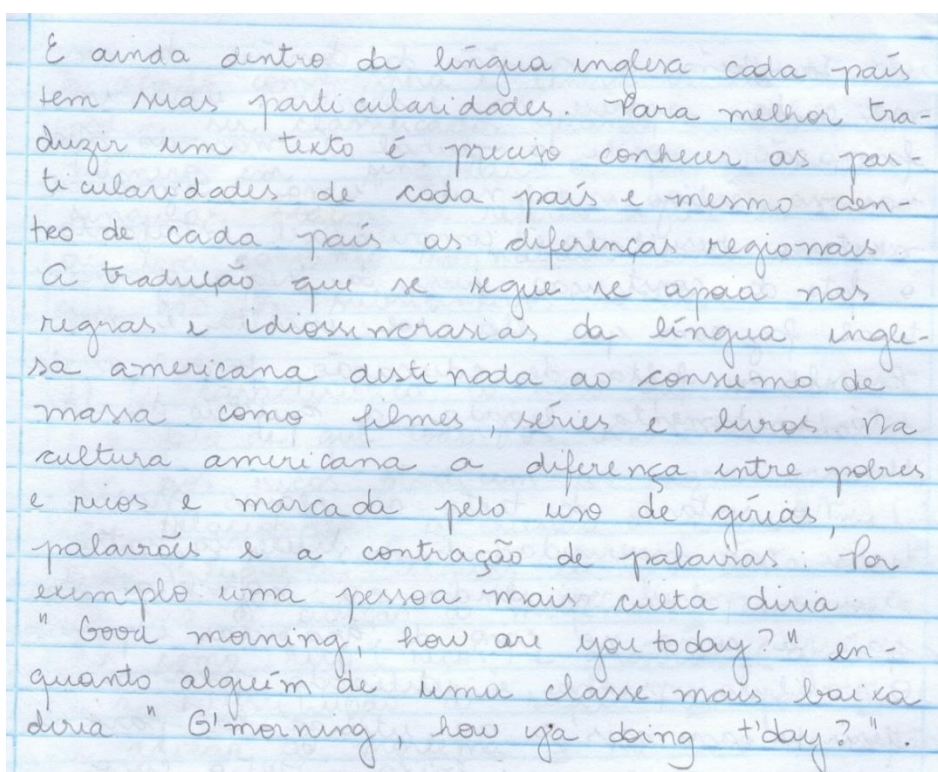
Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do gráfico nos permitem observar o aumento, ainda que de apenas um grupo, de atendimento ao Exercício 3, em comparação com o mesmo exercício da Atividade 1. Esses dados apontam para um movimento de construção analítica positivo dos alunos em relação às

atividades propostas. O grupo N foi o único que atendeu plenamente o que fora solicitado, encontrando uma tradução possível para todo o texto e explicando as escolhas realizadas de acordo com a reflexão da produção de efeitos de sentido no texto de partida. Visualizemos o primeiro fragmento que introduz a tradução feita pelo grupo:



3) A principal dificuldade em se traduzir esse texto está no fato de que as marcações linguísticas que caracterizam pobres e ricos em inglês e português se diferem.



É ainda dentro da língua inglesa cada país tem suas particularidades. Para melhor traduzir um texto é preciso conhecer as particularidades de cada país e mesmo dentro de cada país as diferenças regionais. A tradução que se segue se apóia nas regras e idiossincrasias da língua inglesa americana destinada ao consumo de massa como filmes, séries e livros. Na cultura americana a diferença entre pobres e ricos é marcada pelo uso de gírias, palavras e a contração de palavras. Por exemplo uma pessoa mais culta diria: "Good morning, how are you today?" enquanto alguém de uma classe mais baixa diria "G'morning, how ya doing t'day?".

Fragmento 40: Atividade 2. Exercício 3a. Grupo N.

A dificuldade topicalizada e colocada como principal pelo grupo “*está no fato de que as marcações linguísticas que caracterizam pobres e ricos em inglês e português se diferem*”. Apesar de constatar a dificuldade central, o grupo buscou, por meio de tradução oblíqua, resolver este problema, como veremos no próximo fragmento. Destacamos que a questão cultural focalizada não foi utilizada como justificativa para não traduzir, já que a tradução foi realizada posteriormente e as informações trazidas justificavam as escolhas feitas no texto tradutório. O fragmento a seguir é a tradução completa feita pelo grupo N:

- A matter of class
- 1 } A group of upper class people: the wealthy
A group of lower class people: white trash
 - 2 } A joke among the rich: laughing
A joke among the poor: cackling
 - 3 } The rich when lost: asks for information
The poor when lost asks for an information
 - 4 } The rich when making a mistake: a slip
The poor when making a mistake: a clusterfuck
 - 5 } The richman's wallet: Credit and debit cards and bills
The poorman's wallet: Free clinic slip, city bus and coins
 - 6 } Means of transportation of the rich: cars, planes, jets
Means of transportation of the poor: feet, public transport, rides
 - 7 } The richman's love: belongings
The poorman's love: hum
 - 8 } A rich woman when pregnant: pregnant
A poor woman when pregnant: with child
 - 9 } The rich: family names
The poor: familiar names
 - 10 } The rich: Kennedys, Rockfellers, the Second
The poor: Smiths, Blacks, Juniors
 - 11 } The rich when dead: obituary
The poor when dead: mortality statistics

A tradução do primeiro par alcançou os efeitos de sentido do texto de partida pois “*the wealthy*” é substantivo plural de rico e “*White trash*”, de acordo com o Oxford Advanced American Dictionary é “*a way of referring to poor white people, especially those living in the southern U.S.*”⁹ Neste sentido, esta escolha é, na proposta de Vinay e Darbelnet (1977 apud BARBOSA, 2004) uma tradução oblíqua que faz uso do procedimento de equivalência. Além do reconhecimento do termo equivalente, este termo também está no singular, indicando a classe, similarmente ao uso do coletivo em *pobraiada* no texto de partida. É claro que, apesar disso, o movimento idêntico não é possível, pois a marcação do uso do coletivo que se compõe revelando a variação diastrática não se mantém, porém, a equivalência aproxima os sentidos. A escolha de equivalentes como procedimentos para aproximação dos efeitos de sentido também ocorre em “*laughing/cackling*”, “*slip/clusterfuck*”, por exemplo. A seguir, o texto que conclui o exercício da dupla:

O efeito de sentido que é possível alcançar na estrofe 3 em português não é possível

de ser reproduzido em inglês. Apesar da tradução literal seria necessária uma nota de rodapé que explicasse que na língua portuguesa a falta da marca do plural é indicativo da situação financeira de um indivíduo.

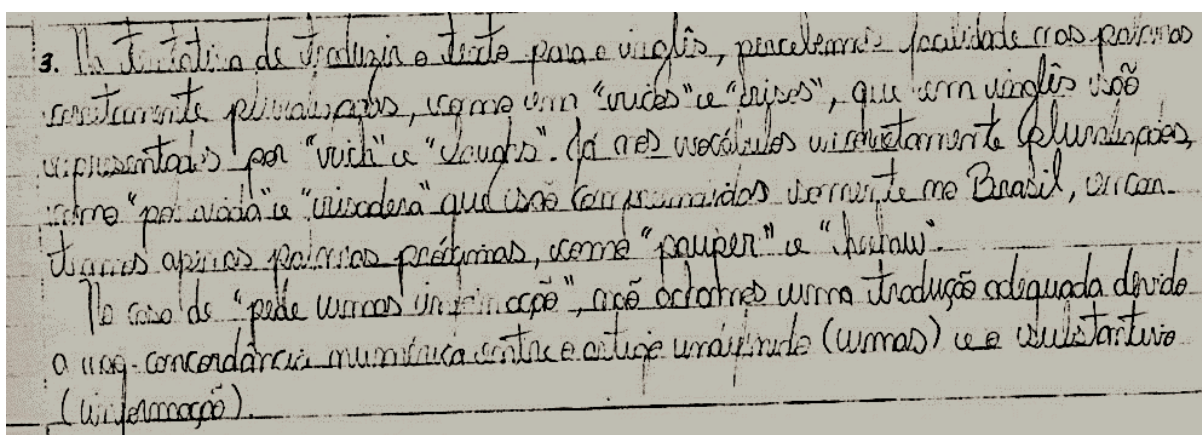
Em vários casos é possível achar algo equivalente na língua alvo. Entretanto, a questão cultural também é relevante como no caso da estrofe 10. Na cultura americana os primeiros nomes não servem como indicativo de classe social e sim racial uma vez que os afro-americanos costumam ter nomes próprios característicos. Nesse caso a utilização de sobrenomes alcança um resultado melhor.

Fragmento 42: Atividade 2. Exercício 3c. Grupo N.

⁹ Disponível em: http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/white-trash Acesso em 15/05/2016.

O início do excerto demonstra que o grupo reconheceu que apesar de conseguir alçar a tradução literal de “*umas informação*” como “*an information*”, não se alcança o efeito de sentido do texto em LM, pois, na explicação do grupo “*seria necessária uma nota de rodapé que explicasse que na língua portuguesa a falta da marca de plural é indicativo da situação financeira de um indivíduo*”. Neste sentido, o grupo conseguiu explicar, a partir da reflexão que a AL possibilitou. Este grupo foi classificado como A também na questão de AL. O restante da explicação girou em torno da questão cultural, no entanto, diferente das respostas que apenas circulavam que a questão cultural existia como problema para a tradução, nesta resposta, como já mencionamos anteriormente, esta questão foi explicada. Não houve somente referência à questão cultural, mas a explicitação dessa questão e a explicação sobre o modo como ela atuou na escolha tradutória: “*Na cultura americana, os primeiros nomes não servem como indicativo de classe social e sim racial uma vez que os afro-americanos costumam ter nomes próprios característicos. Neste caso a utilização de sobrenomes alcançou um resultado melhor*”. Assim, há uma resposta positiva desse grupo em relação à fala do professor de que a questão cultural não podia ser utilizada como desculpa para não buscar uma solução para o problema encontrado.

Os textos das respostas dos grupos que não atenderam à proposta do exercício foram assim classificados porque abandonaram a tradução ou a realizaram parcialmente, mas principalmente porque não explicaram linguisticamente os abandonos das traduções e quando o fizeram, apresentaram equívocos. O grupo F, por exemplo, não traduziu o texto e apresentou a seguinte resposta:



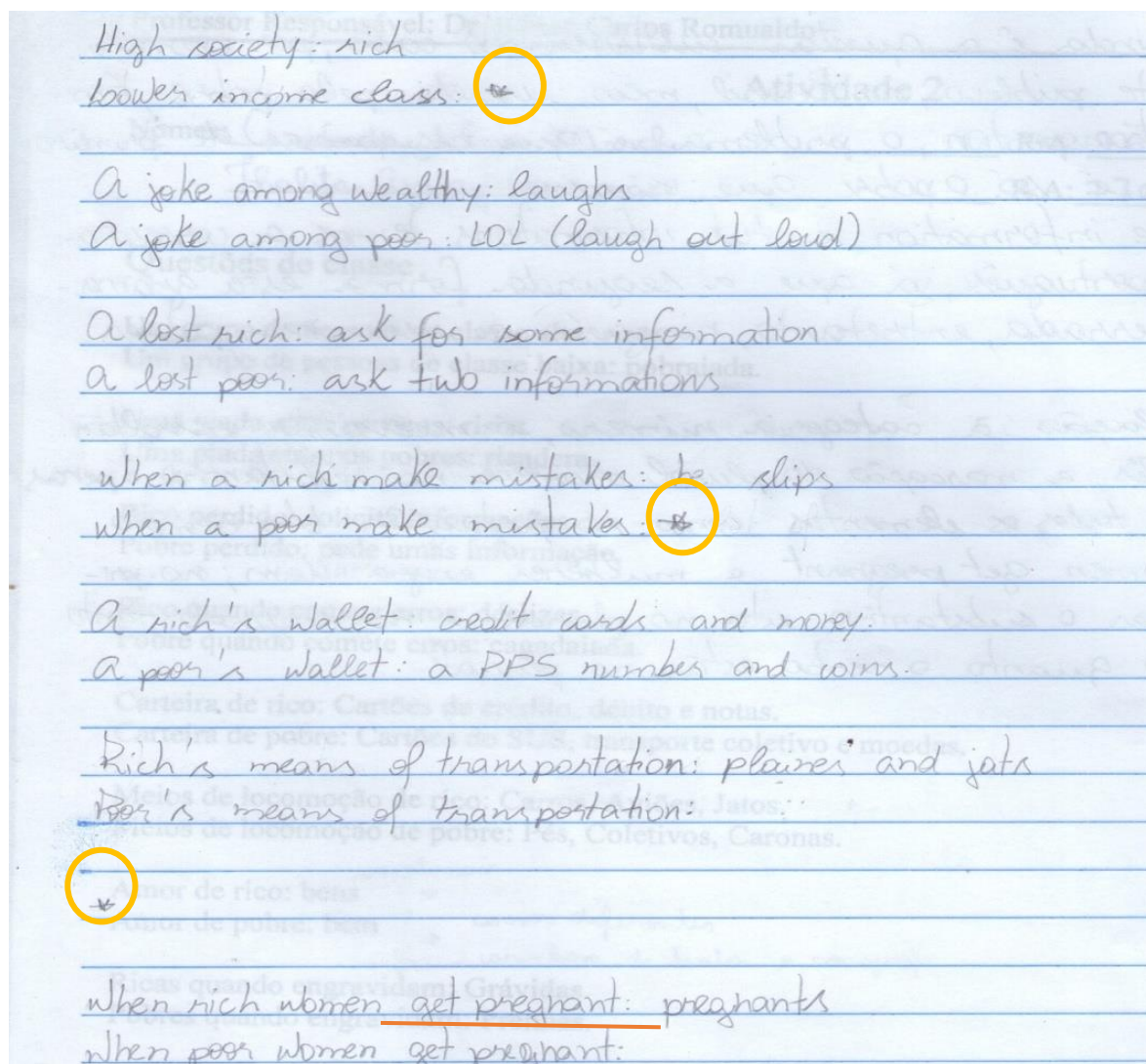
3. Na tentativa de traduzir o texto para o inglês, percebemos facilidade nos pontos semanticamente plurais, como em “*ruedas*” e “*diões*”, que em inglês são representados por “*wheels*” e “*trucks*”. Já nos verbos unicamente plurais, como “*paravam*” e “*visavam*” que são compreendidos somente no Brasil, encontramos apenas palavras próximas, como “*poor*” e “*black*”.

No caso de “*pede umas informação*”, não obtivemos uma tradução adequada devido a uma concordância numérica entre o artigo *uma* (umas) e o substantivo (*informação*).

Fragmento 43: Atividade 2. Exercício 3. Grupo F.

Primeiramente, o grupo não exibiu um texto traduzido, apenas comentou o que seria fácil ou difícil de traduzir exemplificando com recortes pontuais do texto. Em segundo lugar, o equívoco ocorreu quando argumentaram que perceberam facilidade na tradução de pares “*corretamente pluralizados*”, como “*rich*” e “*laugh*” e dificuldade com os “*vocábulos incorretamente pluralizados como ‘pobraiada’ e ‘risadera’*”. Apontamos como equívoco o fato de considerarem os coletivos expressos sinteticamente nos vocábulos no singular como vocábulos incorretamente pluralizados. Coincidentemente, o mesmo grupo não atendeu à proposta da AL no exercício anterior, e no primeiro, da classificação, deixou em branco a classificação dos adjetivos que encontrou dificuldade na tradução. Isso demonstra como a dificuldade de reflexão sobre o texto de partida implicou, neste caso, na dificuldade de explicação do abandono da tradução. Dessa maneira, o grupo não conseguiu chegar a algum termo correspondente para a LI, nem utilizando procedimentos de tradução oblíqua porque não refletiu sobre este uso no texto de partida, no exercício anterior, enquanto outros grupos conseguiram encontrar uma saída, como veremos posteriormente, para traduzir os coletivos mencionados.

Existia, portanto, uma dificuldade visível na tradução do uso do coletivo informal em “*pobraiada*”, “*risadera*” e “*cagadaiada*”. Oito grupos (61,53%) apresentaram um apagamento nas traduções desses termos, ora deixando lacunas, ora justificando que não conseguiam encontrar os termos correspondentes na língua-alvo. Como exemplo, encontramos o grupo I, classificado por nós no grupo AP.



Fragmento 44: Atividade 2. Exercício 3a. Grupo I.

Neste primeiro fragmento do exercício tradutório do grupo I, os asteriscos marcam os termos não traduzidos pelo grupo. Na sequência, o fragmento é do texto deste mesmo grupo que explica as facilidades e dificuldades com a tradução:

Da perspectiva linguística, a tradução é possível, e em alguns casos o humor até pode ser mantido. Porém, a maior barreira ainda é a questão cultural. No caso, por exemplo, de transporte público; no Brasil, meio usado pelo pobre, tem-se public transport, o problema é que nos países de "primeiro mundo" não é só o pobre que os usa.

Em some information e two informations temos a correspondência no português, já que a segunda forma está gramaticalmente errada, entretanto, ninguém a usa, nem pobres nem ricos.

Com relação à categoria número, é necessário ressaltar que, no inglês, a marcação do plural acontece no substantivo apenas e não em todos os elementos como no português. Um exemplo disso é women get pregnant e mulheres engravidam; no primeiro, apenas o substantivo está no plural e no segundo tanto o substantivo quanto o verbo estão no plural.

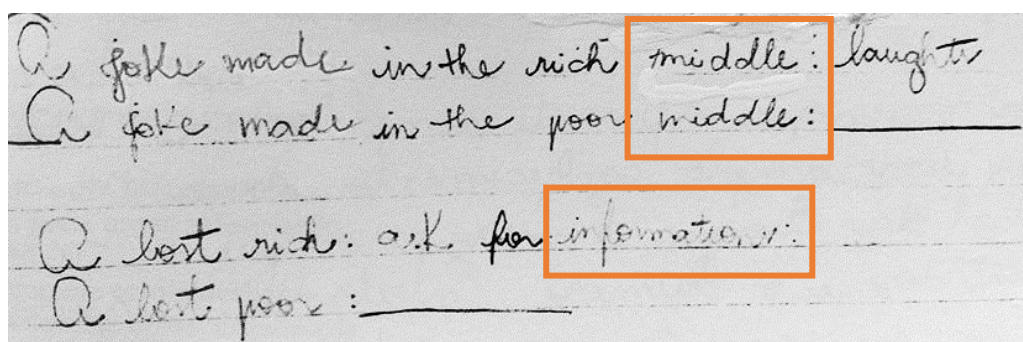
Fragmento 45: Atividade 2. Exercício 3b. Grupo I.

Os apagamentos destacados no fragmento 44 não receberam alguma explicação acerca da dificuldade de tradução que os ocasionam. O elemento topicalizado no texto explicativo, destacado pelo sublinhado no fragmento 45, é a questão cultural: “a maior barreira ainda é a questão cultural”. Do nosso ponto de vista, o uso do advérbio *ainda* é decorrente da compreensão de que o professor, interlocutor do enunciado pelos alunos produzido, tinha exposto no início da atividade que as explicações não deveriam estar ancoradas somente no argumento dos fatores culturais. Nessa atividade, pudemos notar a mudança geral dos alunos frente às explicações utilizadas para os abandonos das traduções relacionadas à questão cultural, como já mencionamos a respeito do Grupo N, que figurava na primeira atividade. Isso demonstra como o encaminhamento inicial do professor surtiu efeito positivo neste sentido com a maioria dos alunos.

O texto nos parágrafos subsequentes do fragmento 45 trata sobre a categoria de número, no entanto, o que fora destacado a este respeito, não influenciava a produção de efeitos de sentido do texto e tampouco se configurava como uma dificuldade para a tradução: “no inglês a marcação do plural acontece no substantivo apenas e não em todos os elementos como no português. Um exemplo disso é women get pregnant e mulheres engravidam; no primeiro, apenas o substantivo está no plural e no segundo tanto o substantivo quanto o

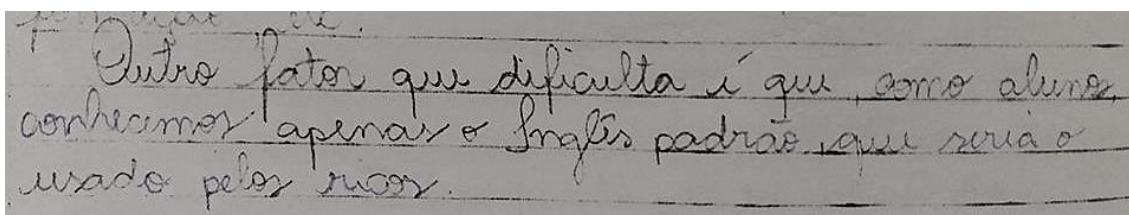
verbo estão no plural”. Este trecho somente explica a marcação do plural no inglês em *women* e sua diferença no correspondente em português, mas isso não é problema para a tradução, pois esta tradução direta era possível no texto de chegada, e é exatamente esta opção tradutória que o grupo apresentou conforme podemos visualizar nos destaques sublinhados no fragmento 44.

A noção de proficiência dos alunos também se apresentou como um problema nos dados obtidos pelas análises deste exercício. Alguns erros foram cometidos por alunos que se autodenominam intermediários e até mesmo avançados no domínio da língua. O grupo B, composto por dois alunos que se declararam intermediários na proficiência da LI traduz “*Uma piada entre os ricos/Uma piada entre os pobres*” como “*A joke made in the rich middle/A joke made in the poor middle*”. A palavra *middle*, traduzida literalmente, carrega o sentido de meio como metade e não como uma região espacial, sentido que o grupo tentou empregar equivocadamente com o uso de *middle*. Além disso, o grupo acrescentou o sufixo *-s* em *information* para pluralizar, e *information* é um substantivo incontável em inglês, que é determinado por quantificadores para marcar o singular ou plural:



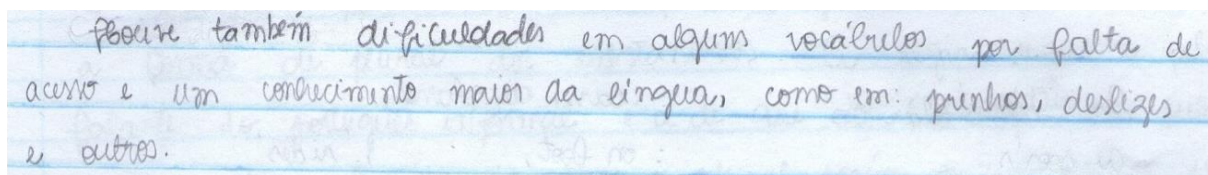
Fragmento 46: Atividade 2. Exercício 3a. Grupo B.

Ainda neste sentido, o grupo B teceu uma consideração ao final de suas justificativas para as dificuldades de tradução que salienta o problema do autoenquadramento como intermediários na proficiência da língua, como podemos visualizar no fragmento seguinte.



Fragmento 47: Atividade 2. Exercício 3b. Grupo B.

Interessante notar que os alunos justificaram o conhecimento apenas da variante padrão do inglês por considerarem que, na posição de alunos, esta é a variante objeto de estudos e que esta é utilizada pelos ricos. Isso nos conduz à interpretação de que a compreensão a respeito da proficiência intermediária dos alunos é recortada apenas na variante padrão. O grupo E apresentou no texto abaixo não conhecer a língua, no entanto, este grupo se autodenominou avançado na proficiência da LI.



foi também dificuldades em alguns vocabulários por falta de acesso e um conhecimento maior da língua, como em: pães, doces e outros.

Fragmento 48: Atividade 2. Exercício 3. Grupo E.

A justificativa das dificuldades “*por falta de acesso e um conhecimento maior da língua*” contrasta com a autoclassificação como avançados em LI o que corrobora o problema da concepção de proficiência na língua carregada pelos alunos. Somam seis (46,15%) os grupos que cometeram erros na tradução e que haviam se colocado nos níveis mais altos de conhecimento da LI.

Deste exercício os dados conduzem à percepção de que, primeiramente, os grupos que não apresentaram êxito no exercício de AL, também não atenderam à tradução, coincidentemente. Isso porque traduzir ou explicar as impossibilidades de tradução só era possível se, primeiro, houvesse a reflexão sobre os sentidos no texto de partida, em LM. A partir da reflexão dos efeitos de sentido do texto em LM seria possível buscar os equivalentes ou traduções literais que atendessem ou tentassem atender efeitos semelhantes na língua de chegada. Em segundo lugar, a noção de proficiência se choca com erros nas traduções e reforçam o problema desta autodefinição.

3.3.4 Quarto exercício: foco na reflexão.

Neste exercício a pergunta do enunciado era: “*É possível identificar preconceito na caracterização das classes?*”. A expectativa de resposta era a afirmação de que a caracterização das classes no texto era norteadada por preconceito, e isso poderia ser sustentado pelas reflexões proporcionadas pelos exercícios anteriores, se o encaminhamento pedagógico do professor a respeito da relação entre os exercícios fosse considerado. Também, como a

natureza do exercício propunha, era possível esperar que houvesse interpretações com presença maior de reflexões que argumentassem a respeito do preconceito.

Neste exercício, uma dupla não apresentou resposta, deixando o exercício sem ser realizado. O gráfico de desempenho geral inclui esse dado pela sigla NR – não respondeu - (7,6%), e apresenta dois grupos (15,38%) por nós caracterizados como A, oito (61,53%) como AP e dois como NA (15,38%).

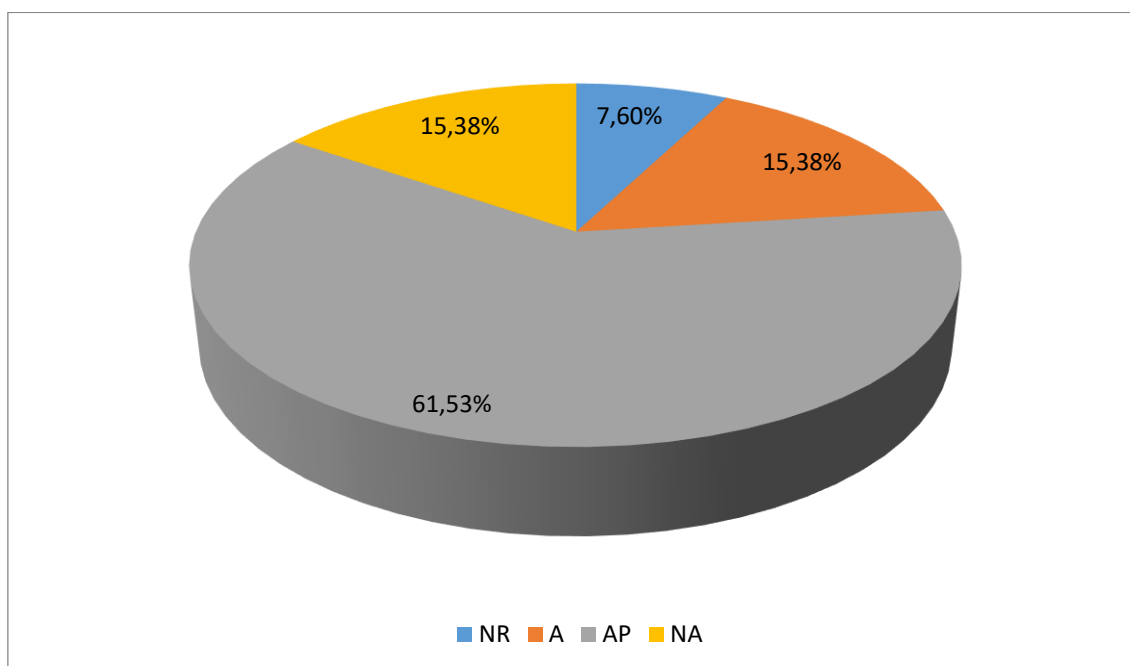


Gráfico 9: Desempenho Geral – Atividade 2 – Exercício 4.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para análise deste exercício, levantamos quantitativamente os motivos levantados pelos alunos para explicar a caracterização do preconceito, chegando ao seguinte quadro que elenca os motivos e apresenta a quantidade em percentual em relação a todos os grupos:

Motivo	Quantidade	Percentual
1. Preconceito linguístico: caracterização da classe baixa com vocábulos que indicam desvio da norma padrão.	9	69,23%
2. Teor pejorativo dos vocábulos na caracterização dos pobres <i>versus</i> caracterização dos ricos	4	30,76%
3. A animalização do homem pobre pelo uso do vocábulo “ <i>prenhas</i> ”.	4	30,76%
4. Os nomes dados aos ricos <i>versus</i> os dados aos pobres.	3	23,08%
5. O uso de formas coletivas como caracterização da classe baixa <i>versus</i> os plurais utilizados para caracterização da classe alta.	2	15,38%

6. Notas <i>versus</i> Estatísticas de mortalidade.	2	15,38%
7. Os diferentes meios de transporte utilizados pelas classes.	2	15,38%
8. Nomes de família <i>versus</i> nomes familiares.	1	7,69%

Quadro 16: Motivos levantados para explicação da caracterização do preconceito no texto “Questões de Classe”.

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro acima nos chama a atenção pelo fato de figurar, em primeiro lugar, a reflexão a respeito do preconceito linguístico. Se cruzarmos esse dado com os dados obtidos no exercício de AL, concluiremos que no exercício de AL é a maioria absoluta (92,30%) que centraliza a questão dos desvios à norma culta. Neste sentido, repete-se aqui o comportamento lá adotado. A questão central mais colocada não é a categoria de número, mas o preconceito linguístico.

Os grupos repetem também, nesta atividade, o padrão de textos confusos e com construções problemáticas, sem reflexões mais profundas, como na primeira atividade. Para exemplificarmos, apresentamos o fragmento do grupo K:

④ Sim, o preconceito, notório na utilização
de sentidos do texto, uma vez que seriam
usados em meios socialmente aceitos e
isto de acordo com as normas gramaticais.
Os efeitos de sentido operam a partir das
escolhas feitas pelo autor do texto com

base no cultura dialética de todo dom.
Assim, fica claro que o grau
de instrução e o grau de preconceito com
a correta prática oralizada da língua
são características que distinguem as
classes sociais apresentadas no texto.

Fragmento 49: Atividade 2. Exercício 4. Grupo K.

Em primeiro lugar, não foram somente utilizados termos “socialmente aceitos” e esse é fator determinante para a produção dos efeitos de sentido do texto. Em segundo lugar, a relação causal inserida pelo elemento coesivo *uma vez que* torna o texto incoerente, pois os

termos “socialmente aceitos” não geram preconceito. Na sequência, o texto diz: “Os efeitos de sentido aparecem a partir das escolhas feitas pelo autor do texto com base na cultura dialética de cada classe”. Compreendemos que os alunos apresentaram apenas a constatação de que para cada classe há uma caracterização. Não nos ficou claro, no entanto, o uso de “cultura dialética”. No final do fragmento, apesar dos equívocos como a relação dos desvios à norma padrão com “a correta prática da oralidade”, o grupo apresentou aqui a preocupação central, novamente, com o preconceito linguístico. Outro exemplo é o do grupo J, no fragmento subsequente.

④ Sim, o preconceito linguístico está presente no texto, devido a diferença de linguagem utilizada para representar a classe baixa em contraste com a classe alta. O pré-conceito construído no texto, sobre a camada pobre remete a ideia de que o pobre sempre vai ser inferior ao rico, sendo assim, acontece a mesma coisa com a fala. O rico sempre vai falar utilizando em sua fala a norma culta, enquanto que o pobre, como ele muitas vezes não possui estudos, e com tudo não tem conhecimento da norma padrão culta, ele certamente vai falar de acordo com o que ele aprendeu na sociedade em que vive.

Fragmento 50: Atividade 2. Exercício 4. Grupo J.

Em primeiro lugar, o grupo respondeu à questão a respeito da identificação do preconceito com o termo “preconceito linguístico” destacado no fragmento 50, demonstrando como compreende ser esta a questão central, o que foi corroborado pelo restante do texto que discute a respeito disso. Algo destacável neste trecho é a interpretação que sugere que o texto trabalha com a ideia de que “o pobre sempre vai ser a mesma coisa” e “o rico sempre vai saber utilizar em sua fala a norma culta”, porque no texto não há nada que comprove essa afirmação. Em segundo lugar, é notória a dificuldade com a escrita expressa nas construções como “enquanto que” e “com tudo”.

Identificamos dois grupos (15,38%) que não conseguiram desenvolver, em suas reflexões, algo diferente do que expuseram no exercício de AL. Considerando que esses dois

grupos atenderam parcialmente à AL, em nossa classificação, o que fizeram neste exercício foi uma paráfrase daquele exercício, que fica evidente no fragmento do grupo E:

4. segundo minha análise e interpretação sim pois, a forma informal utilizada para caracterizar o pobre demonstra em si a forma como se vê esse grupo: pessoas sem acesso que não utilizam a norma padrão culta do português. Assim como dito na questão 2, esse grupo de pessoas comumente fala da forma que foram caracterizados no texto, porém ao colocá-los assim demonstra-se a 'imagem' que se tem destes, como se fossem inferiores, não apenas na classe ^{de renda} mas como pessoas em relação aos ricos uma vez que a mesma atitude/situação de um pobre não é a mesma que a dos ricos.

Fragmento 51: Atividade 2. Exercício 4. Grupo E.

O trecho em destaque demonstra a remissão ao que fora dito no exercício de AL: “Assim como dito na questão 2”. E novamente a questão central alvo de reflexão foi o uso da norma de desprestígio na caracterização da classe baixa: “a forma informal utilizada para caracterizar o pobre demonstra em si a forma como se vê esse grupo: pessoas sem acesso que não utilizam a norma padrão culta do português”.

Nossos exemplos reforçaram os padrões de textos com proposições equivocadas, análises rasas e que exploraram prioritariamente a questão do preconceito linguístico, deixando de lado, por exemplo, a categoria de número, objeto de reflexão da atividade.

3.3.5 Panorama geral da Atividade 2.

Nesta segunda atividade o quadro geral dos dados quantitativos a partir de nossas análises é o colocado na sequência.

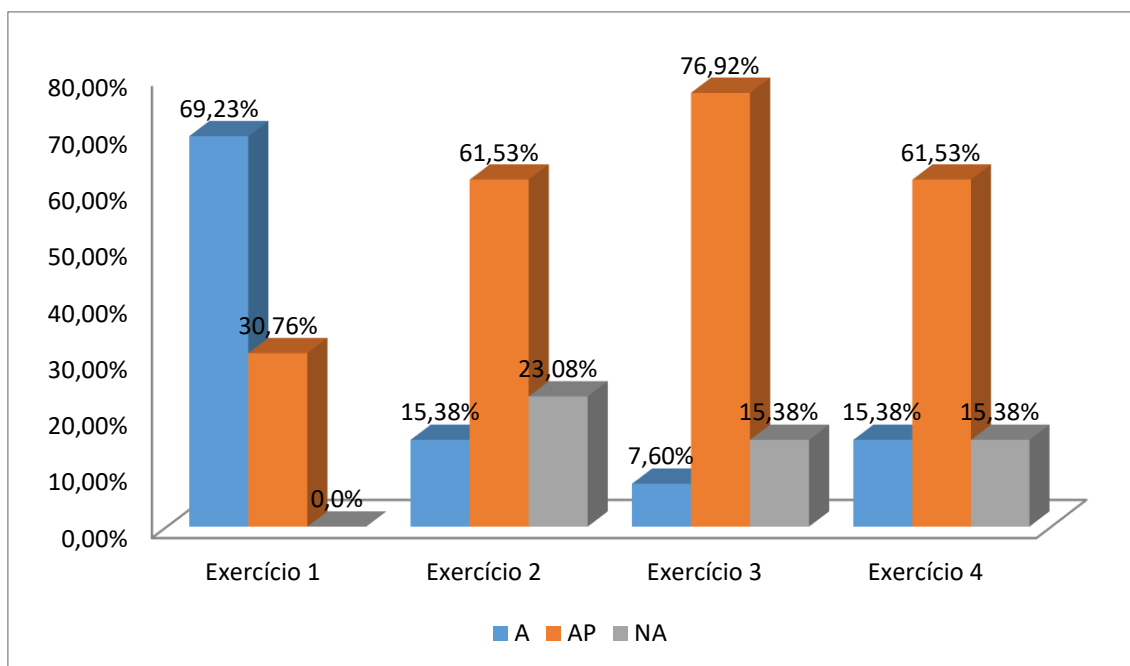


Gráfico 10: Desempenho Geral do Conjunto de Exercícios – Atividade 2.
Fonte: Dados da pesquisa.

Embora ainda predomine a quantidade de grupos enquadrados como AP, pudemos notar uma mudança significativa em relação à primeira atividade principalmente no exercício classificatório. Na primeira atividade nenhum grupo conseguiu classificar sem alguma dificuldade, enquanto nesta atividade quase 70% da turma atendeu plenamente. Em relação à AL, dois grupos atenderam plenamente, mudando o panorama apresentado na primeira atividade na qual nenhum grupo consegue promover AL. No exercício tradutório, a mudança se dá positiva e negativamente já que houve a aparição de um grupo que conseguiu atender às expectativas daquele exercício e o surgimento de grupos que não atenderam, em contraste com a totalidade de atendimentos parciais da primeira atividade. Além disso, destacamos a mudança quanto à apresentação da justificativa da questão cultural, que foi deixada nesta atividade, o que demonstrou a preocupação em seguir o encaminhamento docente. No quarto exercício houve também o surgimento de grupos que atenderam ao solicitado, mas também o aumento dos que não atenderam.

Qualitativamente o que nos fica claro nesta segunda atividade é a relação que se estabelece entre a AL e a proposta do terceiro exercício, principalmente, pois, coincidentemente os grupos que atenderam ao terceiro exercício também conseguiram produzir uma AL de acordo com as expectativas. Além disso, destacaram-se nesta atividade a má-qualidade dos textos produzidos tanto na AL quanto no exercício interpretativo, que ora focalizavam questões parciais do texto, excluindo das reflexões a categoria de número, central

nesta atividade, e ora apresentavam textos com equívocos de várias ordens, seja na interpretação ou nas classificações. Neste sentido, o perfil da turma ainda é elemento recuperável, nesta atividade, nas posturas adotadas frente aos exercícios, em geral.

3.4 Terceira atividade: Grau.

A terceira atividade tinha como foco a reflexão acerca da categoria de grau e foi aplicada na décima quarta aula por nós observada, no dia 02 de setembro de 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias
DISCIPLINA: Linguística II

Atividade 3

Nomes: _____ . R.A: _____.
_____ . R.A: _____.

Os Emirados Sáderes na Cartilha Capital: conspiração contra a língua portuguesa e o senso de ridículo

A revista *Carta Capital* — ou *Cartilha Capital* (ao menos essa cartilha existe, não é?) — é um prodígio. Consegue, na mesma edição, dar uma capa ao pedido de arquivamento do caso Celso Daniel e publicar uma entrevista com o mártir de si mesmo Emir Sader. Uma observação rápida sobre o prefeito assassinado. Diz a *Cartilha* que o caso foi usado contra Lula na campanha eleitoral. É mentira. Não foi. Desafia-se a *Cartilha* a apresentar uma só peça de propaganda Tucana que trate do assunto. De resto, à diferença do que diz essa publicação “independente”, a delegada pediu o arquivamento da investigação, sim, mas ela prossegue por determinação do Ministério Público. Agora vamos a esse planeta lingüístico chamado Emirados Sáderes.

A revistinha — bem “inha”, com 74 pagininhas — publica uma entrevistinha com o maiúsculo sociólogo. Numa conspiração que junta o rigor lingüístico de sempre do homem da “expolição” e do “opróbio” com a severidade editorial que já é um clássico do jornalismo brasileiro, *Cartilha* consegue, em uma miserável página, cometer quatro erros de regência e três de pontuação. Alguns, sem dúvida, têm Sader como fonte. Mas não custava à *Cartilha* ter melhorado o português miserável do “secretário-executivo do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais” (Clacso).

A legenda da foto de um Sader com ar muito grave, severo na sua inteligência, como direi?, espartana, manda bala: “Sader diz que, de qualquer forma, prefere ser criticado **do** que elogiado pela revista *Veja*”. Huuummm. O verbo “preferir” não foi feito para humilhar ninguém. É dotado da chamada regência flex: pode ser intransitivo e, mais freqüentemente, bitransitivo. Mas não aceita qualquer combustível, coitado! Sader poderia preferir “ser criticado **A** ser elogiado por *Veja*”. O gosto é livre. Mas a regência preexiste a este “intelelquitual” abaixo de qualquer suspeita de rigor científico.

Vá lá. O redator deve ter cochilado. Há certamente coisas da lavra dos Emirados Sádere”. Ele diz, por exemplo, “ter incomodado **AOS** que querem (...)” Bastaria ter “incomodado **OS**”, e já estaria de bom tamanho. Ainda sobre *Veja*, afirma: “Se esta revista escolhe **A** alguém”. “Escolher” também é flex: na versão transitiva indireta, anda bem com um “**entre**”, mas refuga o “**a**”. Em certas construções de apelo literário, admitem-se licenças estilísticas — “Eu a escolhi, e você, a mim” —, mas é recomendável que Sader fique longe da literatura. Ainda em sua batalha contra a “inculta e bela”, diz ele: “Essa é a esquerda **que** a direita gosta”. Não, não. Gostar, nessa acepção, é transitivo indireto: “**de que** a direita gosta”. É até possível um gostar transitivo direto no sentido de provar, comer, degustar, desfrutar, aproveitar, gozar. Mas sabem como é... Nós, “da direita”, não fazemos essas coisas com a esquerda. Receio de indigestão... Se gostamos **de** alguma esquerda, será sempre com a intermediação da preposição. Afinal, como diria Schopenhauer Genoino, “uma coisa é uma coisa, e outra coisa é outra coisa”.

O redator continua colaborando. Logo na largada da entrevista, numa apresentação de 12 linhas, escreve: “Na seqüência da violenta decisão da Justiça da qual recorreu”... Assim, sem a primeira virgulazinha explicativa depois da palavra “justiça”, que faria um par harmonioso com a outra, depois de “recorreu”. Adiante, já reproduzindo a fala do entrevistado, lemos: “(...) uma pessoa que ia utilizar todos os recursos para publicar um livro do projeto, abandonou-o, quando soube (...)”. Esta segunda vírgula, vá lá, demanda certa manha. Imaginem ter de explicar para a *Cartilha* que o lugar do advérbio, mesmo quando oração, é no fim da frase. Estando lá, dispensa a vírgula. Já a primeira... Vírgula entre sujeito e predicado é coisa feia. Mesmo quando o sujeito da oração principal é, também ele, uma oração, como é o caso. Naqueles domínios, parece valer a máxima de botar uma vírgula quando se respira. Recomenda-se à *Cartilha* não contratar asmáticos.

Por que me apego a minúcias? Ora, vocês queriam que eu debatesse o pensamento profundo de Emir Sader? A mim me basta (objeto indireto pleonástico anteposto...) apontar que ele seja o superpoderoso da tal Clacso, professor, doutor e grande intelectual — fartamente financiado com dinheiro público — e escreva como um ginasiano. O título da reportagem de *Cartilha* é “Um sociólogo na berlinda”. Sem dúvida.

Ah, sim: Sader afirma à revista que a Boitempo venceu uma licitação para publicar um livro financiado por uma fundação alemã. Não diz que seu adversário nessa questão, o economista César Benjamin, tem um e-mail em que ele, Sader, combina com a editora Ivana Jinkins, ANTES DA LICITAÇÃO, a publicação do dito-cujo. Uma nota final sobre a independência editorial de *Cartilha Capital*: Benjamin é chamado de “informante”, epíteto com que a esquerda costumava premiar seus desafetos, inclusive aqueles que, atropelados pelo bom senso, desertavam de suas fileiras homicidas.

Sader também afirma que a mídia “de direita” está perdendo leitores, o que é de gargalhar. E ele o faz numa revista de 74 páginas, com 14 de anúncio. Destas, duas são calhau (jargão para designar anúncios da própria casa) e três são permutas (anúncios trocados com outros veículos). Sobraram 9 páginas de anúncios provavelmente pagos. Destas, 4 (44,44%) são de estatais federais: duas do Banco do Brasil e duas da Caixa Econômica Federal. Independência é tudo. Sader e Ivana divulgaram um comunicado dia desses afirmando que a editora Boitempo não se verga às pressões do mercado. Pelo visto, *Carta Capital* também não. Enquanto houver estatais...

Por Reinaldo Azevedo

Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/os-emirados-saderes-na-cartilha-capital-conspiracao-contra-lingua-portuguesa-senso-ridiculo/>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

- 1) Classifique os vocábulos quanto ao grau de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira.
- 2) Considerando que a Análise Linguística (AL) é um auxiliar da leitura, explique a importância da categoria de grau para os efeitos de sentido do texto.
- 3) Traduza os dois primeiros parágrafos do texto para o inglês. Aponte e discuta quais as facilidades e dificuldades que você encontrou.
- 4) É possível identificar um posicionamento ideológico no texto?

Quadro 17: Atividade 3.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na aula na qual se aplicou a atividade acima, uma dupla, antes de o professor apresentar a atividade, contou que havia comprado uma gramática. Em seguida, justificaram: “*nossa expectativa é a de mudar a nossa nota*”. Depois disso, passou-se à leitura da atividade feita pelo professor. Ao término da leitura ininterrupta, o professor explicou que o primeiro exercício, classificatório, deveria ser feito pelo levantamento de onde figurava elementos que marcavam a categoria de grau no texto e, depois, sua classificação deveria ser realizada de acordo com a NGB. Sobre o exercício de AL, o professor disse aos alunos que lessem o texto atentamente que perceberiam que não se tratava de um texto difícil para ser analisado. A quarta questão não foi comentada pelo professor.

3.4.1 Primeiro exercício: classificação.

A classificação de acordo com a NGB tinha sido fruto de reflexão proporcionada pelas aulas, mas era possível encontrar a nomenclatura no material que era base para os estudos das categorias. O trecho a seguir é do livro estudado pela turma e deixa clara a expectativa de classificação neste exercício, quanto aos substantivos, em aumentativo ou diminutivo, nas formas sintética ou analítica:

As gramáticas normativas amparadas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB (in: FERREIRA, 1999) colocam como flexão de grau para os substantivos o aumentativo e o diminutivo, que se expressam sintética ou analiticamente. No primeiro caso, acrescentamos sufixos aos vocábulos, como em cachorr –inha e cachorr –ão. Expressamos, portanto, a categoria por um processo morfológico, com variação vocabular. No segundo, acrescentamos um adjetivo que indique aumento (cachorro grande) ou diminuição (cachorro pequeno). Expressamos, portanto, a categoria por um processo sintático, envolvendo a relação entre vocábulos. (ROMUALDO; BIONDO, 2012, p. 24)

A determinação da gradação dos adjetivos, classificados como superlativos, também constava no material estudado, exposta no trecho abaixo.

A NGB divide o superlativo em relativo e absoluto. No superlativo relativo, a intensificação da característica atribuída pelo adjetivo é feita em relação a todos os demais seres de um conjunto que a possuem (CIPRO NETO; INFANTE, 1997), podendo exprimir, sempre de forma analítica, superioridade (o/a mais adjetivo de) ou inferioridade (o/a menos adjetivo de). Excetuam-se as formas do superlativo relativo de superioridade dos adjetivos “bom”, “mau”, “grande” e “pequeno” que são sintéticas: “o melhor”, “o pior”, “o maior” e “o menor”. No superlativo absoluto, a característica atribuída pelo adjetivo a ser determinado é intensificada, transmitindo a ideia de excesso, que pode ser expressa: a) analiticamente, com a participação de um advérbio que indique intensidade como “muito”, “demasiadamente”, “excessivamente” mais o adjetivo; ou b) sinteticamente, com o uso de sufixos, principalmente o –íssimo, que adicionamos ao adjetivo. (ROMUALDO; BIONDO, 2012, p. 28)

O material também trazia, exemplificando com AL de textos, outras possibilidades de marcação do superlativo absoluto, expressas no trecho seguinte:

Consegue-se ainda o superlativo absoluto dos adjetivos: empregando-se prefixos que dão ideia de aumento (arquimilionário, superelegante, ultraradical, etc), repetindo-se o adjetivo (mãos macias, macias), mediante comparação curta (liso como quiabo, feio como o diabo, linda como ela só, etc); empregando-se certas expressões populares (linda de morrer, feio que dói; podre de rico, etc); usando-se o adjetivo com o sufixo –inho (grandinho, feinho, etc); empregando-se o artigo definido com alguma ênfase (Foi a festa, Superman – o filme); empregando-se a expressão um senhor ou uma senhora, também com ênfase (Dr. Luís é um senhor cirurgião! Cláudia é uma senhora mulher¹) (SACCONI, 1983, p. 74 apud ROMUALDO; BIONDO, 2012, p. 29).

Esperava-se, dessa maneira, que as classificações dos substantivos afetados pela categoria de grau fossem feitas em *augmentativo ou diminutivo, sintético ou analítico* e dos adjetivos em *superlativo relativo ou absoluto, sintético ou analítico*. De acordo com essa expectativa, levantamos nas análises que todos os grupos (100%) atenderam parcialmente, como fica expresso no gráfico seguinte:

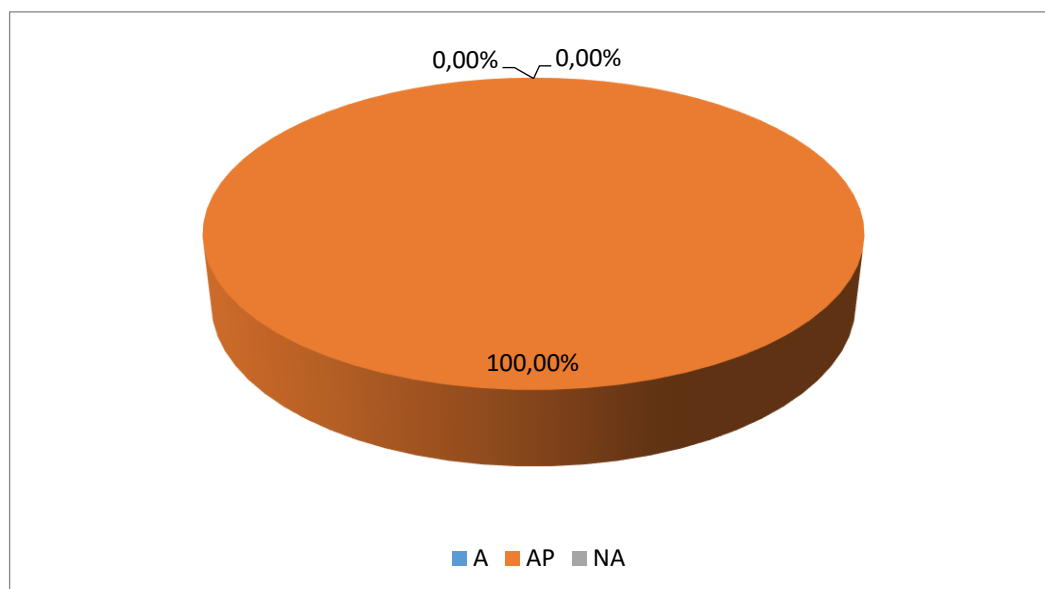
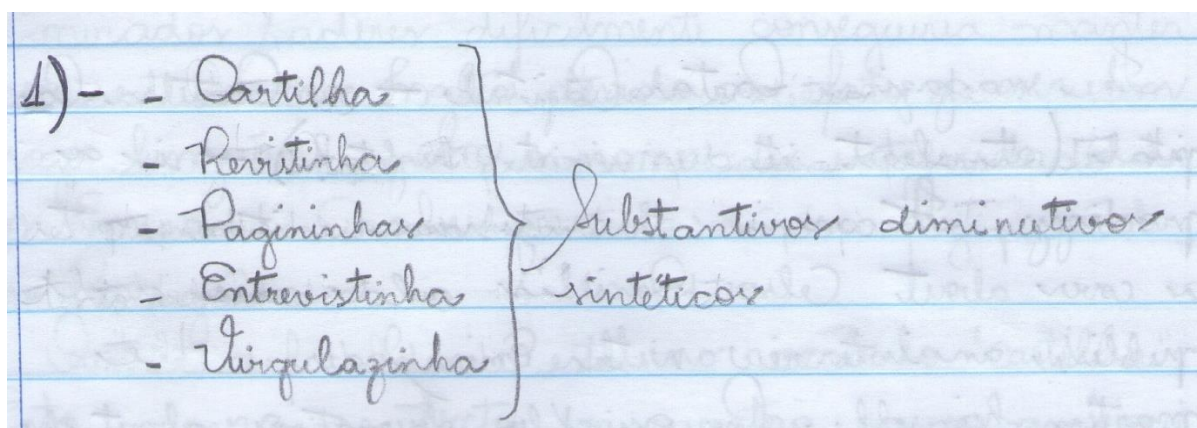


Gráfico 11: Desempenho Geral – Atividade 3 – Exercício 1.

Fonte: Dados da pesquisa.

Um dos motivos do atendimento parcial à atividade é a classificação que foi realizada de apenas alguns termos. Destacamos, primeiramente, o exemplo do grupo B, que não classifica todos os vocábulos possíveis, somente os substantivos diminutivos sintéticos.



Fragmento 52: Atividade 3. Exercício 1. Grupo B.

Analisaremos posteriormente o comportamento desse grupo frente ao exercício de AL, mas adiantamos que os demais elementos aqui não classificados também não figurarão nas AL realizadas pelo grupo, sendo apenas ignorados.

A maioria dos grupos não encontrou problemas para classificar os substantivos diminutivos sintéticos como no fragmento acima, por isso, 92,85% dos grupos conseguiram realizar esta tarefa, excetuando-se um grupo (7,15%) que classificou somente como

diminutivo, sem apontar a sua expressão sintética. O maior número de erros, no entanto, deu-se nas construções analíticas que expressam a categoria de grau. Isso fica evidenciado nas classificações realizadas para o termo “*maiúsculo sociólogo*”, constantes no quadro abaixo:

Classificação	Quantidade	Percentagem
Aumentativo Analítico	8	57,14%
Não classificam	3	21,42%
Superlativo Absoluto Analítico	2	14,28%
Aumentativo Sintético	1	7,14%

Quadro 18: Classificações para “*Maiúsculo sociólogo*”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados demonstram que quase metade da turma encontrou dificuldade nesta classificação, pois, se somarmos os que não classificaram, os que o fizeram como superlativo absoluto analítico e os que classificaram como aumentativo sintético chegamos a 42,86%. Devemos considerar, por um lado, que o aumentativo aqui, pela escolha singular do adjetivo, apresenta um caráter diferenciado dos exemplos que geralmente são encontrados nas gramáticas, o que dificultaria a classificação. Por outro lado, formas diversas para a expressão da categoria já haviam sido trabalhadas pelo professor. Ao tratar do grau no material que os alunos estudaram, Romualdo e Biondo (2012, p. 40) afirmam que: “Além das diversas maneiras apontadas anteriormente de marcar a categoria, podemos nos surpreender com outras formas inesperadas utilizadas pelos usuários da língua para expressar a gradação”. Os dados, portanto, mostram que os alunos foram capazes de identificar o tratamento do grau nesse exemplo, mas ainda apresentaram dificuldades analíticas.

A partir disso, para compreender se a dificuldade com a classificação gera consequências na AL, verificamos quantos grupos apresentaram reflexão sobre o efeito de sentido por meio de “*maiúsculo sociólogo*” no exercício de AL e encontramos apenas três grupos que deixaram de fazer menção ao uso do termo quando empreenderam sua AL. No entanto, dos 11 que fizeram menção, apenas seis, ao se referirem ao termo, fizeram uso da metalinguagem que classificam no primeiro exercício. Isso nos permite dizer que há dificuldades de se classificar esse tipo de construção e que essa dificuldade se manifesta também, quando na AL é preciso fazer menção a esse termo, a reflexão é feita, portanto, sem o uso da metalinguagem.

Para nós, esse dado configura-se como relevante, pois, conforme já afirmamos outrora, o conhecimento metalinguístico é parte do conhecimento que esperávamos ser empregado como estudantes de Letras, quando se faz um exercício analítico sobre a linguagem.

Em geral, nesse exercício, os grupos apresentaram o comportamento de escolher para classificar apenas parte dos termos que estavam relacionados à categoria de grau, e alguns erraram na classificação. Dos que apresentaram problemas dessa ordem, destacamos os equívocos presentes no fragmento do grupo L na sequência.

1) Cartilha: diminutivo; revistinha: diminutivo; pagininha: diminutivo; entrevistinha: diminutivo; maiúsculo sociólogo: superlativo analítico; miserável página: superlativo analítico; português miserável: superlativo analítico; ou muito grande: superlativo analítico; severo na sua inteligência: superlativo analítico que, fora do contexto, não significaria. Severo, aqui, age como um intensificador de inteligência; "intellequitude": superlativo sintético, aqui considerado pela maneira como "intelectual" foi escrito; violenta decisão: superlativo analítico; virgulazinha: diminutivo; pensamento profundo: superlativo analítico; superpoderoso: superlativo sintético; grande intelectual: superlativo analítico; fileiras homicidas: superlativo analítico considerado porque, apesar de homicida se referir a assassinios, o texto dá razão ao sentido de "fileiras muito impróprias" ou "mesas".

Fragmento 53: Atividade 3. Exercício 1. Grupo L.

Nas primeiras classificações feitas pelo grupo L (*cartilha*, *revistinha* e *pagininhas*), o modo de expressão sintético do grau foi apagado. Em seguida, houve uma sequência de substantivos que foram classificados como superlativos analíticos, demonstrando a confusão no reconhecimento de que os superlativos são gradações feitas em adjetivos. Foram classificados dessa maneira os termos “*maiúsculo sociólogo*”, “*miserável página*”, “*português miserável*”, “*violenta decisão*”, “*pensamento profundo*”, “*grande intelectual*” e “*severo na sua inteligência*” sendo este último justificado pelo fato do adjetivo “*severo*” naquele caso agir como “*intensificador de inteligência*”. O grupo ainda classificou “*fileiras homicidas*” dessa maneira por entender que *homicidas* funciona como *muito impróprias*. O

único adjetivo classificado como superlativo analítico foi “*muito grave*”. Na sequência, o grupo classificou “*intelequitual*” como superlativo sintético, justificando sua escolha pela maneira como a palavra fora escrita. Comprendemos que o grupo tenha chegado a essa conclusão por ter feito uma entrada pelo sentido irônico produzido por meio da escolha da grafia de “*inlelectual*” separando fonicamente o fonema /k/ da sílaba *lec*, gerando, além do erro ortográfico, a sensação de pronúncia como / ã.te.lɛ.ki.tw'ał / em contraste com / ã.te.lɛk.tw'ał /, dessa maneira, reforçando a ironia pelos desvios à norma padrão e pela pronúncia sugerida na grafia. Assim sendo, a negação da intelectualidade feita pela ironia nos movimentos linguísticos mencionados foi compreendida pelo grupo L como uma intensificação da falta de intelectualidade de Emir Sader expressa de maneira sintética, pois se articula no interior da palavra e não por meio de um outro elemento que lhe determinasse o grau, chegando à classificação como superlativo sintético.

Os dados levantados nas análises deste exercício reforçam duas características encontradas nesta turma até então: a) a de atendimento parcial e fragmentação das respostas, quando decidem não classificar, apenas não fazendo menção como se não reconhecessem os termos no texto; e b) dificuldades gerais de classificação, mesmo com o uso de gramáticas e do material que traz a explicação da categoria.

3.4.2 Segundo exercício: AL

O texto “Os Emirados Sáderes na Cartilha Capital: conspiração contra a língua portuguesa e o senso de ridículo”, assinado por Reinaldo Azevedo e publicado em sua página do blog da revista *Veja* em 2006, trazia, evidentemente, o uso da categoria de grau como ferramenta de construção de efeitos de sentido de ironia.

Neste exercício, portanto, a expectativa de resposta ao enunciado “*Considerando que a Análise Linguística (AL) é um auxiliar da leitura, explique a importância da categoria de grau para os efeitos de sentido do texto*” era a de que houvesse o reconhecimento dos usos da categoria de grau para se alcançar os sentidos no texto. Desta maneira, de acordo com nossa expectativa diante do exercício de AL, chegamos ao seguinte quadro geral de desempenho neste exercício:

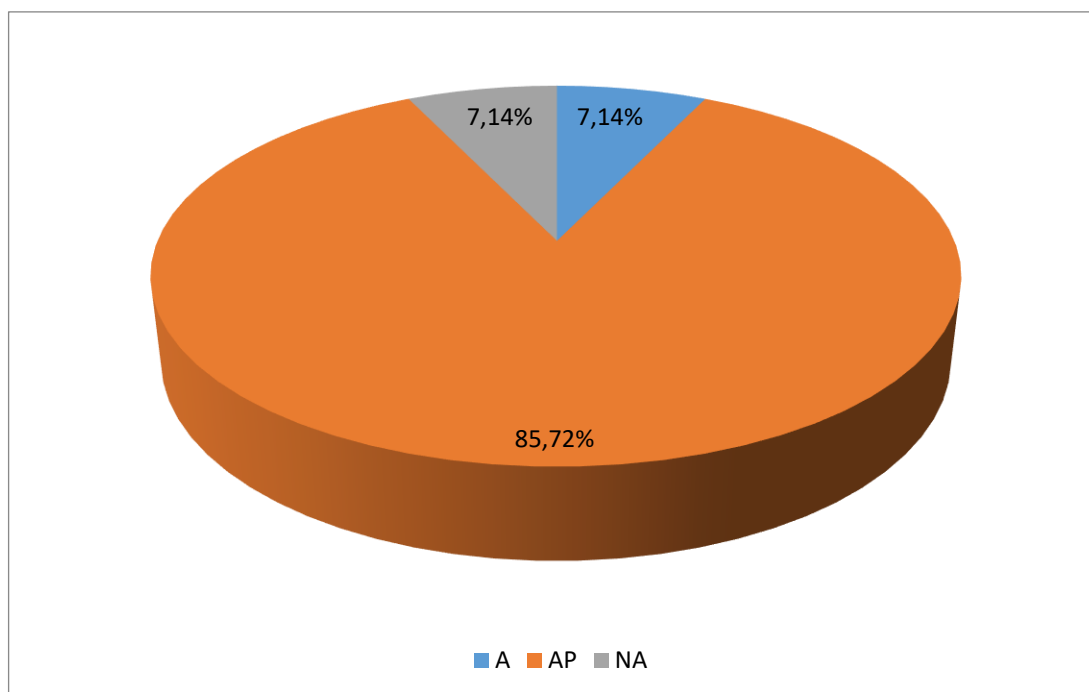


Gráfico 12: Desempenho Geral – Atividade 3 – Exercício 2.

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico indica que 85,72% dos grupos apresentaram atendimentos parciais (AP), um grupo que não atendeu (NA), e apenas um que atendeu de acordo com os critérios por nós estabelecidos.

O único grupo que entendemos ter atendido às nossas expectativas quanto à AL foi o N. A primeira parte de sua resposta tratou dos usos do diminutivo sintético com valor depreciativo.

2) A questão do grau é utilizado pelo autor do texto principalmente para explicar sua opinião sobre a publicação "Carta Capital". Ao nomeá-la de "cartilha" ele a rebaixa à um nível

inferior ao que o corpo editorial acredita que ela ocupa. 'Cartilha' remete ainda ao ambiente escolar como se os profissionais associados a tal publicação ainda estivessem aprendendo a fazer uma revista, ou ainda, brincando de fazer revista. A desqualificação do valor da revista continua com o uso de palavras como: 'revetinha', 'pagininha', 'entrevistinha' que não se referem ao aspecto físico da revista mas sim a falta de qualidade da qual a revista, segundo o articulista da Veja, padece. O uso de...

Fragmento 54: Atividade 3. Exercício 2a. Grupo N.

O primeiro fator discutido foi o uso de “cartilha” trazendo a reflexão sobre o uso da dupla significação do vocábulo no texto e, depois, construindo a reflexão sobre os usos do diminutivo sintético como promotor de desqualificação valorativa. Reconhecemos que, embora tenha demonstrado reconhecer todos os lugares no texto nos quais o uso da categoria de número é usado na promoção dos efeitos de sentido desejados, o grupo não fez uso de metalinguagem para realizar suas análises, escolhendo apenas cunhar os termos que analisaram. O único momento no qual fizeram uso de metalinguagem para referirem-se aos termos foi o que conta no fragmento seguinte, destacado pelos trechos sublinhados:

O uso dos aumentativos 'grande intelectual' e 'maiusculo sociólogo' assim como o superlativo 'superpoderoso' são usados pelo autor de maneira irônica para se referir a forma com que ele acredita que a revista 'CC' tratou a pessoa de Emir Sader, conferindo-lhe mais importância do que o autor o julga merecer.

Fragmento 55: Atividade 3. Exercício 2b. Grupo N.

O texto ainda teceu considerações a respeito do uso de “*miserável página*”, “*muito grave*” e “*fartamente financiado*”, focalizando na AL a categoria de grau.

O único grupo que compreendemos não ter empreendido um trabalho de AL foi o grupo K, que apenas realizou comentários gerais sobre o texto sem, de fato, trazer análises.

② Se utilizar a categoria grau o texto pode assumir um sentido de superioridade ou diminuição do objeto do texto, mas além dessa mudança, ao utilizar a categoria em alguns casos o processo é completamente diferente. O que deveria ser um aumentativo, por exemplo, acaba por significar um insulto. Ou seja, a semântica dessa categoria está diretamente relacionada ao texto, sendo possível identificar a ironia implícita.

Fragmento 56: Atividade 3. Exercício 2. Grupo K.

A generalização sem a escolha de exemplos foi o que conduziu a escrita do texto nessa resposta. A imprecisão ocorreu logo no início quando o grupo K não deixa claro qual o “objeto do texto”, nem quais seriam os sentidos de “superioridade ou diminuição”. Na sequência, desconsiderou-se o uso do aumentativo com valor afetivo para gerar a ironia, como se pode verificar na expressão equivocada “O que deveria ser um aumentativo”, já que há o uso de aumentativos no texto, que não o deixam de ser por expressar a referida ironia.

O grupo B, conforme analisamos no primeiro exercício desta atividade, apenas classificou os diminutivos sintéticos. Em sua AL, os únicos elementos que foram analisados foram os nomes diminutivos.

2)- O texto de Reginaldo Azevedo trata-se de uma crítica à uma edição da revista Carta Capital. Assim sendo, por se tratar de uma crítica, o autor optou pelo uso de alguns substantivos em sua forma diminutiva. Desta forma ele consegue inferiorizar a revista Carta Capital.

Os poucos vocábulos que se encontram no grau diminutivo colaboram para a formação do sentido pejorativo, depreciando a imagem da revista criticada perante seus leitores.

É importante fazer uma observação em relação ao vocábulo “cartilha”. De fato, essa palavra já se tornou um substantivo “independente”, todavia no texto em abordagem, “cartilha” representa o diminutivo de “carta”, enfatizando o teor pejorativo.

Enfim, esses mecanismos utilizados pelo autor reforçaram a crítica e contribuíram para denegrar a imagem da revista Carta Capital.

Fragmento 57: Atividade 3. Exercício 2. Grupo B.

O grupo se utilizou dos dois primeiros parágrafos para tratar centralmente do uso de diminutivos com valor depreciativo no texto. O apagamento das demais classificações na primeira atividade implica no seu apagamento no momento das AL e o destinamento de dois parágrafos para tratar de um mesmo elemento. Em seguida, o grupo tratou do uso de “*Cartilha*”, trabalhando com a dupla significação do termo: como diminutivo sintético de carta pela adição do sufixo *-ilha* e como substantivo feminino no sentido de livro utilizado em processos tradicionais de alfabetização. Apesar de problematizar sobre esse uso, o grupo afirma que o único sentido no texto é o pejorativo, resultante do uso do diminutivo, excluindo esse efeito de sentido constante no texto. Essa exclusão também acarreta consequências sobre a tradução feita pelo grupo, como veremos posteriormente.

Outro movimento que identificamos foi o apontamento da ironia construída por meio do aumentativo analítico em “*grande intelectual*”, “*maiusculo sociólogo*” e no superlativo absoluto *superpoderoso*, em referência a Emir Sader, no texto. Dos quatorze grupos, apenas dois (14,28%) não apresentaram essa reflexão em sua AL. O que nos chama a atenção é o modo como os demais doze grupos (85,71%) produziram seu texto para explicar a ironia. Reconhecemos que não era tarefa fácil, naquele contexto, considerando o segundo ano da graduação em Letras, explicar linguisticamente como se configurava a ironia.

A multiplicidade de vozes que gera a ironia pode ser explicada pelo conceito de polifonia de enunciadores de Oswald Ducrot (1987). Adaptando o termo *polifonia*¹⁰, utilizado anteriormente por Bakhtin a fim de sua análise sobre a poética de Dostoiévski, Ducrot trata da multiplicidade de vozes em um mesmo enunciado. Para ele, a enunciação “contém, ou pode conter, a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam sua origem” (DUCROT, 1987, p.182). O autor defende a tese que tais sujeitos podem ser de, pelo menos, dois tipos: locutores ou enunciadores. O primeiro seria o responsável pelo enunciado, ou seja, o locutor é “alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado” (p.182). Os enunciadores seriam

[...] seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles ‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras” (DUCROT, 1987, p.192)

¹⁰ O termo *polifonia* já fora adaptado do campo dos estudos da música, por Bakhtin, em seu texto sobre a Poética de Dostoiévski. Atentamos, também, para a compreensão de que o termo sofreu consideráveis alterações quando utilizado nos diferentes contextos que aqui apresentamos.

A isso equivale dizer que os enunciadores são os *perspectivadores* de uma enunciação. São os pontos-de-vista colocados pelo locutor na organização do enunciado que podem, ou não, serem assimilados à sua perspectiva. Cabe frisar que a noção de locutor, não equivale a de autor empírico. A fim desta distinção, e de esclarecer as noções de locutores e enunciadores, Ducrot (1987) compara o locutor ao narrador, nas obras literárias e os enunciadores aos personagens:

Esta situação me parece próxima da procurarei descrever, no nível do enunciado, dizendo que o locutor apresenta uma enunciação de que se declara responsável – como exprimindo atitudes de que pode recusar a responsabilidade. O locutor fala no sentido em que o narrador relata, ou seja, ele é dado como a fonte de um discurso. Mas as atitudes expressas neste discurso podem ser atribuídas a enunciadores de que se distancia – como os pontos de vista manifestados na narrativa podem ser sujeitos de consciência estranhos ao narrador. (DUCROT, 1987, p. 196)

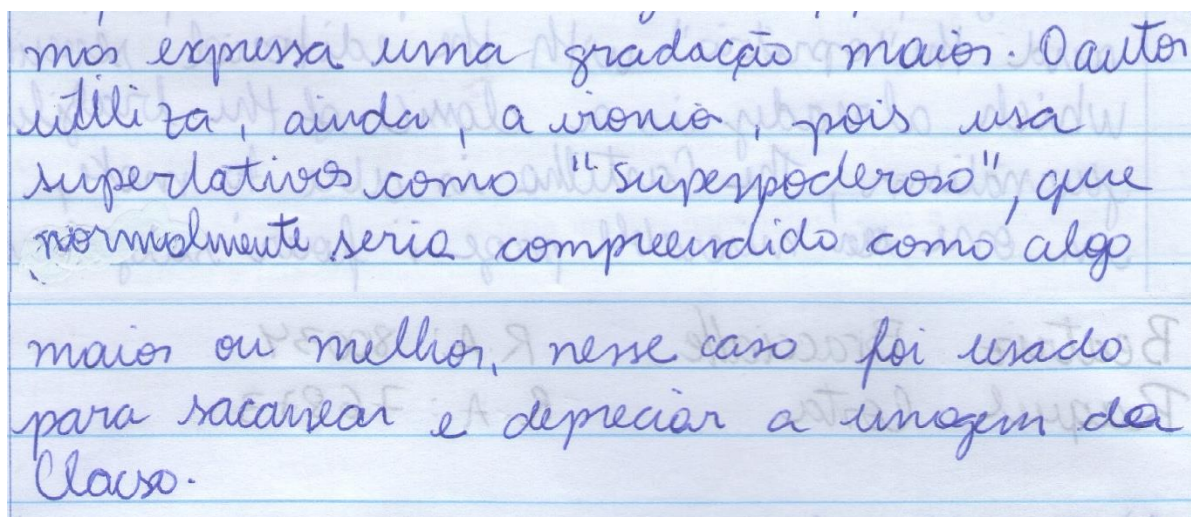
Sendo assim, no texto analisado pelos alunos, os usos do aumentativo analítico em “*grande intelectual*”, “*maíúsculo sociólogo*” e no superlativo absoluto *superpoderoso* eram polifonicamente enunciados pelo mesmo locutor, produzindo dois enunciadores, um que enuncia um primeiro sentido positivo e outro que, ao mesmo tempo, enuncia o sentido negativo, gerando a ironia. Neste sentido, as respostas argumentavam de maneira interpretativa, como no exemplo do grupo G, apontando as diferentes perspectivas que se contrastavam, por meio de um processo argumentativo que busca selecionar o interlocutor para ser construído:

O autor ainda usa o grau aumentativo analítico para diminuir o Emin Sader. É um jogo de ironia; ele se refere a Emin como o "grande sociólogo", mas como o grande sociólogo pode cometer tantas gafes de português? O grau entra para ironizar a posição que Emin Sader vem a linguagem que ele usa, então ele não tem grande e brilhante assim.

Fragmento 58: Atividade 3. Exercício 2. Grupo G.

Na resposta, a dupla perspectiva do uso de *grande* como predicativo ao sociólogo foi reconhecida pelo contraste com a apresentação das “*tantas gafes de português*”, o que fica

claro no final da resposta: “O grau entra para ironizar a posição que Emir Sader com a linguagem que ele usa, então não tão grande e brilhante assim”. Movimento analítico semelhante ocorreu na resposta do grupo C, tratando a respeito do uso do superlativo “superpoderoso”:



Fragmento 59: Atividade 3. Exercício 2. Grupo C.

Ao afirmar que “*superpoderoso*’, que normalmente seria compreendido como algo maior ou melhor, nesse caso foi usado para sacanear e depreciar a imagem da Clacso” o grupo compreende que há uma outra perspectiva enunciada que não condiz com a perspectiva que compreender normalmente “*como algo maior ou melhor*”.

Os dados levantados nesse exercício ainda demonstram a fragmentação das análises, quando houve elementos que foram deixados de lado; a desarticulação do uso da metalinguagem em exercício de AL e o caráter generalizante dos textos produzidos, algumas vezes sem exemplos do texto usados para provar suas afirmações nas análises.

3.4.3 Terceiro exercício: tradução.

Nesta atividade, esse exercício apresentava uma diferença em relação aos mesmos das outras atividades: a extensão do texto. Tendo isso em vista, o professor solicitou que apenas os dois primeiros parágrafos fossem traduzidos e as facilidades e dificuldades com esse processo fossem apontadas, como nas outras atividades: “3) *Traduza os dois primeiros parágrafos do texto para o inglês. Aponte e discuta quais as facilidades e dificuldades que você encontrou*”.

A partir de nossos critérios, chegamos ao seguinte gráfico de desempenho neste exercício, no qual a maior parte da turma (85,72%) apresentou atendimentos parciais, e dos grupos restantes, um não atendeu (7,14%) e outro atendeu plenamente (7,14%).

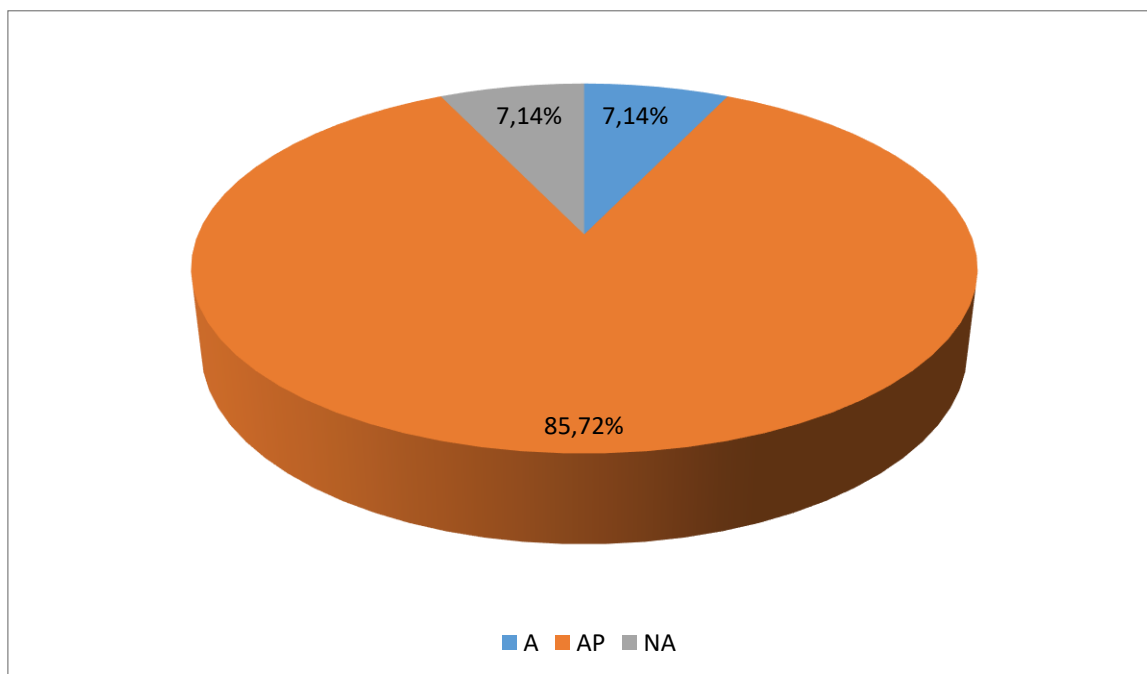


Gráfico 13: Desempenho Geral – Atividade 3 – Exercício 3.

Fonte: Dados da pesquisa.

O grupo N foi o único que atendeu plenamente ao solicitado, pois, em sua resposta, traduziu o texto e explicou suas escolhas, apontando as facilidades e dificuldades.

Um primeiro problema apresentado no texto para tradução se dava no vocábulo “*cartilha*”. A dificuldade residia no fato de, primeiramente, “*cartilha*” ser diminutivo de “*carta*”, palavra que compunha o nome da revista *Carta Capital*. Para não se traduzir o nome da revista, mas assegurarem-se de que o sentido fosse mantido os grupos M e N trouxeram a alternativa de manter o nome da revista e o seu diminutivo, ou seja, realizar o procedimento técnico da tradução de empréstimo, e explicar os sentidos em nota de rodapé. Embora encontrem essa solução, apenas apontam que a saída seria fazer essa nota, no entanto, não a fazem. Justificamos este comportamento pelo fato dos alunos selecionarem como interlocutor real o professor. Por isso, por mais que oralmente a situação-problema fictícia tenha sido enfatizada, na qual o endereçamento do texto por eles produzido seria uma empresa que solicitou a tradução, o interlocutor selecionado pelos alunos é o professor. Sendo assim, não fazem a nota de rodapé, apenas esclarecem que fariam para sanar o problema, caso a situação posta oralmente fosse real, como podemos visualizar nos fragmentos subsequentes.

Carta Capital magazine - or Cartilha Capital* (aqui entraria uma nota de rodapé explicando a relação carta-cartilha em português) - (at least this spelling book does exist, doesn't it?) - is a

Fragmento 60: Atividade 3. Exercício 3a. Grupo N.

Tere magazine Carta Capital or Cartilha (colocaria a explicação da inferioridade de) uma cartilha), (at least this spelling book exists, doesn't it?)

Fragmento 61: Atividade 3. Exercício 3. Grupo M.

Ambos os grupos permaneceram no campo da hipótese, sem concretizar o que afirmaram que fariam. Os verbos “entraria” e “colocaria” expressos no futuro do pretérito utilizados com valor hipotético reforçam nossa interpretação.

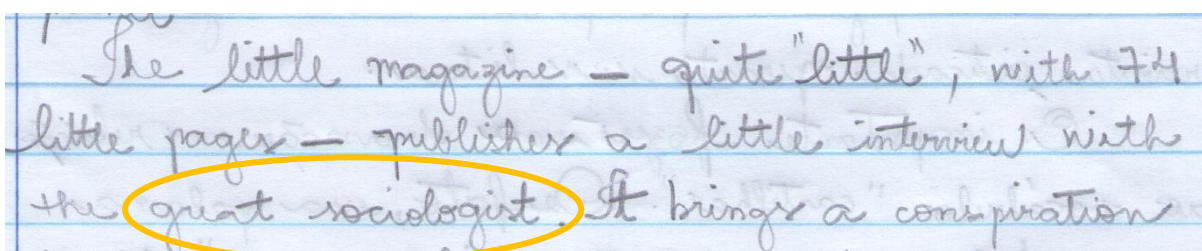
Sobre as outras escolhas para a dificuldade expressa com o vocábulo “cartilha” contabilizamos um grupo que não realizou a tradução do texto, apenas comentou quais seriam as dificuldades e não mencionou o vocábulo no texto; dois grupos que não traduziram o vocábulo, realizando o empréstimo e utilizando “cartilha” grafado em português no texto de chegada exatamente nos mesmos lugares onde figura no texto de partida e sem apresentarem explicação para esta opção. Também contamos quatro grupos que explicaram que uma das dificuldades seria a tradução do termo, mas mesmo assim o utilizaram no texto de chegada. O grupo C, por exemplo, escolheu permanecer com a grafia em LP no texto de chegada e colocou como justificativa o que consta no próximo fragmento.

(*) Cartilha: não foi traduzido devido ao efeito de sentido carregado negativamente; além disso pode ser o diminutivo sintético de Carta.

Fragmento 62: Atividade 3. Exercício 3. Grupo C.

Em primeiro lugar, a justificativa dada pelo grupo no fragmento acima não sana o problema da tradução, apenas explica que não foi traduzido. Em segundo lugar, o motivo apresentado não se sustenta já que, em inglês, o uso do diminutivo analítico *little* ou *tiny* também pode possuir valor afetivo, depreciativo. A dificuldade seria, mesmo, na manutenção do duplo sentido depreciativo que o termo *cartilha* possui no texto.

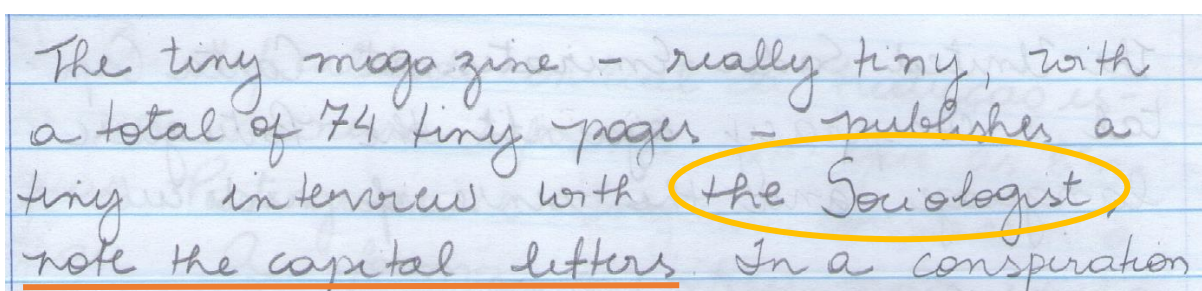
Notamos também mais dificuldades na produção do texto em inglês que apontam para o mesmo quadro de problemas com a LI apresentado nas análises da atividade anterior. Os primeiros problemas que nos levam a essa conclusão foram as traduções fragmentadas e os apagamentos. Destacamos aqui, novamente, o grupo B. Este grupo não classificou nem apresentou reflexão no exercício de AL sobre o caso do aumentativo analítico “*maiúsculo sociólogo*” como gerador de ironia. O resultado disso na tradução está expresso no fragmento abaixo, destacado em amarelo:



The little magazine - quite "little", with 74 little pages - publishes a little interview with the great sociologist. It brings a conspiracy.

Fragmento 63: Atividade 3. Exercício 3a. Grupo B.

Ao optar pela tradução de “*maiúsculo sociólogo*” como “*great sociologist*” a ironia do uso de “*maiúsculo*” foi apagada, pois não fica marcada de nenhuma maneira, podendo “*great*” assumir o seu valor positivo. Os grupos G e C também traduziram como o grupo B, totalizando 21,42% de grupos que adotaram essa opção. O grupo N, por exemplo, em contraste a estes grupos, decidiu marcar a ironia da seguinte maneira:



The tiny magazine - really tiny, with a total of 74 tiny pages - publishes a tiny interview with the Sociologist, note the capital letters. In a conspiracy.

Fragmento 64: Atividade 3. Exercício 3b. Grupo B.

Por meio de um movimento de tradução oblíqua, o grupo N grafou “*the Sociologist*”, com S maiúsculo, e complementou “*note the capital letters*” (*note a letra maiúscula*), compreendendo que a importância conferida pela escolha da grafia e apontamento do termo em letra maiúscula, assemelha-se ao efeito de sentido causado pelo uso do adjetivo *maiúsculo*. Esse dado demonstra como alguns grupos, como também o H no fragmento seguinte, conseguiram encontrar, apenas com o conhecimento de LI que possuíam no segundo ano de Letras, uma saída oblíqua e criativa para a tradução.

Fragmento 65: Atividade 3. Exercício 3. Grupo H.

Apesar de grafar “*sociologist*” com o “s” inicial minúsculo, o grupo H complementou: “*with capital S*” – “*com S maiúsculo*”, marcando a tentativa de reprodução da ironia do texto de partida. As outras opções usadas para essa marcação foram o uso de aspeamento de “*great*” e o uso de “*powerfull sociologist*” com o adjetivo também aspeado e acrescido de nota de rodapé que elucidasse seu uso de maneira irônica, nos destaques dos fragmentos subsequentes.

Fragmento 66: Atividade 3. Exercício 3a. Grupo J.

Fragmento 67: Atividade 3. Exercício 3a. Grupo E.

Fragmento 68: Atividade 3. Exercício 3a. Grupo M.

Os diversos recursos escolhidos pelos alunos nesses fragmentos nos leva a perceber que conseguiram analisar linguisticamente o texto em LM, isso porque buscaram marcar, em sua tradução, o efeito de sentido do texto de partida. Neste sentido, os grupos atendem positivamente à proposta da realização da AL no trecho e, por isso, conseguem, por meio de tradução oblíqua, chegar a um resultado positivo. Observamos, todavia, que o grupo M explica que acrescentaria nota de rodapé, mas não o faz, em vias de fato, o que reitera a nossa posição a respeito de encarar a situação-problema de maneira hipotética.

Os diminutivos sintéticos com valor pejorativo expressos em “*revistinha – bem ‘inha’*”, “*pagininhas*” e “*entrevistinha*” também apresentaram diferentes traduções e visões sobre a possibilidade ou impossibilidade de se chegar nos efeitos de sentido do texto de partida. Dois grupos (14,28%) não realizaram a tradução desta parte, pois apresentaram somente a tradução do primeiro parágrafo.

Como tradução para a sequência “*revistinha, bem ‘inha’*” encontramos “*little magazine – very little*” – feita por três grupos (21,42%); “*tiny – really tiny*” – realizada por dois grupos (14,28%); e as seguintes construções, feitas por um grupo cada (7,14%): “*little magazine – so little*”, “*little magazine – real little*” e “*little magazine – quite little*”. Considerando que a tradução da repetição do sufixo antecedida pelo advérbio de intensidade (“*bem inha*”) foi adaptada por meio de tradução oblíqua por conta inexistência do diminutivo sintético com valor pejorativo na LI, essas escolhas aproximam-se do efeito de sentido do texto de partida, pois o valor pejorativo que encontramos sinteticamente expresso nos diminutivos do texto em português (*revistinha, pagininhas e entrevistinha*) pode ser reproduzido pelo uso do diminutivo analítico em inglês - *little*¹¹. Neste caso, os elementos intensificadores que antecedem a repetição de “*little*” ou “*tiny*” (*very, really, so, real e quite*) reforçam o uso pejorativo que já era possível ser compreendido pelo contexto. Os movimentos tradutórios mencionados apresentam um quadro de tentativas dos alunos para se alcançar a meta da tradução, que devem ser vistos, no contexto, como positivas em relação aos exercícios das atividades anteriores.

Parte dos grupos que apresentaram as traduções acima mencionadas não reconheceram, no entanto, que essas suas traduções poderiam alcançar os efeitos de sentido do texto de partida. É o que figura na explicação dos grupos E e M, nos fragmentos subsequentes.

¹¹ Esta possibilidade de uso já está inclusive registrada no Oxford Advanced Learner's Dictionary, em uma das definições para o vocábulo *litte*: “*used after an adjective to show affection or dislike, especially in a patronizing way (= one that suggests that you think you are better than somebody)*”. Disponível em: http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/little_1?q=little. Acesso em 05/06/2016.

sarcasmo na categoria grau. Pela dificuldade aqui é linguística pois não se sabe se o termo 'little' daria o mesmo sentido no inglês. No termo masculino sociólogo,

Fragmento 69: Atividade 3. Exercício 3b. Grupo E.

O grupo E demonstrou incerteza na sua escolha, como é possível notar no destaque sublinhado. Este grupo colocou-se como intermediário no conhecimento da LI. O grupo M expressou a mesma dificuldade, mas escolheu não traduzir o termo, explicando ao professor, a quem se dirigem por meio de vocativo em sua explicação:

The "Revistinha" - really "inha". (Nota - O nome não tinha talvez usado o spelling book novamente, enfatizando a depreciação da revista, difícil uma parte professor.) e o inha, dizia que enfatizava mais ainda a má qualidade da revista, não conseguimos traduzir isso em inglês), with 74

Fragmento 70: Atividade 3. Exercício 3b. Grupo M.

Depois de escolherem realizar o empréstimo na tradução grafando "revistinha" e "inha", o grupo demonstrou sua incerteza em buscar a opção de adaptar a parte por meio da troca por "spelling book novamente, enfatizando a depreciação da revista" e fizeram um comentário entre parênteses: "(difícil essa parte professor)". Esse comentário reafirma nossa afirmação de que o interlocutor real era o professor.

Os textos traduzidos apresentam ainda outras dificuldades com a língua que não estão relacionadas à categoria de grau, mas nos reforça o problema existente na atividade anterior do autoenquadramento geral da turma nos níveis mais altos de proficiência na LI. Como exemplo disso, as traduções do trecho "a delegada pediu o arquivamento da investigação, sim, mas ela prossegue por determinação do Ministério Público". O uso do advérbio de afirmação 'sim' para enfatizar o verbo 'pediu' poderia ser traduzido por meio do verbo "to

do”, no tempo pretérito, como geralmente é utilizado para se enfatizar ações no passado: “*she did asked/request*”, no caso do nosso texto. Somente três grupos (21,42%) utilizaram essa possibilidade, os grupos N e G traduziram como “*did request*” e o grupo C como “*did ask*”. Seis grupos (42,85%) fizeram uma tradução literal, marcando como no português a ênfase com “*yes*”. Os demais grupos, que somam seis (42,85%), apagaram a tradução, desconsiderando a ênfase, sem marcá-la de maneira alguma. Esses dados nos apontam como a maior parte da turma (85,71%) não reconheceu a ênfase por meio do verbo *to do* ou, ao menos, a ignorou.

Das análises desse exercício podemos chegar às seguintes principais conclusões: a) A fragmentação pela escolha da tradução de partes isoladas do texto figurou também nesta atividade, somando seis grupos (42,85%) os que assim procederam; b) Os esquecimentos ou abandonos de tradução e/ou explicações do abandono de traduções de termos específicos também se somaram a este perfil já que ignoraram elementos significativos como se não existissem no texto de partida. c) O grupo que conseguiu atender à AL no exercício anterior, também atendeu a este exercício e o grupo que apagou as classificações dos aumentativos analíticos no primeiro exercício, também não os analisou no segundo e apresentou problemas na tradução desses termos.

3.4.4 *Quarto exercício: foco na reflexão.*

O quarto e último exercício da sequência trazia a pergunta “*É possível identificar um posicionamento ideológico no texto?*”. Este exercício, voltado à reflexão a partir da interpretação do texto, possibilitava o surgimento de textos mais argumentativos. Nossa expectativa era a de encontrar na resposta dos alunos a menção à autodeclaração de Reinaldo Azevedo, autor do texto, como de posicionamento político de direita, constante no texto e, também, menção às escolhas linguísticas realizadas para construir seus argumentos que apoiam sua posição e atacam a revista e Emir Sader por serem de posicionamento político oposto. Considerando as análises das respostas obtivemos o gráfico de desempenho geral abaixo, no qual dois grupos foram classificados como A (14,28%), nove grupos como AP (64,28%) e dois grupos como NA (14,28%).

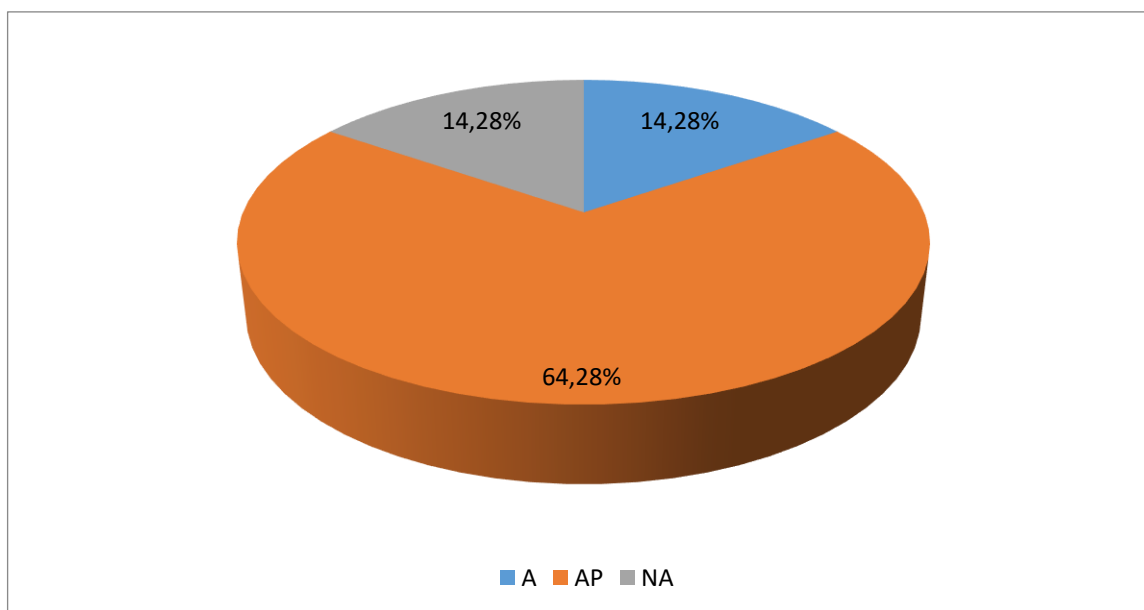
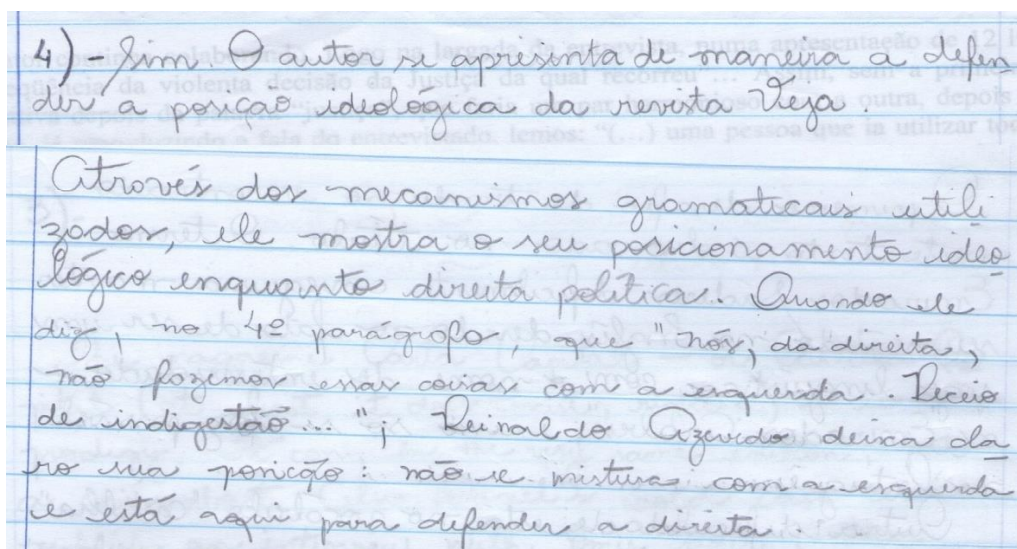


Gráfico 14: Desempenho Geral – Atividade 3 – Exercício 4.

Fonte: Dados da pesquisa.

Apresentamos, a seguir, o fragmento do exercício do grupo B, classificado por nós como A:

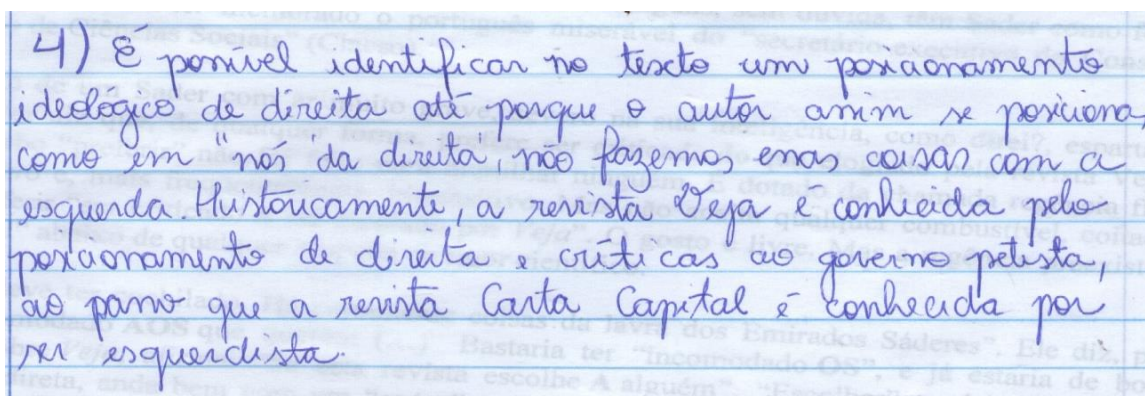


Fragmento 71: Atividade 3. Exercício 4. Grupo B.

Classificamos a resposta acima como A pois entendemos que o grupo atendeu às expectativas, por tratar da autodeclaração de Reinaldo Azevedo e por fazer menção à forma como o posicionamento se constrói por meio de “*mecanismos gramaticais*”. Reconhecemos, no entanto, que apesar de fazer menção aos mecanismos gramaticais eles não são explícitos. Recorrendo à sequência de exercícios deste grupo, justificamos que o uso geral de

“*mecanismos gramaticais*” se dá pois na classificação, na AL e na tradução o único mecanismo reconhecido pelo grupo fora o uso do diminutivo sintético, ficando de lado os aumentativos e superlativos que expressavam a ironia.

Os grupos que atenderam parcialmente (AP) à proposta do exercício apresentaram nas respostas apenas o reconhecimento das posições de esquerda e direita que geram o conflito no texto de Azevedo, no entanto, não teceram comentários sobre os usos linguísticos que corroboram a posição do autor do texto. Excluem, portanto, o uso da reflexão linguística nesse exercício, por mais que o encaminhamento do professor reiterando a relação dos exercícios ocorresse. Os grupos C e J são os exemplos que trazemos para exemplificar.



4) É possível identificar no texto um posicionamento ideológico de direita até porque o autor assim se posiciona, como em "nós da direita", não fazemos essas coisas com a esquerda. Historicamente, a revista Ojea é conhecida pelo posicionamento de direita e críticas ao governo petista, ao passo que a revista Carta Capital é conhecida por ser esquerdista.

Fragmento 72: Atividade 3. Exercício 4. Grupo C.

A relação *direita versus esquerda* é a tônica da resposta na qual não se fez menção aos usos linguísticos que materializam e reforçam a posição do autor. Consideramos necessário reiterar que a articulação entre os movimentos interpretativos deste exercício e os mecanismos linguísticos não é tarefa fácil de cumprir, no entanto, ressaltamos mais uma vez que professor buscava deixar clara a relação entre os exercícios. Neste sentido, nossas análises consideram o movimento interpretativo realizado, por isso o enquadre como AP, já que há o atendimento parcial se considerarmos aquilo que se punha como tarefa nesse exercício e as falas do professor que observamos. O fragmento a seguir é da resposta do grupo J:

④ Percebemos no texto que há um posicionamento ideológico pois, a revista Carta Capital é de esquerda e a revista Veja é de direita, isto é, há ideologias diferentes em relação à política de posicionamentos diferentes. A revista Veja fez uma edição a respeito de Emir Sader (*eu acredito*).

A Carta Capital vendo a edição, realizou uma crítica, por ter uma opinião diferente. A revista Veja vendo a crítica, criticou sobre a edição da revista Carta Capital.

Fragmento 73: Atividade 3. Exercício 4. Grupo C.

A primeira parte da resposta tratou sobre os posicionamentos de Veja e Carta Capital e não houve menção aos elementos linguísticos, também. O texto seguiu explicando como o escrevente acreditou ter sido o processo que resultou no texto analisado, marcando sua posição inscrevendo-se no texto (*eu acredito*). Esse trecho demonstra a preocupação do grupo em justificar, fora do texto, como há presença de posicionamento ideológico, já que o texto em si, pelo processo apresentado pelo grupo, é uma resposta a outra crítica de outra revista com posicionamento ideológico oposto.

Os dois grupos que enquadrados como NA não responderam à questão. Apenas afirmaram haver um posicionamento ideológico, sobre o qual não comentaram, e tecem considerações a respeito dos elementos linguísticos que demonstrariam o posicionamento. O fragmento do grupo F exemplifica:

④ É possível identificar o posicionamento ideológico do autor, por meio de uso excessivo da categoria grau, que na maioria das vezes se dá no diminutivo, dando um sentido insultuoso. Em outras vezes, ele utiliza a forma aumentativa analítica, como "grande untelectual", que expressa elogio para dar o mesmo sentido.

Fragmento 74: Atividade 3. Exercício 4. Grupo F.

A resposta apenas ilustra, de maneira geral, como se poderia identificar o posicionamento ideológico, que é revelado nessa resposta.

Em linhas gerais, pudemos observar nesse exercício primeiramente a separação da reflexão linguística na interpretação proposta e, depois, o não atendimento à questão. Chegamos a esses dados à luz do contexto que, como dissemos, envolvia o encaminhamento pedagógico do professor na articulação dos exercícios que formavam a sequência. Neste sentido, considerando a complexidade de se articular neste último exercício da sequência os elementos linguísticos analisados à proposta interpretativa, percebemos que a maioria dos alunos consegue alcançar a interpretação do texto proposta pelo enunciado isolado, permanecendo somente dois grupos sem atender à proposta do exercício. Vemos, assim, até esse momento, um crescimento, de forma geral, dos alunos no decorrer das atividades, quando contrapomos os dados apresentados aqui aos das Atividades 1 e 2 analisadas, quanto a esse mesmo exercício, anteriormente.

3.4.5 Panorama geral da atividade 3.

Na sequência, o gráfico comparativo que traça quantitativamente o panorama geral de desempenho nesta terceira atividade:

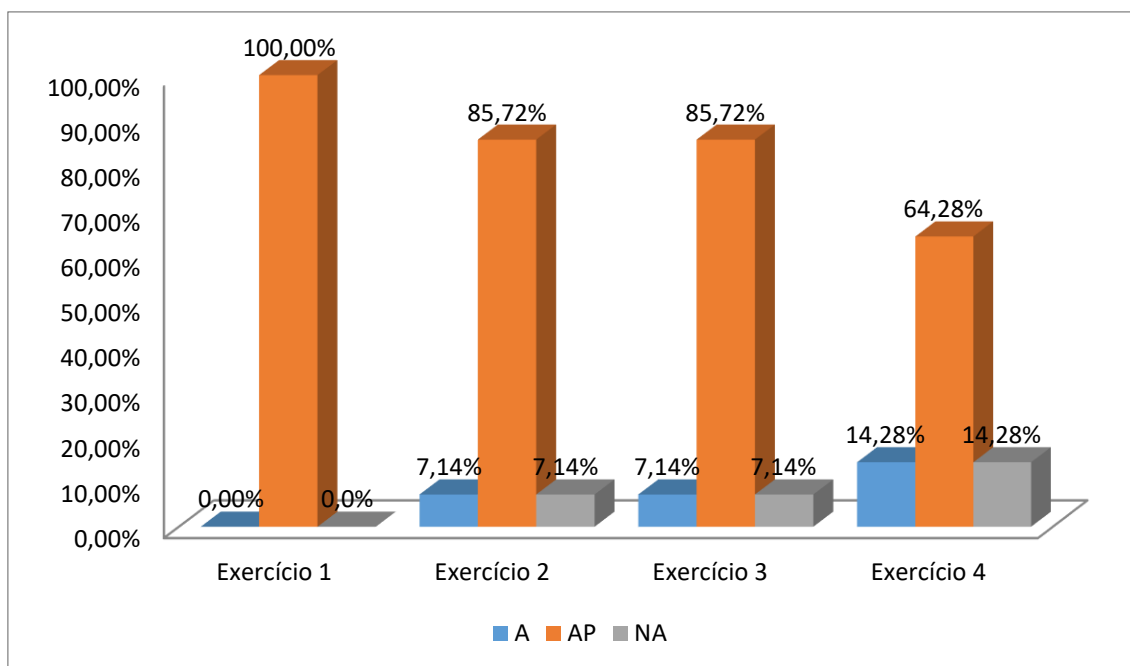


Gráfico 15: Desempenho Geral do Conjunto de Exercícios – Atividade 3.
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta atividade, cujo tema central era a categoria de grau, a predominância de atendimento parcial é visível no gráfico 15. Dos dados quantitativos podemos notar, em relação às atividades anteriores, um aumento do índice de atendimento parcial. Neste sentido, compreendemos que este aumento pode ter sido causado pela relação da turma com a especificidade da categoria, com a qual apresentaram mais dificuldades do que com a de número, da atividade anterior.

Apesar disso, os dados qualitativos observáveis nos exemplos escolhidos nos conduzem novamente aos comportamentos de fragmentação, classificação e AL parciais, que desconsideram elementos importantes do texto. Estes comportamentos estão relacionados ao perfil da turma, que se mantiveram, até então, com os mesmos problemas. Além disso, os problemas com o conhecimento da LI também foram verificados, repetindo o que ocorreu nas duas primeiras atividades e reforçando a problemática levantada a respeito do nível de domínio da LI, autodeclarado pelos alunos nos maiores patamares. O crescimento positivo no exercício 4 em relação às Atividades 1 e 2 não é, no conjunto, capaz de mudar o quadro geral.

3.5 Atividade 4: Pessoa.

A quarta atividade tinha como proposta a análise do texto “Fora de si”, canção de Arnaldo Antunes, a fim de se proporcionar a reflexão sobre a categoria verbal de Pessoa. No

quadro abaixo, a atividade que foi aplicada no dia 02 de Outubro de 2013, durante o vigésimo primeiro encontro por nós observado:

<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias DISCIPLINA: Linguística II</p> <p style="text-align: center;">Atividade 4</p> <p>Nomes: _____ . R.A: _____. _____ . R.A: _____.</p> <p><u>Fora De Si</u></p> <p><i>Arnaldo Antunes</i></p> <p>eu fico louco eu fico fora de si eu fica assim eu fica fora de mim</p> <p>eu fico um pouco depois eu saio daqui eu vai embora eu fico fora de si</p> <p>eu fico oco eu fica bem assim eu fico sem ninguém em mim</p> <p>1) Classifique os vocábulos quanto à categoria de pessoa de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira. 2) Considerando que a Análise Linguística (AL) é um auxiliar da leitura, explique a importância da categoria de pessoa para os efeitos de sentido do texto. 3) Traduza o texto para o inglês. Aponte e discuta quais as facilidades e dificuldades que você encontrou. 4) É possível identificar neste texto um trabalho específico com a linguagem em função do gênero textual?</p>
--

Quadro 19: Atividade 4.

Fonte: Dados da pesquisa.

No encontro que antecedeu a aplicação desta atividade, o professor havia anunciado a sua aplicação e pediu para os alunos que já estivessem organizados nos grupos quando chegasse em sala a fim de não perderem tempo para a realização da atividade. Dessa maneira, neste encontro, o professor chegou e encontrou a sala já organizada, então elogiou a organização antecipada e passou a distribuir as atividades explicando que os exercícios

seguiam o mesmo modelo dos anteriores. Como se tratava de uma canção, o professor a reproduziu com um rádio, primeiramente. Leu, então, o texto da letra da canção e cada uma das questões. Ao ler a primeira questão, comentou que os alunos deveriam buscar as marcas de pessoa e que essa classificação seria importante para a continuidade dos exercícios. Não teceu comentários sobre o exercício de AL. Sobre o exercício da tradução, o professor enunciou que eles teriam mais facilidades nesta atividade e pediu para que eles **as** apontassem e justificassem. Explicou, por fim, que para a quarta questão precisariam considerar o gênero canção e que neste exercício eles deveriam também utilizar as reflexões feitas nos exercícios anteriores, que compunham a sequência dos quatro exercícios. Algumas outras considerações foram feitas enquanto as atividades eram feitas, que relataremos no interior das análises, quando necessário.

Um outro comportamento chamou-nos a atenção nesta atividade: os alunos começaram a fazer uso da internet para a sua realização. Os grupos utilizaram tecnologias como aparelhos celulares com acesso à internet, *tablets* e *notebooks*. Havia, também, dispersão pelo uso das tecnologias, pois presenciamos alguns grupos fazendo uso de redes sociais em sala, no momento da atividade.

3.5.1 Primeiro exercício: classificação.

Na realização deste exercício os alunos apresentaram dúvida quanto a quais vocábulos deveriam ser classificados a partir do enunciado “*Classifique os vocábulos quanto à categoria de pessoa de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira*”. Quando alguns grupos manifestaram essa dúvida, o professor fez uma intervenção oral para toda a turma, explicando que todos os vocábulos que exprimissem a noção de pessoa deveriam ser classificados. Depois, o professor perguntou quais seriam, na visão dos alunos, esses vocábulos, e um grupo de alunos respondeu com a pergunta: “*verbos e pronomes?*”. O professor, então, acenou afirmativamente com a cabeça. A necessidade de explicitação dos vocábulos a serem analisados já demonstrava, no início, a dificuldade do reconhecimento da categoria de pessoa nos pronomes, como pudemos constatar a partir das manifestações de algumas que presenciamos nas observações que antecederam os questionamentos ao professor.

A expectativa de resposta a este exercício era a do reconhecimento da categoria de pessoa, como o enunciado solicita. Portanto, classificamos como A os grupos que reconheceram acertadamente e em todos os vocábulos possíveis no texto, a categoria de

pessoa expressa. Sendo assim, enquadramos como A os grupos que classificaram os verbos “*fico*” e “*saio*” como relacionados à primeira pessoa do singular e os verbos “*fica*” e “*vai*” como relacionados à terceira pessoa do singular. Dos pronomes, “*eu*” e “*mim*” relacionam-se à primeira pessoa do singular e “*si*” à terceira pessoa do singular. Desta expectativa, dez grupos (71,42%) atenderam plenamente e foram classificados como A, e os quatro restantes (28,58%) atenderam parcialmente, portanto AP. Nenhum grupo foi enquadrado como NA. Eis o gráfico de desempenho geral desta atividade, portanto:

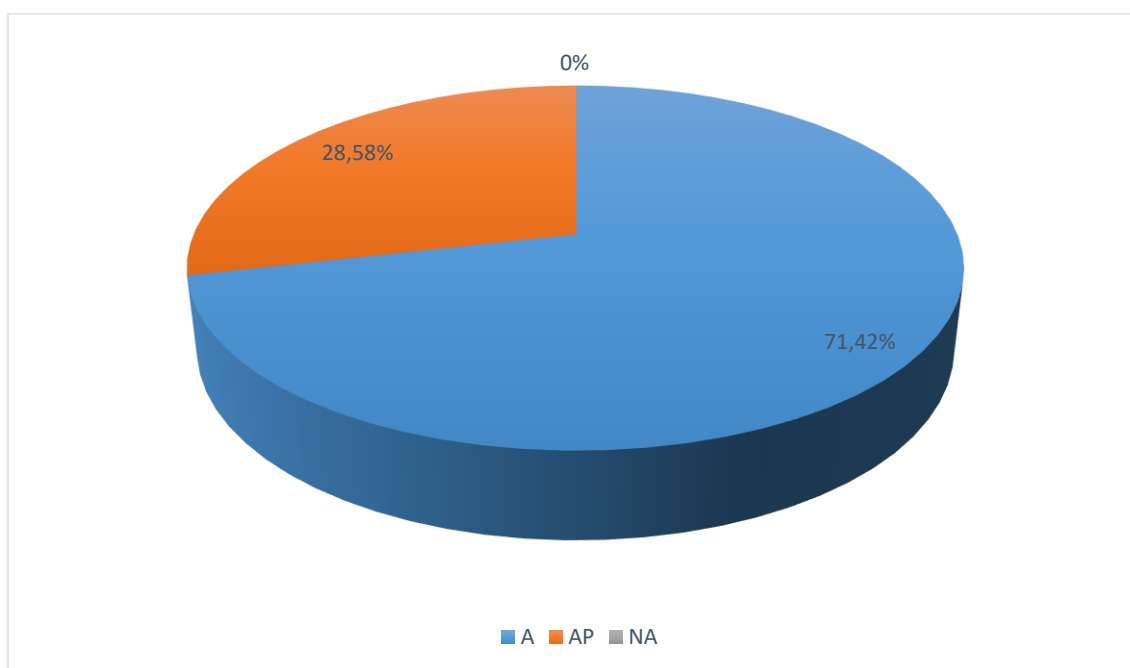
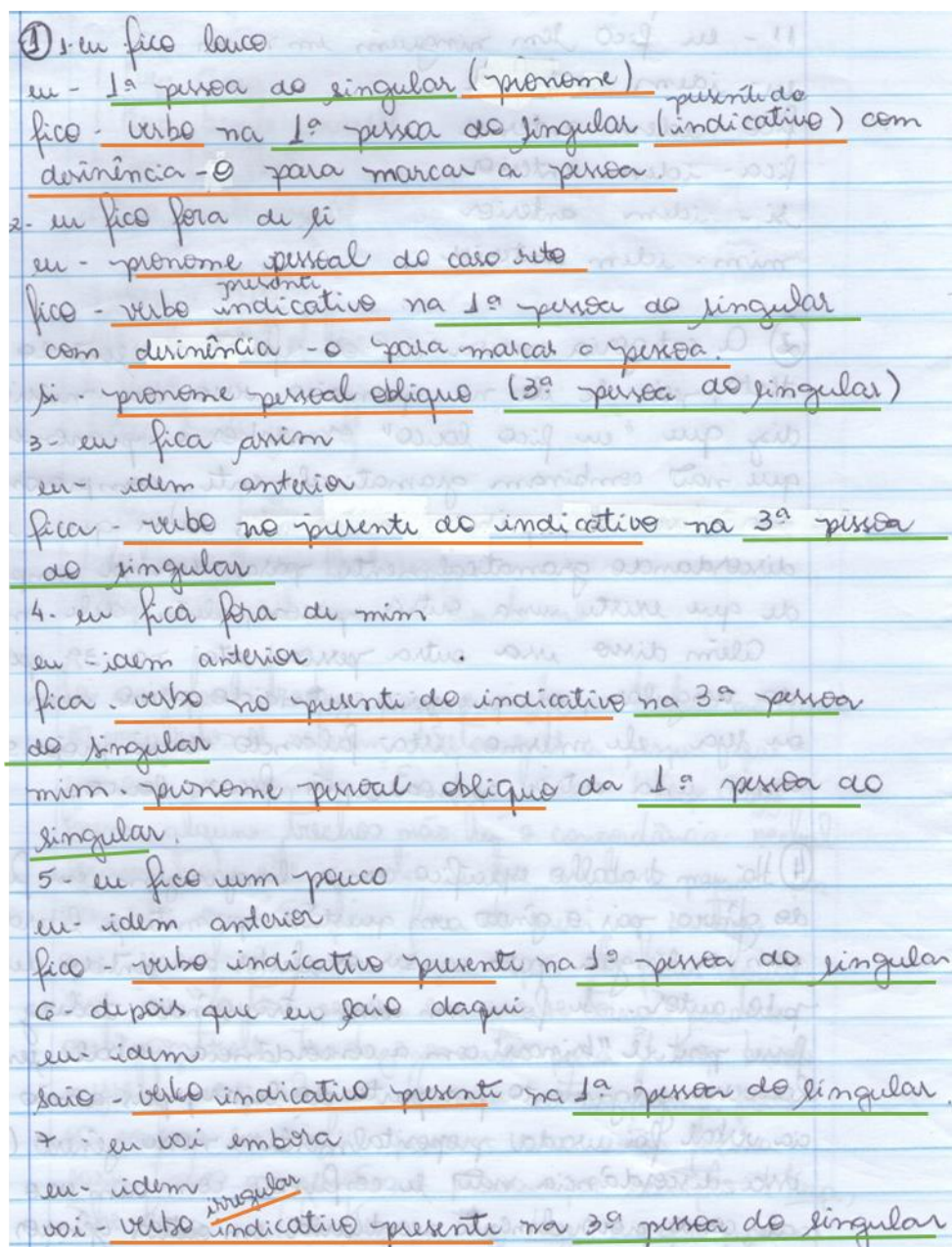


Gráfico 16: Desempenho Geral – Atividade 4 – Exercício 1.

Fonte: Dados da pesquisa.

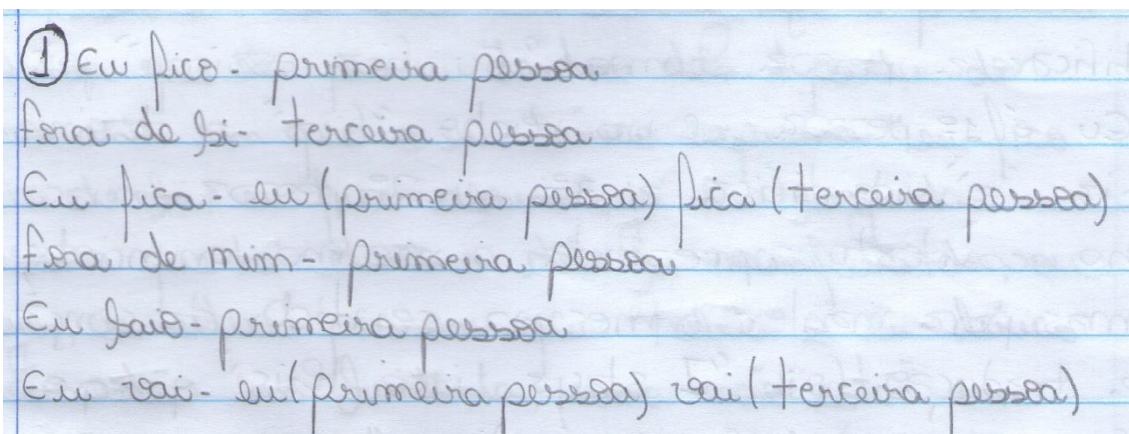
Apesar do alto índice de grupos que atenderam plenamente ao solicitado pelo exercício, crescimento positivo se compararmos com as atividades anteriores, encontramos divergências quanto aos modos de apresentação das classificações. Alguns grupos, além da indicação de pessoa pela classificação dos vocábulos como *primeira* ou *terceira pessoa do singular*, destacaram se eram verbos ou pronomes e, também, demonstraram morfologicamente como no verbo a desinência ou morfema \emptyset indicam a pessoa e, no caso dos pronomes, os classificaram como reto ou oblíquo átono. Ressaltamos que os grupos que não apresentaram essa classificação mais completa não foram por nós classificados como AP, já que o critério por nós adotado foi o atendimento ao que fora solicitado no enunciado. Dessa maneira, dentre os que foram por nós classificados como A, cinco grupos (35,71%) fizeram a classificação mais completa, e três (21,42%) apenas classificaram, apontando a pessoa do

discurso à qual o vocábulo se relaciona. Como exemplo dos grupos que analisaram de maneira mais completa, o fragmento do A, destacado pelo sublinhado em verde as indicações em relação à pessoa, e em laranja as demais classificações que indicam classe, tempo, modo, e descrições morfológicas:



Fragmento 75: Atividade 4. Exercício 1. Grupo A.

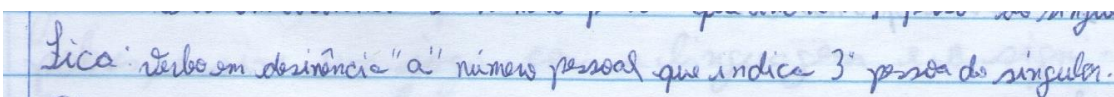
Daqueles que apenas indicaram a categoria de pessoa, o exemplo abaixo é o da classificação feita pelo grupo J.



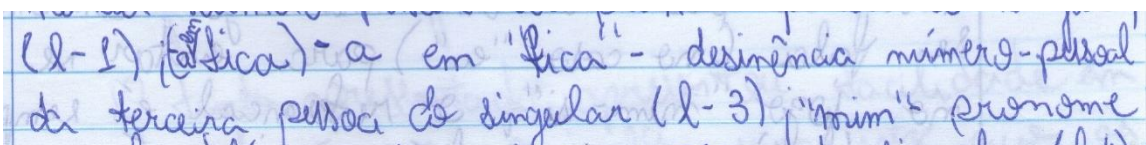
Fragmento 76: Atividade 4. Exercício 1. Grupo J.

Como veremos adiante, o grupo J, apesar de ter apenas indicado a pessoa e não classificado em *verbos*, *pronomes* ou apresentado a formação da palavra quanto aos elementos que recortam a categoria de pessoa, fez uso dessa classificação aqui não realizada para empreender sua AL. Não foi o que ocorreu no caso do grupo D que, além de ter classificado a exemplo do grupo J nesse exercício, também não usou a classificação em sua AL. Desse fato concluímos que o uso da metalinguagem neste exercício proposto será determinante para se realizar a AL, depois, como melhor analisaremos na seção destinada ao exercício de AL.

Houve ainda três grupos que classificaram corretamente os vocábulos em relação à categoria de pessoa, por isso foram classificados como A, mas erraram na descrição morfológica de “fica”. Os grupos B, G e L, em vez de classificar o morfema Ø na indicação da terceira pessoa do singular da forma presente do modo indicativo no verbo *ficar*, apontaram a vogal temática *-a* como sendo desinência número-pessoal. Escolhemos o exemplo dos grupos G e L, nos fragmentos das respostas abaixo:



Fragmento 77: Atividade 4. Exercício 1. Grupo G.



Fragmento 78: Atividade 4. Exercício 1. Grupo L.

Os grupos que classificamos como AP foram assim classificados pois cometeram erros em relação ao reconhecimento da pessoa indicada em alguns termos. O grupo D, por exemplo, classificou o pronome indefinido como sendo indicador da terceira pessoa do singular:

me oblíquo - 1ª pessoa do singular; ninguém - pronome indefinido - 3ª pessoa

Fragmento 79: Atividade 4. Exercício 1. Grupo D.

O grupo M classificou o verbo “fica” como sendo indicador da segunda ou terceira pessoa do discurso:

Fica - verbo 2ª ou 3ª pers; indicativo, desinencia φ

Fragmento 80: Atividade 4. Exercício 1. Grupo M.

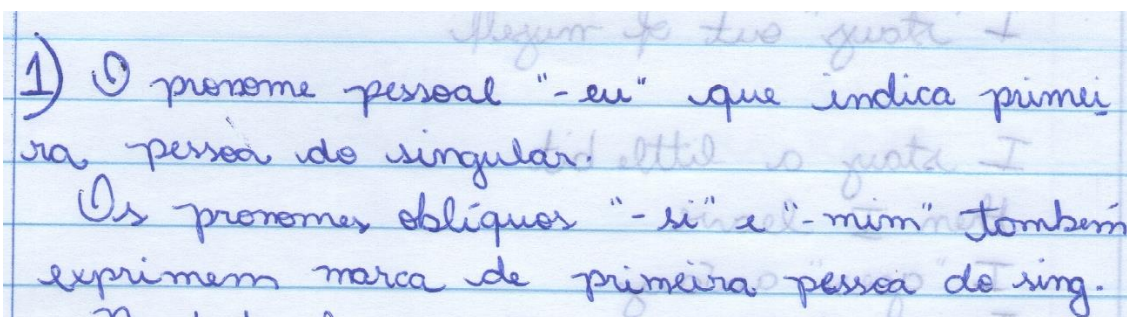
Outro equívoco classificatório ocorreu com dois grupos (14,28%) em relação ao pronome oblíquo átono *si*, relacionado à terceira pessoa do singular. O grupo K o analisou como sendo *pronome reflexivo da segunda pessoa do singular*:

para de si - pronome reflexivo da 2ª pessoa do singular

Fragmento 81: Atividade 4. Exercício 1. Grupo K.

Essa escolha classificatória equivocada demonstra dificuldade de compreensão do pronome *si*, já que para se chegar à classificação era necessária a compreensão de sua relação com a terceira pessoa do singular. Mais tarde, como veremos, essa classificação equivocada seria apagada no exercício de AL, quando não fizeram menção a *para de si*, e na tradução, quando optaram por não traduzir o termo e também não explicaram a escolha pelo abandono dessa tradução.

Por fim, o exemplo do grupo H, que classificou o pronome *si* como sendo relacionado à primeira pessoa do singular:



Fragmento 82: Atividade 4. Exercício 1. Grupo H.

No caso deste grupo, os alunos demonstraram acreditar realmente que o pronome *si* é um pronome oblíquo que exprime marca de primeira pessoa do singular como o pronome *mim*. Afirmamos isso, pois, como veremos adiante, o grupo traduziu esse trecho com o uso de *myself*. Adiantamos esse dado para demonstrar como nesse exercício os problemas classificatórios tiveram consequências diretas na tradução, pois a classificação depende do sentido alçado pela relação do pronome com a sua pessoa.

Os dados deste exercício, apesar da maioria ter alcançado a classificação quanto à categoria pessoa, exprimem a grande quantidade de erros classificatórios, sejam eles diretamente relacionados ao reconhecimento correto da categoria de pessoa ou de outra ordem na classificação, somando sete (50%) os grupos que cometeram algum erro.

Além disso, já adiantamos como as dificuldades na classificação acarretaram consequências diretas nos demais desta sequência.

3.5.2 Segundo exercício: AL.

Neste exercício, o comando era “*Considerando que a Análise Linguística (AL) é um auxiliar da leitura, explique a importância da categoria de pessoa para os efeitos de sentido do texto*”. Esperava-se que os alunos levantassem as reflexões acerca dos efeitos de sentido construídos no texto com base nas construções que se utilizam da categoria de pessoa. Antes de realizarmos as análises, cabe-nos relatar, a partir dos dados coletados em diário de campo, que os alunos demonstraram incômodo e dificuldades nesta atividade. Foi necessário que o professor fizesse intervenções no período de realização para ajudar na reflexão nas quais focalizou, por meio de discussão com a turma toda, a ideia de uma duplicação do sujeito, como analisaremos ainda nesta seção. A partir de nossos critérios, chegamos ao seguinte gráfico de desempenho geral, neste exercício, que aponta 71,42% dos grupos que atenderam parcialmente e 28,58% que não atenderam:

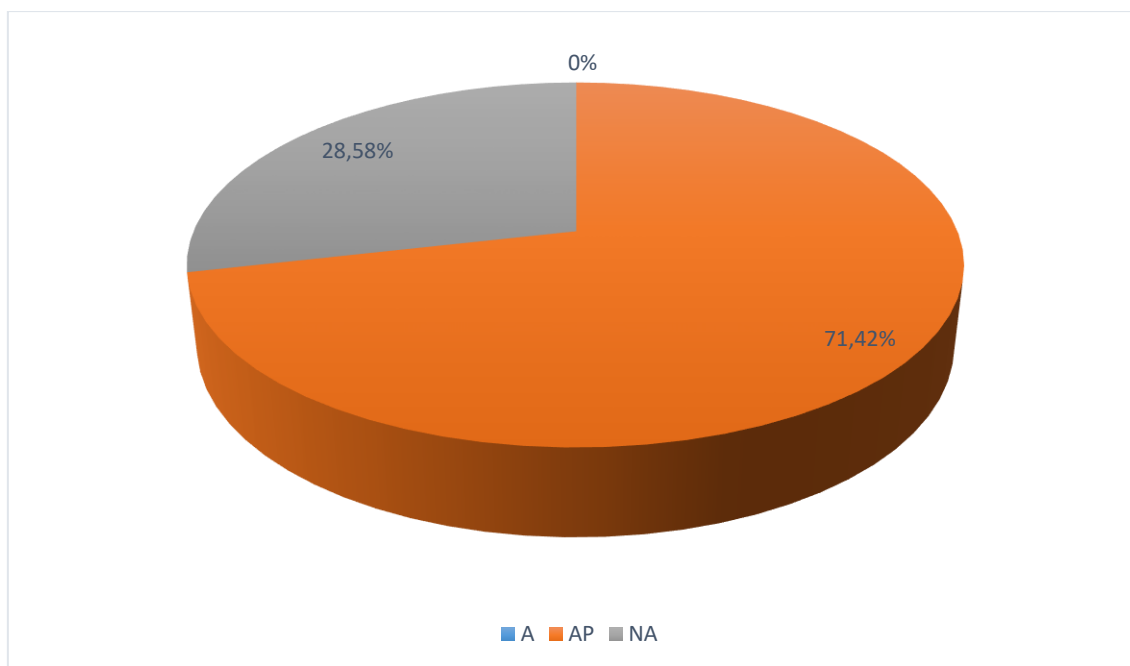


Gráfico 17: Desempenho Geral – Atividade 4 – Exercício 2.

Fonte: Dados da pesquisa.

A AL do texto em questão demonstra como ele foi construído de modo a evidenciar os devaneios de alguém que passa pelo processo da loucura. Este efeito de sentido, dos devaneios à loucura, se dá centralmente pelo uso da categoria de pessoa. Primeiramente, o eu-lírico da canção enuncia sua passagem à loucura: “*Eu fico louco*”. Esta loucura é enunciada em primeira pessoa, ou seja, pelo próprio sujeito que sofrerá as consequências dessa loucura, como se pode verificar linguisticamente materializado nos versos seguintes da canção. A manutenção do pronome pessoal do caso reto *eu* que se repete em todos os versos mantém-nos centrados na voz desse *eu* que enuncia sua própria loucura. Um primeiro recurso linguístico que sugere a loucura é o cruzamento de estruturas na construção dos versos: “*Eu fico fora de si*”, “*Eu fica fora de mim*” e “*Eu fica bem assim*”. Uma primeira leitura pode nos conduzir à conclusão da loucura por conta apenas dos cruzamentos de estruturas típicos de alguém que, louco, começa a ser afetado no uso da linguagem resultando, inclusive, na enunciação de textos desconexos e/ou sem sentido. No texto da canção, esses cruzamentos de estruturas se dão em “*Eu fico fora de si*” pela combinação do pronome pessoal do caso reto de primeira pessoa ‘*eu*’ com o pronome oblíquo átono da terceira pessoa *si*. Também ocorre um problema de concordância nos versos “*Eu fica fora de mim*” e “*Eu fica bem assim*”. Nesses casos, o problema se dá pelo uso do verbo “*fica*”, conjugado assim, na terceira pessoa do singular e antecedido pelo pronome de primeira pessoa “*Eu*” e sucedido do pronome

oblíquo átono “*mim*” também referente à primeira pessoa do singular. Um segundo sentido, no entanto, pode ser identificado nessas escolhas. A sugestão é a de que o *eu*, sujeito que enuncia e que está ficando louco, sai de si por conta da loucura e, neste estado de loucura, fora de si, observa-se e descreve seu estado de loucura. Dessa maneira, os usos dos vocábulos em primeira pessoa estariam relacionados aos momentos que ele se encontra em estado de “não-loucura” e, por isso, fala sobre si usando a primeira pessoa. Neste sentido, os usos da terceira pessoa seriam, então, os momentos nos quais ele saiu de si e se descreve como quem se vê de longe, o estado de loucura. Assim, os devaneios, ou o conflito vivido de se estar ficando louco, entrando e saindo de si, ficam expressos num movimento de “entrar e sair de si” nas construções “*Eu fico fora de si*”, “*Eu fica fora de mim*”, “*Eu fica bem assim*”, nas quais, se pudéssemos por uma legenda para os usos da categoria de pessoa indicando estado de normalidade (EN) e estado de loucura (EL) teríamos: *Eu (EN) fico “(EN) fora de si (EL)”*, “*Eu (EN) fica (EL) fora de mim (EN)*” e “*Eu (EN) fica (EL) bem assim*”. Isso fica reforçado nos versos “*Eu fico um pouco / depois eu saio daqui*” nos quais o sujeito encontra-se em estado de normalidade, sugerida pela manutenção da concordância verbal corretamente realiza em relação à primeira pessoa, e anuncia o que acontece consigo. Interpretamos, pelo contexto temático da canção, que o lugar no qual ele “fica um pouco” e depois “sai”, representado pelo advérbio “daqui” nesses versos, é, na verdade, o seu estado de normalidade. Na última estrofe, há a constatação: “*Eu fico oco*”, o que sugere o esvaziamento do sujeito. O conteúdo desse esvaziamento é a sua consciência, como se ela se esvaísse do sujeito, deixando-o vazio por dentro.

Com base em nossa AL do texto buscamos, então, identificar os seguintes movimentos analíticos no textos dos grupos: **Análise a)** o cruzamento de estruturas visto como sintoma do sujeito louco, afetado pela loucura no uso da linguagem; **Análise b)** o cruzamento de estruturas como recurso da categoria de pessoa indicando o duplicamento do sujeito que sai de si e observa-se; **Análise c)** a repetição do pronome pessoal do caso reto como recurso linguístico para a manutenção da voz do sujeito que enuncia sua loucura e; **Análise d)** o movimento de sair de si/esvaziamento indicado textualmente pelas expressões, “*fico fora de si*”, “*fora de mim*”, “*saio daqui*”, “*vai embora*”, “*fico oco*”, “*fico sem ninguém em mim*”. O quadro apresentado na sequência marca quais dos movimentos analíticos descritos acima, representados nas letras **a**, **b**, **c** e **d**, figuram nas AL de cada grupo.

GRUPO	Análise a	Análise b	Análise c	Análise d
A		X		
B		X		
C		X	X	X
D		X		X
E		X		X
F				
G	X			
H				
I		X	X	X
J		X		
K		X	X	
L		X	X	
M		X	X	
N		X		X

Quadro 20: Reflexões nas AL do texto “*Fora de si*” por grupo.

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro demonstra como nenhum grupo analisou linguisticamente o texto a partir de todas as possibilidades que levantamos. As análises indicam a focalização da falta de concordância como recurso do uso da categoria de pessoa indicando o duplicamento do sujeito. Interpretamos que esta predominância tenha se dado, principalmente, pelo fato de ter sido essa a focalização do professor quando, em sua fala, tentou ajudar a turma diante das reclamações e das dificuldades na realização da atividade, conforme relatamos no início desta seção.

Dos grupos que classificamos como NA, escolhemos primeiramente o exemplo do grupo H, que escreveu no primeiro parágrafo de seu texto, no fragmento seguinte: “*A categoria pessoa é importante pois nos ajuda a compreender o jogo que o autor faz com os pronomes pessoais e com os verbos*”. O “jogo” ao qual o grupo se refere não é explicado. O grupo somente escreveu sobre como se deram os usos dos pronomes e verbos no texto, embora ainda também tenha apresentado equívoco oriundo da classificação errônea que realizou no primeiro exercício e não tece alguma análise:

2) A categoria pessoa é importante pois nos ajuda a compreender o jogo que o autor faz com os pronomes pessoais e com os verbos. O autor, ao utilizar a primeira pessoa do singular, coloca, também, alguns verbos declinados na primeira pessoa do singular, porém, em alguns trechos, ele coloca a 1ª pessoa do singular com o verbo declinado na 2ª pessoa ^{sing} (você) e/ou 3ª pessoa sing (ele, ela). Nesse jogo que o autor faz, ele faz uso da troca de pessoa, por exemplo a 1ª pessoa sing, pela 2ª pessoa sing (você) e 3ª pessoa do sing.

Fragmento 83: Atividade 4. Exercício 2. Grupo H.

O equívoco ao qual nos referimos diz respeito ao apontamento do uso do “*verbo declinado na 2ª pessoa sing. (você)*”. Isso reforça o que afirmamos nas análises do exercício classificatório sobre as consequências que a classificação errônea tem sobre a AL. No caso desse grupo, além disso, os alunos discorrem sobre o uso do verbo em discordância com os pronomes, embora não refiram-se aos pronomes, e não explicam o que seria o “jogo” que repetem em “*Nesse jogo que o autor faz*”. Movimento semelhante, no qual não se trata dos sentidos do texto ocorreu na resposta produzida pelo grupo F:

2) A categoria de pessoa tem grande importância para os efeitos de sentido do texto devido a sua concordância do pronome com o verbo em relação a seus núcleos - pessoais. Por exemplo, nos versos “eu fico fora de si” e “eu fico fora de mim”, entendemos que há uma troca de “pessoa”, tanto no verbo quanto nos pronomes oblíquos, para trazer uma subjetividade, era tratando o sujeito como “eu” era como “ele”.

Fragmento 84: Atividade 4. Exercício 2. Grupo F.

As justificativas linguísticas que o grupo apresentou nas cinco linhas iniciais de sua resposta foram feitas para explicar o que chamam de “trazer uma subjetividade”. Embora seja possível compreender que estavam tratando do uso do o cruzamento de estruturas como recurso para gerar os efeitos de sentido, o grupo não apresentou que efeito de sentido eram esses. A finalidade dos usos linguísticos descritos foi a de “trazer uma subjetividade”. O fragmento seguinte, do grupo K, também foi classificado por nós como NA.

② A relevância da categoria pessoa neste texto é dada de modo que o autor ao usar a 1ª pessoa do singular, enuncia; assim essa categoria "morte" a posição de enunciação e alocutário, aí seja, há duas identidades aparentes pois ao usar os verbos "vai" e "fica" deixa claro que há um referente.

Fragmento 85: Atividade 4. Exercício 2. Grupo K.

O texto escrito pelo grupo K é um exemplo de escrita confusa, generalizante quanto aos aspectos analíticos e que não elucida o que apresenta, comportamentos na escrita que constatamos predominantemente nesta atividade. Como se vê, o texto é confuso, com problemas de revisão gramatical e de difícil compreensão.

A falta de clareza nas produções textuais das respostas foi real também nos textos que classificamos como AP. Vejamos o fragmento do grupo M que, embora consigamos inferir do que estavam tratando, traz uma explicação confusa em sua análise.

② No texto a categoria pessoa é importante para dar sentido ao texto, pois facilmente vemos a discordância em algumas frases entre o sujeito e o verbo. Em todas as orações a primeira pessoa está presente, que é aquele que enuncia algo, e quando ele diz eu fica assim - surge então um "assunto" pois o enunciador considera a si mesmo como se fosse uma outra "pessoa" justamente pois o enunciador diz, afirma que muitas vezes não é ele que está presente em seu próprio "corpo", não são as próprias atitudes, mas, de alguém. Trata a si próprio como o assunto da oração, uma pessoa ausente, e faz esse jogo com a concordância justamente para demonstrar que ao mesmo tempo que ele cita o seu processo, a sua ação, também cita momentos que diz não ser o "eu" próprio agindo.

Fragmento 86: Atividade 4. Exercício 2. Grupo M.

O grupo tratou, no início, da discordância com o uso de pessoas do discurso distintas: "vemos a discordância em algumas frases entre o sujeito e o verbo". Na sequência, discorreu sobre o uso da repetição do pronome pessoal do caso reto *Eu*, embora não o especifique: "Em todas as orações a primeira pessoa está presente, que é aquele que enuncia algo". O momento de maior confusão na escrita se dá pela explicação da duplicação do sujeito que enuncia, na continuação da resposta do fragmento. O texto é impreciso, pois os momentos citados pelo grupo não são, em grande parte, apoiados no texto. Os comentários foram tecidos de maneira global e fica difícil entendê-los. O aspeamento é um recurso que também nos mostra a dificuldade na escolha de termos para compor o texto da explicação. As aspas

indicam, nesse caso, o uso de termos que, na falta dos que seriam mais precisos para a análise, são empregados.

As análises deste terceiro exercício que propunha a reflexão do uso da categoria de pessoa na produção de efeitos de sentido no texto demonstra a fragmentação analítica, pois nenhum grupo analisa todos os elementos possíveis e, além disso, a dificuldade de produção da resposta quando precisam explicar linguisticamente como se dava o deslocamento do sujeito que, na canção, passa pelo processo de tornar-se louco.

3.5.3 Terceiro exercício: tradução.

O objetivo deste exercício ficava expresso em seu comando: “Traduza o texto para o inglês. Aponte e discuta quais as facilidades e dificuldades que você encontrou.”

Considerando nossos critérios, obtivemos, neste exercício, nenhum grupo classificado com A, treze grupos classificados como AP (92,85%) e um grupo classificado como NA (7,15%), como mostra o seguinte gráfico de desempenho:

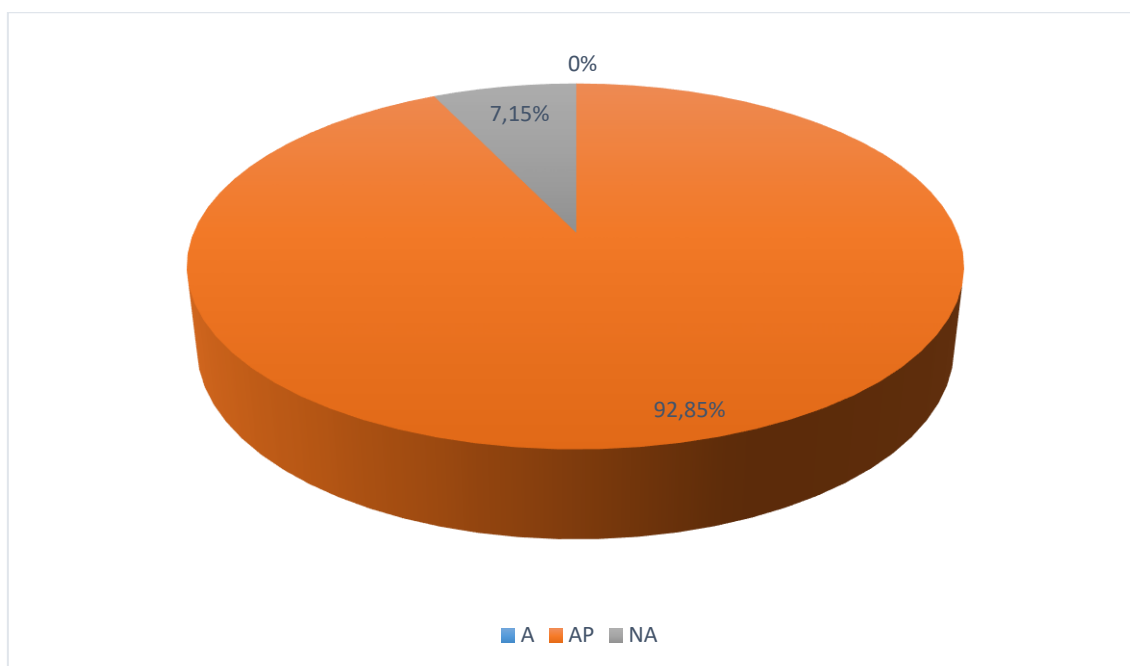
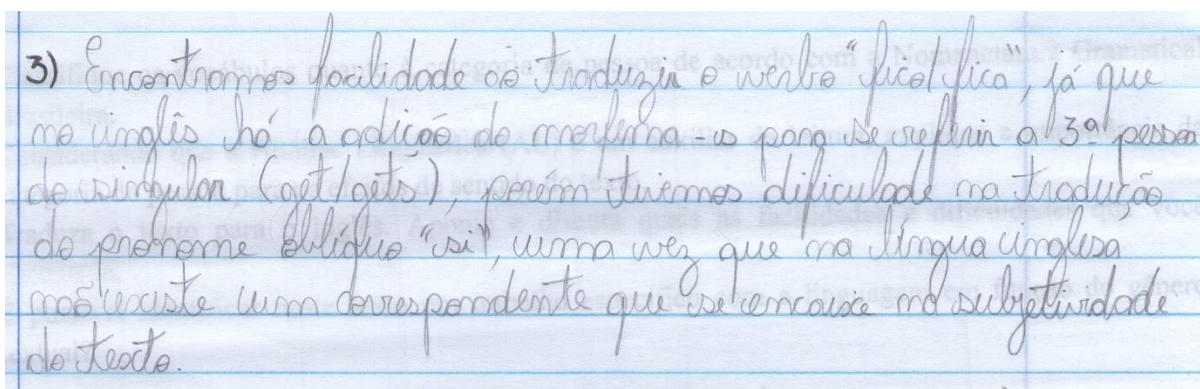


Gráfico 18: Desempenho Geral – Atividade 4 – Exercício 3.

Fonte: Dados da pesquisa.

O único grupo classificado como NA, F, também fora classificado dessa maneira em todas as atividades anteriores, pois repetiu o seu comportamento de apenas realizar um comentário geral sobre facilidades e dificuldades com a tradução sem, no entanto, apresentar tradução alguma:



Fragmento 87: Atividade 4. Exercício 3. Grupo F.

O grupo relatou ter facilidade na marcação de pessoa feita na tradução dos verbos e dificuldade na tradução do pronome oblíquo "si", no entanto, não traduziu o texto, conforme solicitava o exercício.

Dos demais grupos, a característica geral que se pode de antemão colocar é a grande diferença nas traduções. De todos, encontramos apenas dois, os grupos B e G que traduziram o texto de maneira muito similar, com pequenas diferenças entre si. Por conta disso, preferimos, neste exercício, apresentar um quadro, a partir de cada verso, das opções tradutórias feitas pelos alunos, para depois analisá-las. Portanto, o quadro seguinte é uma apresentação geral das traduções da letra da canção realizadas pelos grupos.

Versos - Texto de partida	Traduções	Grupo(s)
VERSO 1 Eu fico louco	a) I become crazy	M
	b) I get crazy	B, G, H, K, L e D
	c) I go crazy	N, C, E, J e I
	d) I keep crazy	A
VERSO 2 Eu fico fora de si	a) I am beside myself	H
	b) I am out of mind	K
	c) I become out of my mind	M
	d) I get out of his mind	L
	e) I get out of me	J
	f) I get out of mind	B e G
	g) I get out of yourself	D
	h) I go out of myself	E
	i) I go out of himself	I
	j) I go out of my mind	N
	k) I go out of that mind	C
l) I keep beside yourself	A	

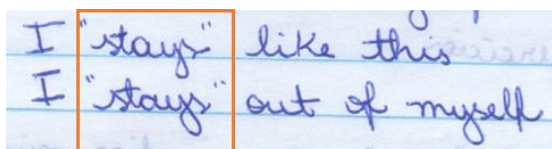
VERSO 3 Eu fica assim	a) I get like this	E
	b) I gets like	B e G
	c) I gets like this	I, L, D
	d) I goes like this	N e C
	e) I keep like that	A
	f) I stay/stays thus	K
	g) I stays like this	H, M e J
VERSO 4 Eu fica fora de mim	a) I get ou of myself	E
	b) I gets out of my mind	L, B e G
	c) I gets out of myself	D
	d) I goes out of me	J
	e) I goes out of my mind	C
	f) I goes out of myself	N e I
	g) I keep beside myself	A
	h) I stay/stays out of myself	K
	i) I stays out of me	M
	j) I stays out of myself	H
VERSO 5 Eu fico um pouco	a) I get a little	D, K e L
	b) I stay a bit	E, B e G
	c) I stay a little	A, N, J e I
	d) I stay a little bit	H
	e) I stay a while	C
	f) I stay for a while	M
VERSO 6 Depois saio daqui	g) After, I get out of here	L
	h) Afterwards, I get out from here	M
	i) Afterwards, I leave here	K
	j) I leave	A
	k) Then I get out of here	E, C, D, B e G
	l) Then I leave	H
	m) Then I leave here	I
	n) Then I leave this place	N
VERSO 7 Eu vai embora	o) Then I left here	J
	a) I go away	J e E
	b) I go/goes away	K
	c) I goes away	M, N, C, B, L, D, I e H
	d) I leave	A
VERSO 8 Eu fico fora de si	e) I left	G
	a) I become out of myself	M
VERSO 9 Eu fico oco	b) I get out of head	G
	a) I become hollow	A e M
	b) I get empty	E, I, B e G
	c) I get hollow	L e D
	d) I go hollow	N
	e) I stay empty	J
VERSO 10 Eu fica bem assim	f) I stay hollow	H, C e K
	a) I feel well in that way	A
	b) I get like this	E

	c) I gets just like this	L
	d) I gets like this	I
	e) I gets quite like this	D
	f) I gets this way	B e G
	g) I goes just like this	N
	h) I is/are doing well thus	K
	i) I stay like this	J
	j) I stays just	C
	k) I stays like this	H
	l) I stays well like this	M
VERSO 11 Eu fico sem ninguém em mim	a) I am left with no one in me	N
	b) I am with no one in me	I
	c) I get empty anyway	B e G
	d) I get no one inside of me	E
	e) I get nobody in me	L
	f) I get without anybody in me	D
	g) I keep without someone inside me	A
	h) I keep without nobody in me	M
	i) I stay with no one in me	C
	j) I stay without nobody in me	J
	k) I stay without nobody inside of me	H e K

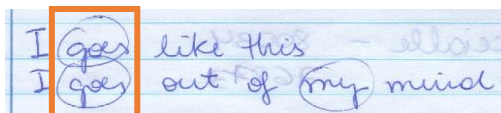
Quadro 21: Traduções do texto *Fora de Si* separadas por verso e por grupos.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do quadro podemos afirmar que houve várias versões para a canção, resultando em textos muito diferentes entre si. De antemão, analisaremos as maneiras como os alunos resolveram a questão da marcação da categoria de pessoa, em LI, primeiramente nos verbos. Para marcar o cruzamento de estruturas dos pronomes pessoais do caso reto de primeira pessoa do singular com os verbos em terceira pessoa do singular (Versos 3,4,7 e 10), alguns grupos utilizaram o acréscimo do *-s* ao final do verbo, indicando a terceira pessoa no verbo em inglês escolhido, independente do verbo em LI escolhido, pois, como analisaremos adiante, houve várias escolhas para a tradução do verbo *ficar*. Ocorre que esta marcação da terceira pessoa no inglês foi variável, havendo um grupo que escolheu, em determinados versos, realizar essa marcação, e em outros não. Dessa maneira, encontramos nos versos 3 e 4 os mesmos dez grupos (71,42%) que realizaram a marcação da terceira pessoa no verbo e mantiveram o pronome pessoal indicando a primeira pessoa. Os fragmentos na sequência, dos grupos C e H são exemplos disso.

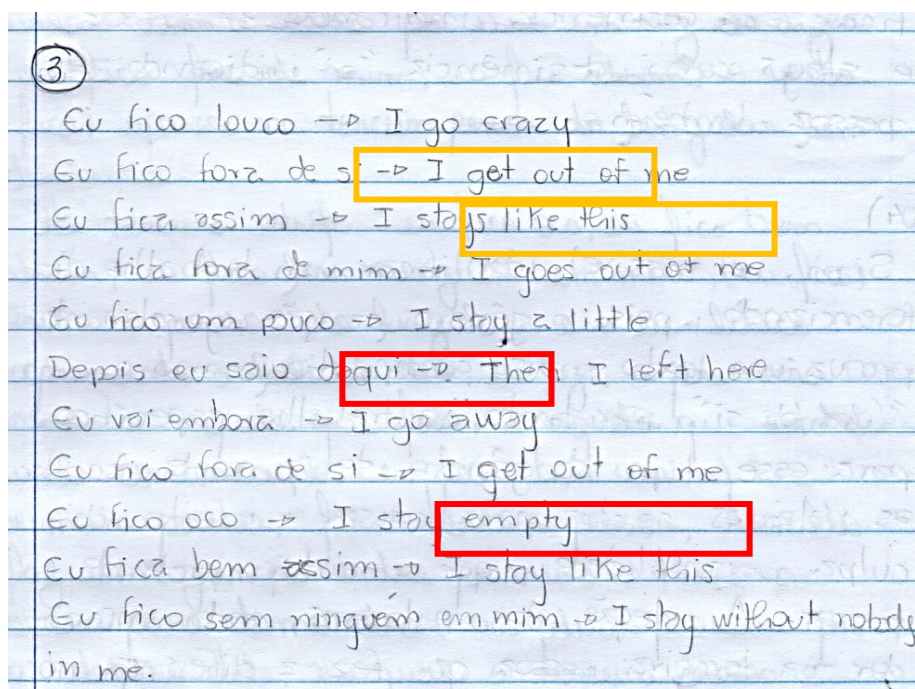


Fragmento 88: Atividade 4. Exercício 3. Grupo H.



Fragmento 89: Atividade 4. Exercício 3. Grupo C.

Nos versos 7 e 10 que apresentam a mesma configuração de discordância – “*Eu vai embora*” e “*Eu fica bem assim*”, o grupo J preferiu deixar de marcar o cruzamento de estruturas conjugando os verbos em concordância com a primeira pessoa, como prova o fragmento na sequência:



Fragmento 90: Atividade 4. Exercício 3a. Grupo J.

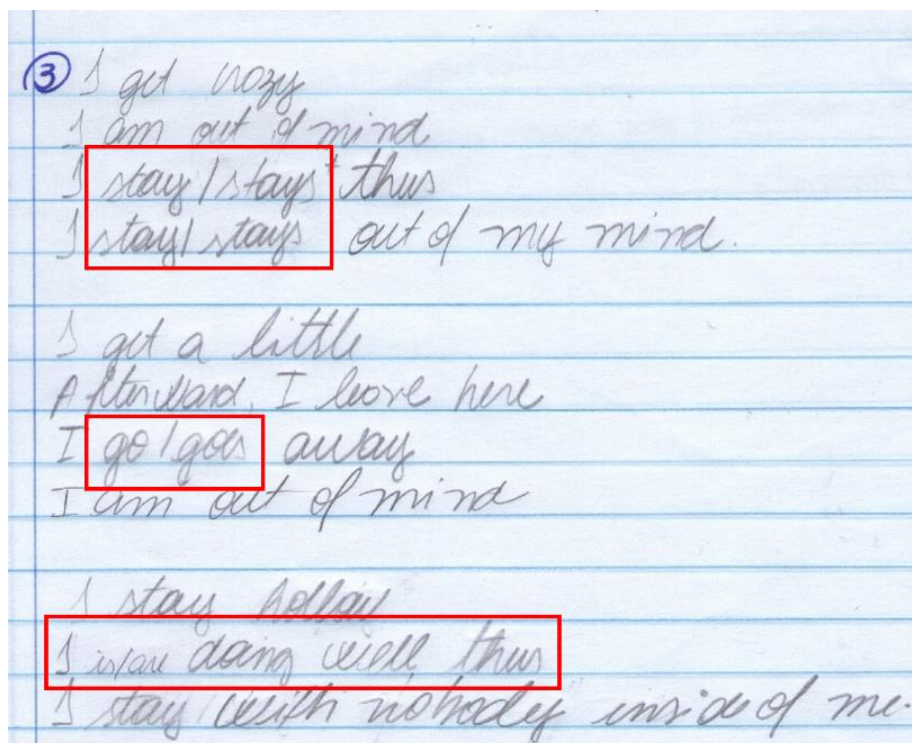
A explicação que o grupo trouxe contempla apenas os dois primeiros casos nos quais mantiveram a terceira pessoa marcada.

A tradução foi fácil pelo fato de que a categoria Pessoa não é tão complexa nas duas línguas, portanto, na língua portuguesa usamos a desinência *o/a* para identificar a pessoa, antecedido do pronome, como termo *co-ficou/Ela ficou*, já na língua inglesa antes do verbo vem o pronome também, e a desinência depende da pessoa também, como em *I stays* e *she stays* com desinência *s*.
 Mas em alguns vocábulos foi difícil identificar a pessoa, como "Eu fica assim" pois Eu é 1ª pessoa, e no verbo "fica" a desinência "a" identifica a 3ª ou 2ª pessoa, mas no contexto apresenta o mesmo enunciador, mas para manter o mesmo sentido da canção, a tradução foi "I stays like this" porque fica sem desinência, indicando 3ª pessoa, e stays com desinência "s" indicando 3ª pessoa também.

Fragmento 91: Atividade 4. Exercício 3b. Grupo J.

No primeiro parágrafo o grupo afirmou que a tradução foi fácil por conta da facilidade na marcação de pessoa nas duas línguas, e explicou, embora com equívocos no uso da taxionomia, como se deu essa marcação em cada língua. Na sequência, o grupo afirmou ter sido difícil fazer a tradução dos versos com cruzamento de estruturas, mas demonstrou compreender que manteve o sentido nos versos nos quais decidiu realizar a marcação de terceira pessoa nos verbos. Apesar da escrita confusa e com erros de classificação dos vocábulos, conseguimos compreender a tentativa de explicação a respeito da escolha do grupo. No entanto, como dissemos, há um esquecimento da explicação sobre o motivo que justificaria a manutenção da concordância feita pelo grupo nos versos 7 e 10. Esse dado

demonstra, novamente, como se repete a fragmentação pela parcialidade nas explicações dadas às escolhas tradutórias dos alunos. O grupo K optou por apresentar na tradução duas formas para os verbos nos versos em questão, concomitantemente.

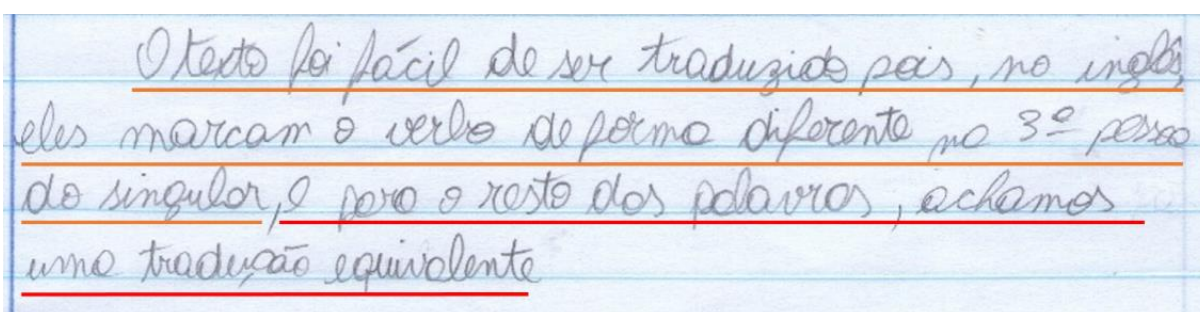


Fragmento 92: Atividade 4. Exercício 3a. Grupo K.

A maior dificuldade encontrada foi acerca dos verbos pois no Inglês não há a marcação de desinências número pessoa, seja qual for o tempo verbal, a não ser pelo 3ª pessoa do singular no 'simple Present tense'. Assim, não foi fácil de manter o mesmo efeito do Português. Porém, já para traduzir os demais verbos, substantivos e adjetivos, não foi tão difícil de manter o efeito dado no Português.

Fragmento 93: Atividade 4. Exercício 3b. Grupo K.

No fragmento 93, uma confusão se deu, primeiramente, quando o grupo apresentou uma contradição, pois afirmou não haver a marcação de pessoa e número em LI, mas, logo depois, consertou: “*a não ser pela 3ª pessoa do singular no “simple presente tense”*”. Neste sentido, como a marcação da terceira pessoa do singular era, sim, possível, essa não seria uma dificuldade para a tradução. Então o grupo, na continuação do texto, afirmou ter mantido o mesmo efeito de sentido do texto de partida na escolha feita de apresentar os verbos na primeira e terceira pessoas do singular, apesar de reconhecer não ter sido fácil. O uso do advérbio *tão* nessa resposta evidencia outro dado, a nosso ver. Ele demonstra como o grupo sentiu um certo nível de dificuldade com a atividade, pois modalizou sua afirmação. Se pudermos estabelecer uma relação dialógica imediata entre a fala do professor no início da atividade e este comportamento, notaremos que seis grupos (42,85%), nas explicações dadas neste exercício, afirmaram ter sido *fácil* ou *não tão difícil* a tradução do texto, mesmo apresentando dificuldades em pontos específicos como na tradução do cruzamento de estruturas quando ele se dá com o pronome oblíquo de terceira pessoa do singular *si*, como veremos posteriormente. Abaixo, os exemplos dos grupos D e E, nos fragmentos que representam os grupos que reconheceram a facilidade neste exercício, nos quais também apontaremos, posteriormente, o comportamento na tradução de “*Eu fico fora de si*”:



O texto foi fácil de ser traduzido pois, no inglês eles marcam o verbo de forma diferente no 3º pessoa do singular, e por o resto dos palavras, achamos uma tradução equivalente

Fragmento 94: Atividade 4. Exercício 3. Grupo D.

Em relação aos outros textos já traduzidos, este por possuir uma linguagem mais simples, foi mais fácil para tradução. No entanto, apesar de possuir vocábulos mais simples e efeito de sentido que temos no português não é possível no inglês pois se colocássemos 'I go out of himself' com o intuito de traduzir literalmente, o pronome oblíquo não obteríamos o mesmo efeito pois essa troca no inglês não faria com que os nativos dessa língua compreendessem que o eu-lírico está fora de si, mas que o texto não faz sentido algum. Porém, apesar de não ser possível fazermos essa troca literal, podemos transmitir o sentido de estar fora de si, de não ter ninguém em si, de estar sozinho, contudo a meu ver não é possível falar de si na 3ª pessoa pois essa troca não é comum na língua inglesa. O uso do pronome oblíquo si, para falar na 1ª pessoa e portanto, se fosse feita na tradução, provavelmente não faria sentido para os nativos.

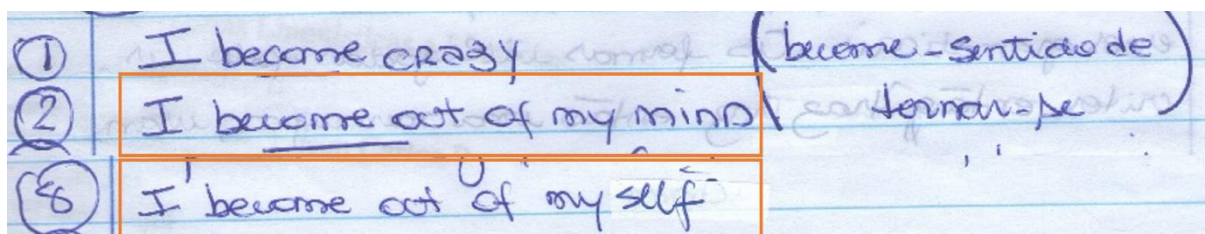
Fragmento 95: Atividade 4. Exercício 3. Grupo E.

Como vimos, os grupos acima posicionaram-se a favor de uma facilidade na tradução nesse texto. No entanto, apresentaram dificuldades na tradução do verso “*Eu fico fora de si*”, embora distintas. A tradução deste verso, bem como a tradução do título da canção “*Fora de si*”, eram complexas para serem reproduzidas numa tradução direta para a LI. Isso porque o equivalente direto do pronome oblíquo átono indicador de terceira pessoa – *si*, seria *himself*, assim, na forma masculina, pois é possível identificar o gênero do sujeito que enuncia pelo vocábulo *louco*. Apesar de possuímos o equivalente, o texto em português gera o efeito de sentido de loucura pelo uso do pronome, pois, primeiramente, o pronome *si* é usado em variantes informais como indicador de primeira pessoa, o que não acontece em inglês no uso

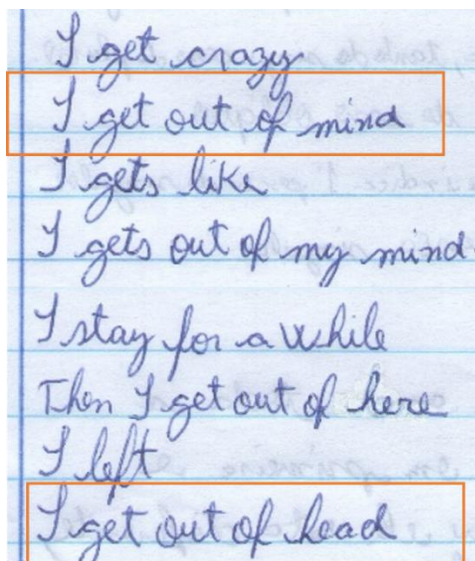
de *himself*. Mesmo que assumamos na leitura o uso do pronome *si* como de terceira pessoa indicando a saída do sujeito de seu estado de normalidade, essa compreensão é articulada juntamente com o primeiro sentido, do seu uso informal como indicador de primeira pessoa. Neste sentido, são duas significações concomitantes produzidas pelo mesmo pronome quando da sua leitura no texto de partida: a) indicando a primeira pessoa, pois esse uso é real nas variantes informais o que permite seu reconhecimento imediato na leitura e b) indicando a terceira pessoa, no contexto da loucura expresso no texto. Neste sentido, predominantemente, onze grupos (78,57%) apresentaram traduções oblíquas que ignoram a discordância dos pronomes reto e oblíquo *Eu* e *si*. É o caso do grupo E que, no fragmento 91, posto anteriormente, justificou o motivo de ter realizado uma tradução oblíqua do verso 2 como “*I go out of myself*”.

Dos onze grupos que optaram por não trazer a marca da terceira pessoa na tradução do verso 2, apenas três (21,42%) explicaram, como o grupo E acima mencionado, sua opção por não manter a terceira pessoa nesse verso. Os demais oito grupos (57,14%) apenas apresentaram traduções oblíquas, ou seja, não literais, nas quais se optou pela perda da marca da terceira pessoa na passagem para o inglês, mas não justificaram essa escolha. Por um lado, reconhecemos que os alunos conseguiram atender ao solicitado com uma tradução oblíqua, aspecto positivo que deve ser ressaltado no contexto de meados do segundo ano, no entanto, este apagamento nas explicações, a nosso ver, justifica-se pelo perfil da turma que se mantém resolvendo parcialmente o que lhes fora proposto.

Há, ainda sobre a tradução do verso “*Eu fico fora de si*” outros dois comportamentos identificados. O primeiro deles ocorreu quando os grupos M e G apresentaram traduções diferentes para o mesmo texto “*Eu fico fora de si*” que figurava em versos diferentes, 2 e 8, como vemos nos respectivos fragmentos abaixo:



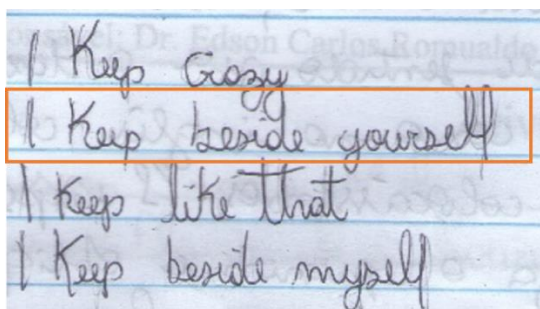
Fragmento 96: Atividade 4. Exercício 3. Grupo M.



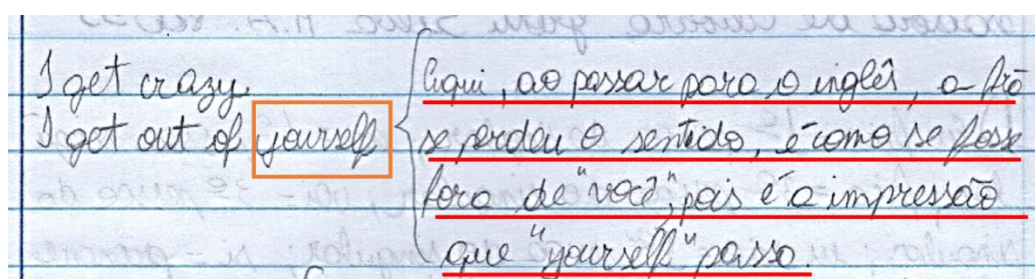
Fragmento 97: Atividade 4. Exercício 3. Grupo G.

Ambos os grupos não trouxeram explicação para a mudança da tradução do mesmo texto em versos distintos. Neste sentido, isso reitera nossa posição em relação à postura da turma de fragmentação no momento das explicações.

O último comportamento notado na tradução desse verso é a compreensão do pronome indicador de terceira pessoa *si* como sendo de segunda pessoa. Assim sendo, os grupos A e D escolheram traduzir marcando a segunda pessoa por meio do pronome reflexivo *yourself*:



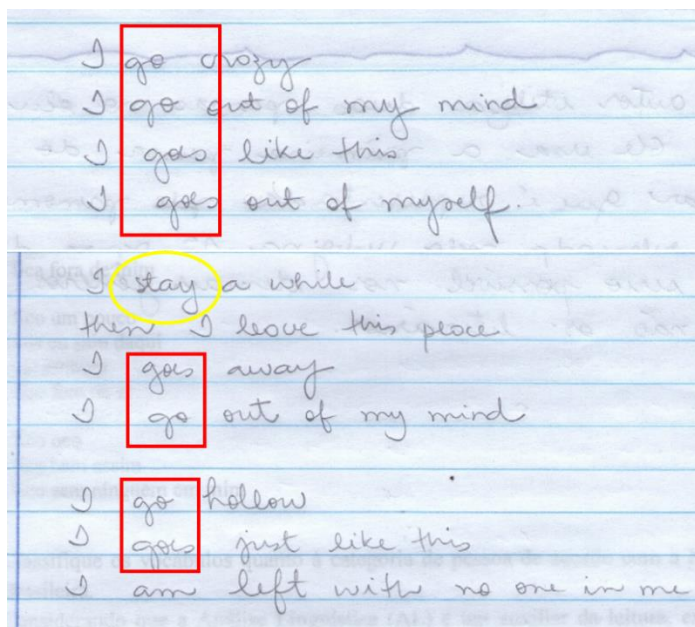
Fragmento 98: Atividade 4. Exercício 3. Grupo A.



Fragmento 99: Atividade 4. Exercício 3. Grupo D.

Nas explicações posteriores ao texto da tradução, o grupo A não explicou sua escolha. O grupo D, como se pode ver no fragmento 99, demonstrou compreender que *yourself* está relacionado à segunda pessoa, mas manteve a tradução dessa maneira, sem justificar o motivo dessa escolha no lugar da marcação da terceira pessoa. Interessante notar que esse grupo, no exercício classificatório, reconheceu o pronome *si* como sendo de terceira pessoa. Disso decorre que houve uma desvinculação da taxionomia apresentada no primeiro exercício para o movimento de tradução aqui colocado, demonstrando como o grupo se posiciona fragmentadamente diante de cada exercício, desconsiderando o encaminhamento do professor da disciplina.

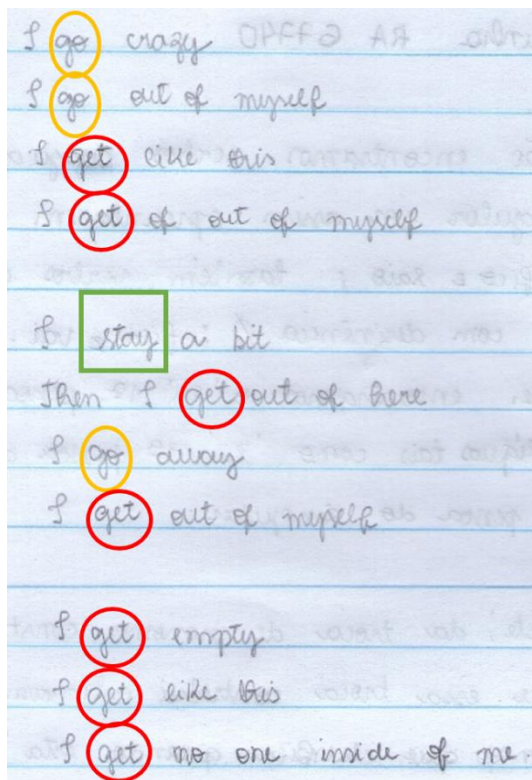
O verbo *ficar* também constituía uma dificuldade para a tradução, pois no texto de partida, em LM, ele apontava para diversas significações, não possíveis de serem reproduzidas em LI pela repetição de um mesmo verbo para a sua tradução. Os versos 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10 e 11 traziam o sentido de *tornar-se* para o verbo *ficar*. Já no verso 5, o sentido era de *permanecer*, relacionado a um espaço físico. Somente o grupo N (7,14%) manteve a repetição do verbo *go*, por eles escolhido para trazer o sentido de *tornar-se*, modificando apenas o verso 5, pelo uso do verbo *stay*, com o sentido de *permanecer*, no fragmento abaixo.



Fragmento 100: Atividade 4. Exercício 3a. Grupo N.

Os demais doze grupos (85,71%) utilizaram verbos diferentes em outros lugares além do verso 5 para a tradução do verbo *ficar*, mas também não comentaram a escolha pela troca

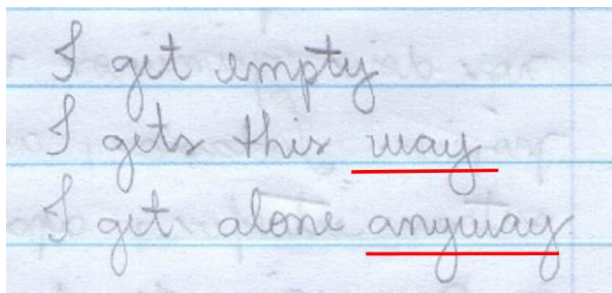
dos verbos em lugares nos quais um mesmo poderia ser mantido. No exemplo abaixo, o grupo E alterna entre *go* e *get*, utilizando *stay* no verso 5:



Fragmento 101: Atividade 4. Exercício 3b. Grupo N.

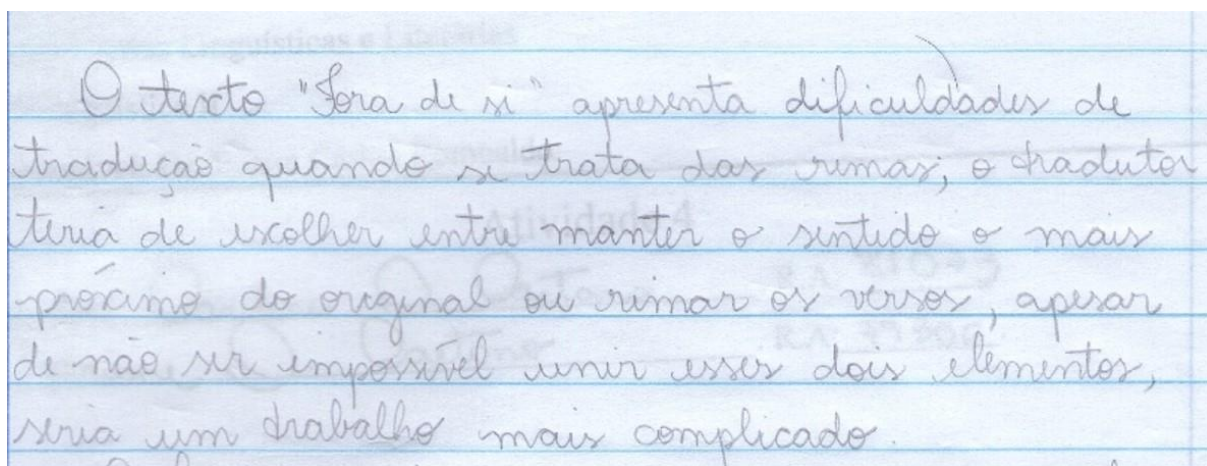
Apesar do grande número de grupos (doze) que apresentou a alternância de verbos como no exemplo do grupo acima, utilizando os verbos *go*, *get*, *become* e *keep* para a tradução de *ficar* com o sentido de *tornar-se*, nenhum desses grupos explicou sua escolha. A nosso ver, a falta de explicação pode ter se dado pela centralidade do exercício estar na categoria de pessoa, no entanto, a falta de manutenção do verbo também aponta para o desprezo deste recurso linguístico na produção do texto de chegada.

Um último fenômeno ocorrido com apenas dois grupos (14,28%) foi o fato de terem apresentado uma preocupação com a rima da letra. Isso se deu de duas maneiras, primeiramente na tentativa de marcação da rima no texto traduzido e, depois, o apontamento desta dificuldade nas explicações posteriores. Abaixo, o exemplo do grupo B que apresentou, ao final, a rima entre *way* e *anyway*.



Fragmento 102: Atividade 4. Exercício 3a. Grupo B.

O texto da explicação demonstra como houve esta preocupação com a rima e, por conseguinte, com o gênero canção, o que, a nosso ver, constitui-se como um trabalho complexo realizado pelo grupo, considerando o momento de formação dos alunos, pois envolve não somente conhecimentos da língua, mas as noções do gênero e a preocupação estética de seu estilo. O grupo B, inclusive, reconhece essa dificuldade no próximo fragmento.



Fragmento 103: Atividade 4. Exercício 3b. Grupo B.

A complexidade apresentada justifica, portanto, a explicação dada pelo grupo, já que assumiu ser possível o trabalho com a rima e a manutenção dos efeitos de sentido do texto de partida, mas que isso resultaria num trabalho mais complexo. Na resposta, a presença do verbo *teria*, no futuro do pretérito, indica a hipótese daquilo que poderia ser feito pelo tradutor.

As análises desse exercício apontaram principalmente para o atendimento parcial do proposto. Dada a complexidade do texto posto para a tradução e as dificuldades reais para se realizá-la, o resultado indicou positivamente um quadro parcial, uma vez que consideramos os conhecimentos que os alunos traziam ao estar no segundo ano de Letras. O que levou à

parcialidade dos resultados, no entanto, foram principalmente as traduções literais que desconsideravam os sentidos e que não foram seguidas de explicações. É neste sentido que consideramos ter sido de grande influência as características dos sujeitos da pesquisa diante da postura que assumem frente aos exercícios. As dificuldades eram reais e somavam-se ao quadro da formação que ainda não tinha abordado, naquele momento, disciplinas específicas de tradução, no entanto, como pudemos perceber nas análises, os abandonos ou a apresentação restrita ou parcial daquilo que o comando pedia demonstram certo descaso e desinteresse pelo engajamento nas atividades propostas. As dificuldades com a tradução que não foram explicadas também reforçam o quadro que demonstra a cissiparidade entre os níveis nos quais os alunos se colocam no domínio da língua e aquilo que apresentam quando precisavam utilizar a LI. Além disso, também pudemos notar como as compreensões no momento da classificação afetaram, também, o movimento tradutório.

3.5.4 *Quarto exercício: o gênero textual.*

De maneira diferente às três atividades anteriores, o foco do quarto exercício estava no trabalho com a linguagem possibilitado pelo estilo do gênero do texto: “*É possível identificar neste texto um trabalho específico com a linguagem em função do gênero textual?*”. Como resposta, esperávamos que figurasse, principalmente, o fato do uso do cruzamento de estruturas ser possibilitado pelo estilo do gênero canção que, pela licença poética, cria sentidos no trabalho estético com a letra. Ainda poderiam aparecer nas respostas a esta questão, o trabalho rítmico proporcionado pelas rimas, também característico do gênero canção e, ainda, o trabalho da melodia que somada à letra, reforçava o tema desta canção¹².

Para efeitos de classificação, consideramos como A todos os grupos que trouxeram a reflexão sobre o cruzamento de estruturas, pois centrava-se na categoria pessoa, objeto central desta atividade. Como AP, consideramos os grupos que trouxeram somente reflexões possíveis, mas que não tratavam da categoria de pessoa. E como NA, compreendemos os grupos que não trataram do gênero canção. Chegamos, portanto, ao seguinte gráfico de desempenho neste exercício:

¹² A reflexão sobre o gênero era um trabalho realizado pelo professor da disciplina antes de nossa entrada em sala para a pesquisa. Ele nos relatou ter realizado um trabalho com canções para o tratamento de questões de fonética e fonologia durante o semestre anterior. Assim, esperava que os alunos recuperassem conteúdos já abordados no interior da disciplina.

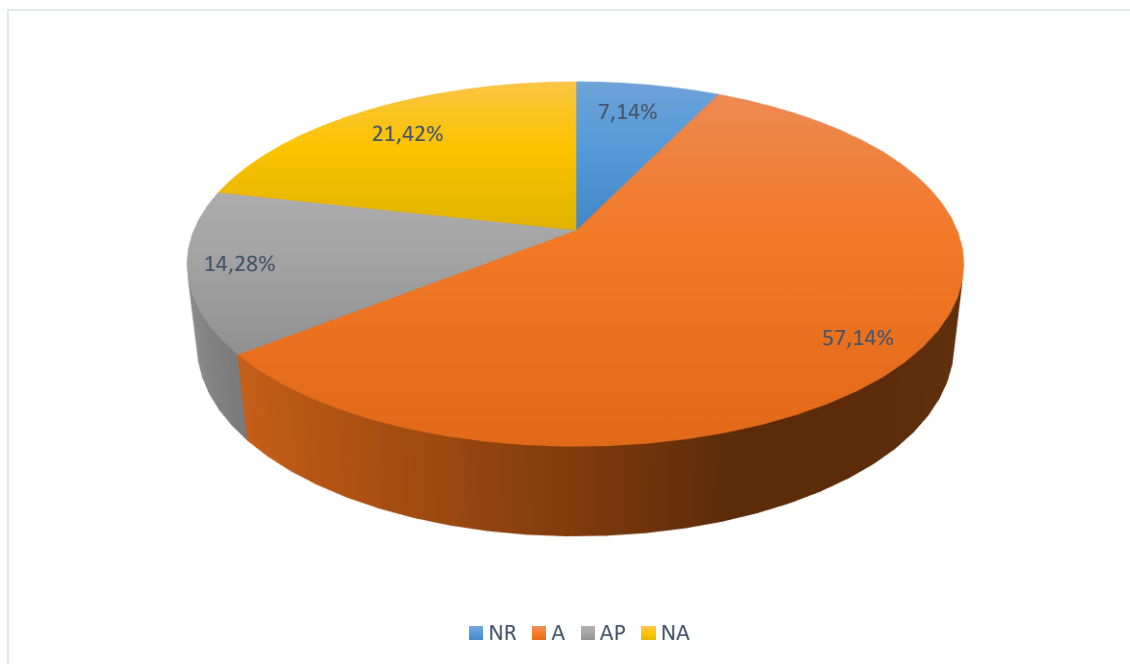
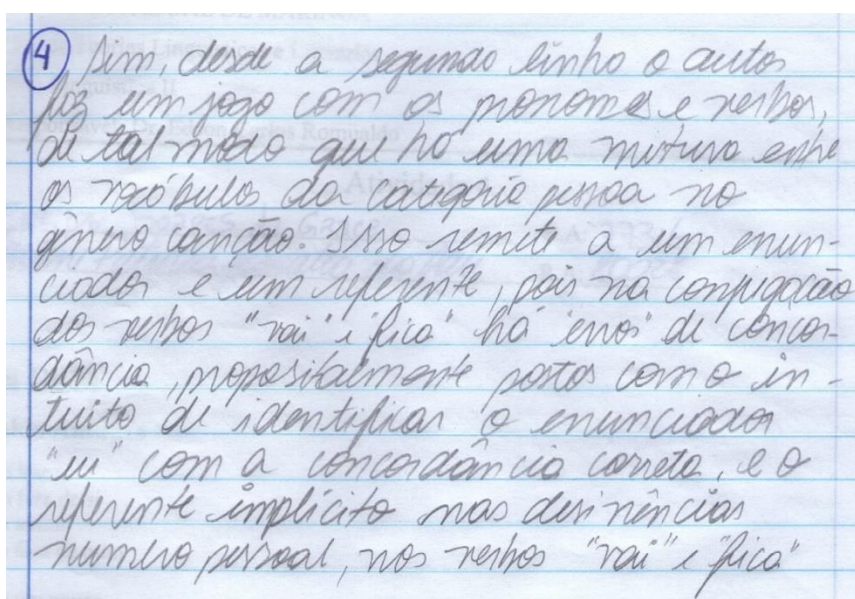


Gráfico 19: Desempenho Geral – Atividade 4 – Exercício 4.

Fonte: Dados da pesquisa.

O grupo J não respondeu à quarta questão, NR no gráfico (7,14%). De acordo com nossos critérios, oito grupos (57,14%) atenderam ao proposto - A, dois grupos (14,28%) atenderam parcialmente – AP, e três grupos (21,42%) não atenderam – NA.

O primeiro fragmento que analisaremos é o do grupo K que, neste exercício, apresentou apenas uma descrição do trabalho com a linguagem, como na AL, e desconsiderou o gênero canção.



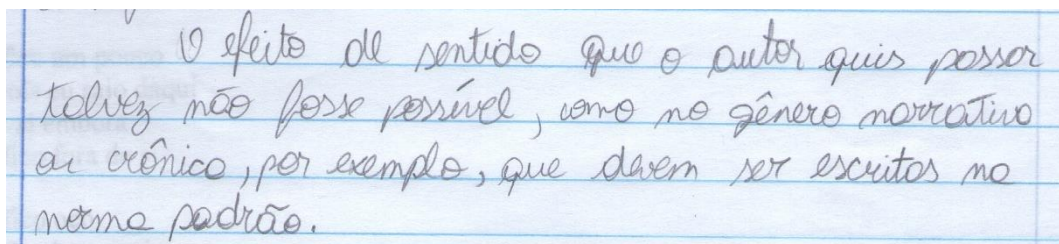
Fragmento 104: Atividade 4. Exercício 4. Grupo K.

Em seu texto, o grupo K chegou a citar o gênero canção, mas não relacionou o trabalho feito com a linguagem em função dele. Assim, continuou seu texto apenas fazendo movimentos parecidos à AL, embora tenha apresentado um texto confuso. O grupo I, também classificado como NA, afirmou que o trabalho com a linguagem no texto em função de seu gênero estaria no comprimento do texto:

4- Sim, pois para o formato canção há a necessidade da criação de um texto mais curto em relação a outros gêneros textuais como a narrativa. Dessa forma, o compositor precisa executar um trabalho com a linguagem para que provoque os sentidos que ele espera sem escrever muito por conta dessa falta de "espaço" para ficar descrevendo e explicando aquilo que ele quer dizer.

Fragmento 105: Atividade 4. Exercício 4. Grupo I.

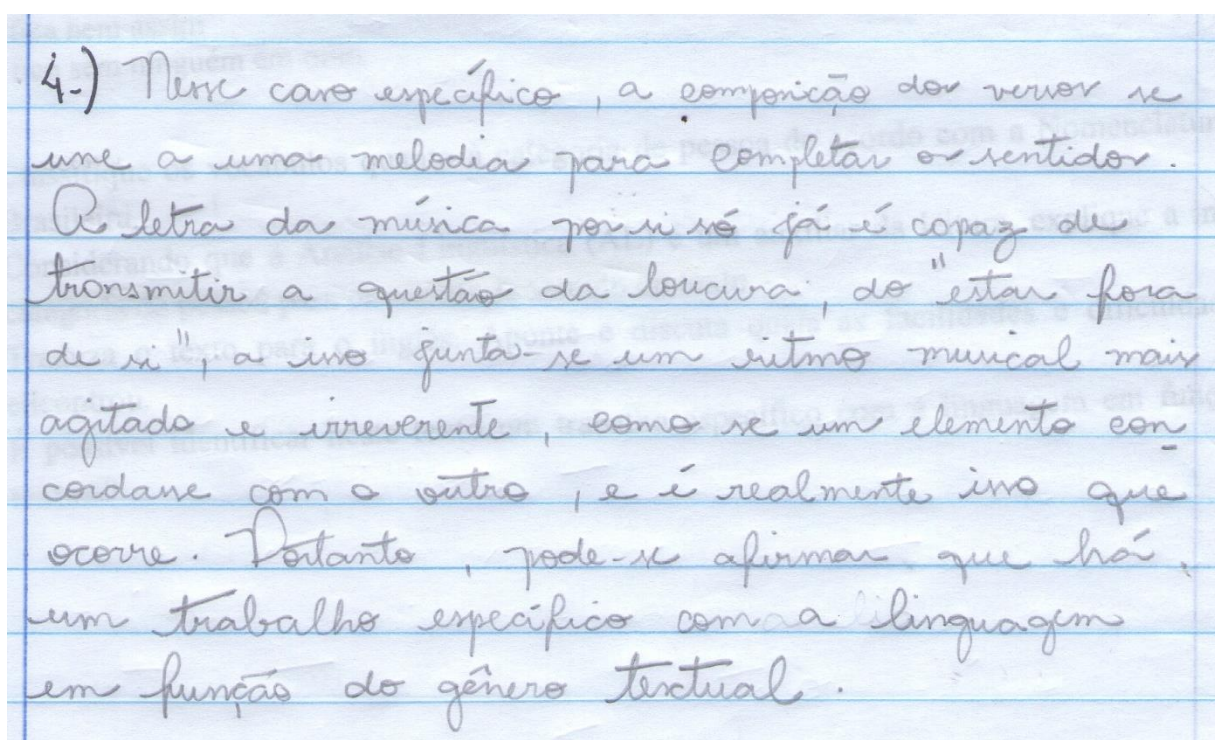
Em sua justificativa para a resposta afirmativa o grupo afirmou que havia a necessidade de ser um texto mais curto em relação a outros gêneros, o que não é verdade já que existem canções com tamanhos diversos. Em segundo lugar, percebemos como o grupo concebeu *gênero textual*. Ao buscar uma referência que lhe servisse de comparação para construção da justificativa, o grupo enquadrou a *narrativa* como gênero textual. Essa confusão entre gênero e tipologia não se deu somente com o grupo I, mas também com dois outros grupos, que classificamos como AP, os grupos C e D. No exemplo do grupo D, percebemos esse equívoco:



O efeito de sentido que o autor quis passar talvez não fosse possível, como no gênero narrativo ou crônico, por exemplo, que devem ser escritos no mesmo padrão.

Fragmento 106: Atividade 4. Exercício 4. Grupo D.

Como exemplo dos grupos classificados como AP, escolhemos a resposta do grupo B:



4-) Nesse caso específico, a composição dos versos se une a uma melodia para completar o sentido. A letra da música por si só já é capaz de transmitir a questão da loucura, de "estar fora de si", a isso junta-se um ritmo musical mais agitado e irreverente, como se um elemento concordasse com o outro, e é realmente isso que ocorre. Portanto, pode-se afirmar que há um trabalho específico com a linguagem em função do gênero textual.

Fragmento 107: Atividade 4. Exercício 4. Grupo B.

A resposta toda estava centrada no efeito que a melodia podia gerar quando somada à letra, realçando a temática da canção. Como justificamos no início da seção, classificamos como AP, pois o grupo sustentou uma reflexão verdadeira em relação à pergunta, mas deixou de lado a questão central da atividade: a categoria de pessoa. Compreendemos que esse movimento de relacionar a categoria ao trabalho com o gênero não se punha explicitamente no comando da questão, no entanto, isso reitera nossa posição da influência do perfil da turma no engajamento nas atividades, uma vez que, como já afirmamos várias vezes, era recorrente nas falas do professor a inter-relação das questões que compunham a sequência e o que não era exposto de maneira explícita no comando escrito, era abandonado.

Encontramos, nos casos dos grupos que enquadrados como A, textos que responderam somente levantando a questão relacionada à falta de concordância possibilitada pela licença poética e textos que extrapolaram essa questão, apresentando outros fatores. Deste último grupo de textos, selecionamos o exemplo do grupo L, no fragmento abaixo:

4) Certamente. Em função de se tratar de gênero canção, o artista pode fazer uma licença poética para construir sentenças "errôneas" pelas regras normativas gramaticais, como em "eu vai embora". Porém, esse trabalho é fundamental para a construção dos efeitos de sentido do texto. Em um gênero mais formal, tal/is construção/ões não seria possível/eis. Igualmente, o ritmo e a melodia imprimem agitação à canção, auxiliando na construção do efeito de sentido da letra do eu-lírico em transitar dentro/fora de si mesmo.

Fragmento 108: Atividade 4. Exercício 4. Grupo L.

O tratamento sobre a falta de concordância como possibilidade do estilo do gênero canção foi posto na primeira parte do texto, topicalizando a resposta. Na sequência, o grupo discorreu a respeito do ritmo e melodia corroborando a produção de efeitos de sentido da temática do texto. O fragmento do grupo L demonstra como era possível relacionar o trabalho da linguagem com a categoria e com outros fatores oriundos do estilo do gênero. Neste sentido, o grupo atendeu plenamente à proposta, considerando, inclusive, o que não era posto somente no comando escrito, mas o encaminhamento docente a respeito da inter-relação das questões da sequência.

Neste exercício, os dados gerais revelaram uma grande parte de alunos que atenderam sem dificuldade ao proposto, fato altamente positivo quando comparamos com as atividades anteriores. Apesar disso, percebemos ainda que houve uma parcela que não atendeu porque fugiu ao proposto pelo enunciado e alguns que tangenciaram a proposta, deixando de lado questões centrais como as que poderiam ser tratadas na categoria de pessoa.

3.5.5 Panorama geral da Atividade 4.

Esta seção apresenta o quadro comparativo dos desempenhos por exercício. Para fins de classificação, o único NR (não respondeu) que identificamos no quarto exercício, foi somado aos NA, pois compreendemos que ao abandonar o exercício o grupo não atendeu ao proposto pelo exercício, também.

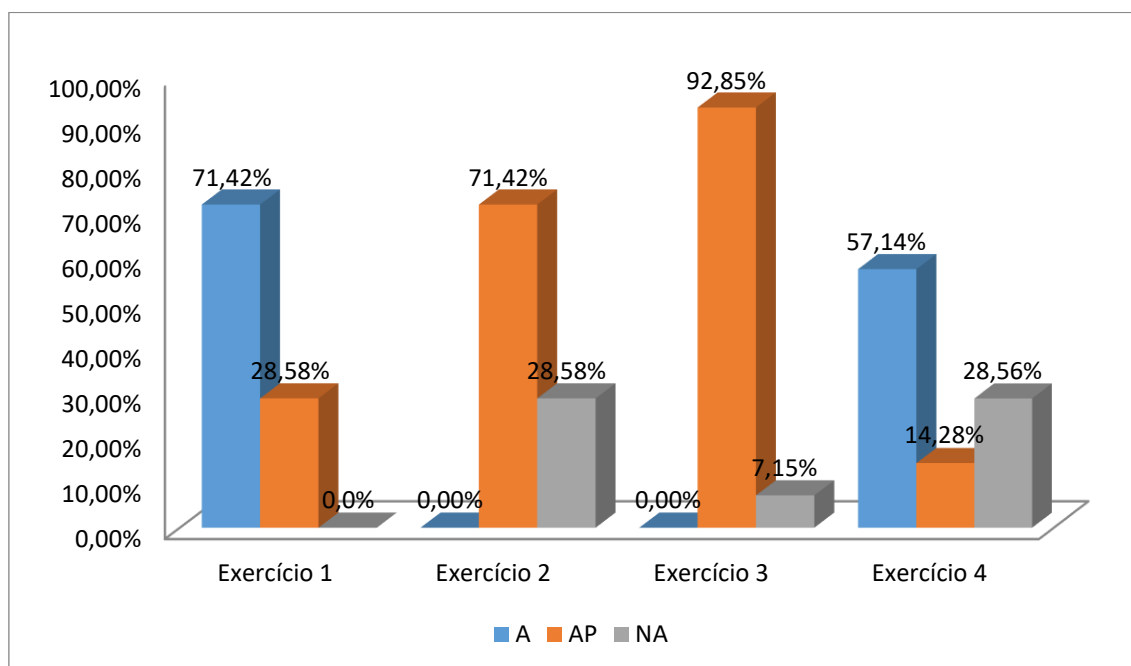


Gráfico 20: Desempenho Geral do Conjunto de Exercícios – Atividade 4.

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 20 demonstra quantitativamente um quadro diferente dos exercícios anteriores. Primeiramente, foi a atividade com o maior número de atendimentos em relação à classificação. Apesar da facilidade de identificação da pessoa, pela maioria, notamos certa dificuldade nas classificações dos termos quando tratavam da análise morfológica do verbo ou da indicação dos pronomes. Neste sentido, ainda se apresentaram dificuldades gerais de classificação e trabalho com a metalinguagem.

Depois, a AL apresentou grande número de NA, a maior parte como AP, e nenhum A. A nosso ver, houve dificuldade maior nas explicações sobre os movimentos linguísticos que geravam os efeitos de sentido neste texto, por isso, apesar da maioria dos alunos conseguir identificar as pessoas do discurso na classificação proposta no primeiro exercício, não conseguiram refletir sobre o uso no texto, ou apresentaram dificuldades na escrita para explicar linguisticamente a produção de efeitos de sentido. Além disso, muitos analisaram

parcialmente o texto, deixando de lado questões relevantes relacionadas à categoria de pessoa, como vimos nas análises.

Neste mesmo quadro da AL, encontramos traduções que, predominantemente, atenderam parcialmente à proposta. Compreendemos que, ao escolher apenas alguns elementos para serem explicados deixando de lado outros, os alunos atenderam ao exercício, mas abandonaram aquilo que não conseguiam explicar. Isso fica claro quando tomaram decisões tradutórias literais ou oblíquas que não chegavam aos efeitos de sentido, mas esqueciam de levantar a discussão sobre elas. Novamente a fragmentação é a tônica deste exercício.

Por fim, o exercício do gênero textual divide a turma em quem foge totalmente do proposto, quem atende exatamente ao pedido no enunciado somente em relação à categoria em estudo, e quem atende trazendo outras questões, além da categoria. Apesar do quadro dividido, visualizamos uma melhora nos textos dessa quarta atividade quanto à compreensão da sequência de atividades e o vínculo estabelecido entre os exercícios, o que fica evidente quantitativamente pela soma dos dados de A e AP.

3.6 Quinta atividade: Aspecto.

A quinta atividade foi aplicada no dia 30 de outubro de 2013, no último encontro por nós observado. Fechando o ciclo de atividades, esta tinha como foco a categoria de aspecto verbal.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias

DISCIPLINA: Linguística II

Atividade 5

Nomes: _____ . R.A: _____.

_____ . R.A: _____.

Conversa Universitária

O professor E está descendo a rampa de saída do prédio enquanto o professor A sobe e, ao se encontrarem, têm a seguinte conversa:

A: Eu soube que você está saindo para pós-doutorado.

E: Já saí.

A: Ah, então você já está saído!

E: Já saído.

(Risos)

(E. C. Romualdo)

- 1) Classifique os verbos e locuções verbais do texto quanto à categoria de aspecto.
- 2) Considerando que a Análise Linguística (AL) é um auxiliar da leitura, explique a importância da categoria de aspecto para os efeitos de sentido do texto.
- 3) Traduza o texto para o inglês. Aponte e discuta quais as facilidades e dificuldades que você encontrou.
- 4) É possível identificar neste texto um trabalho específico com a linguagem em função do gênero textual (conversa espontânea)?

Quadro 22: Atividade 5.

Fonte: Dados da pesquisa.

O professor, como nas outras atividades, entregou-as às duplas e fez a leitura. A única observação feita por ele foi quanto ao exercício classificatório, dizendo que as classificações poderiam seguir a tabela de Ilari (2001) que constava no material estudado pela turma e que, dessa maneira, deveriam classificar em sentido lato como perfectivo e imperfectivo e em sentido estrito, nas classificações apresentadas por Ilari (2001) para o perfectivo (pontual e resultativo) e imperfectivo (inceptivo, cursivo e terminativo).

3.6.1 Primeira atividade: classificação.

Conforme a proposta classificatória de Ilari (2001) sugerida pelo professor, classificamos os verbos no texto em relação à categoria de aspecto como parâmetro para nossas análises, chegando ao seguinte quadro:

Trecho do texto	Classificação cf. Ilari (2001)
1. <i>Está descendo</i>	Imperfectivo cursivo
2. <i>Enquanto o professor A sobe</i>	Imperfectivo cursivo
3. <i>Ao se encontrarem</i>	Perfectivo pontual
4. <i>Têm a seguinte conversa</i>	Imperfectivo inceptivo
5. <i>Eu soube</i>	Perfectivo pontual
6. <i>Está saindo</i>	Imperfectivo cursivo

7. <i>Já saí</i>	Perfectivo pontual
8. <i>Já está saído</i>	Perfectivo resultativo
9. <i>Já saído</i>	Perfectivo resultativo

Quadro 23: Classificação quanto ao aspecto verbal do texto “Conversa Universitária”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Comentaremos sobre a classificação por nós realizada mais adiante, quando formos analisar as classificações feitas pelos alunos. De acordo, então, com a nossa expectativa apresentada no quadro 18, chegamos ao número de quatorze grupos (100%) que atenderam parcialmente à proposta do exercício classificatório – AP. Nenhum grupo foi classificado como A ou NA, como se vê no gráfico de desempenho abaixo.

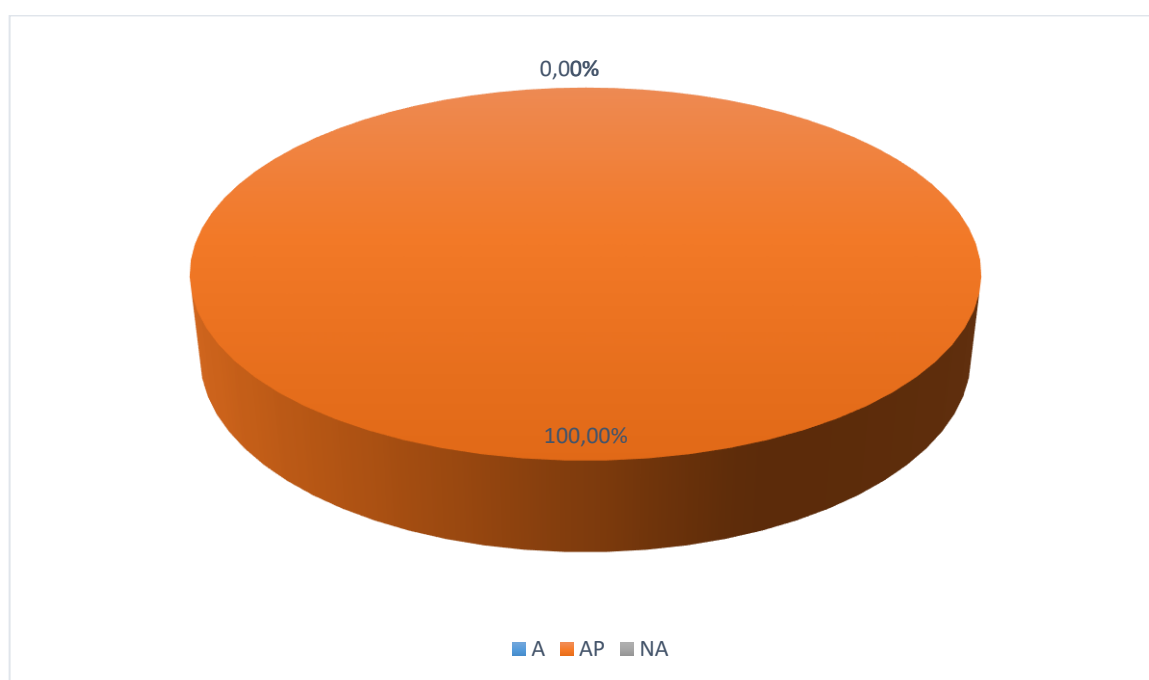


Gráfico 21: Desempenho Geral – Atividade 5 – Exercício 1.

Fonte: Dados da pesquisa.

O alto número de atendimentos parciais, como veremos nos exemplos posteriormente, podem ser explicados principalmente pelo que dizem Romualdo e Biondo (2012) apoiados em Travaglia (1994) e Costa (1990), sobre a pouca atenção dada a esta categoria em comparação a outras nos contextos de reflexão sobre a linguagem:

Vemos que as categorias de aspecto e voz são utilizadas pelos usuários da língua [...]. Entretanto, seu tratamento é mais problemático nos estudos linguísticos do que o das demais categorias, principalmente devido à pouca atenção dada a elas em comparação com as outras categorias e ao posicionamento divergente entre autores no que diz respeito à sua conceituação, à sua abrangência e à sua classificação. (ROMUALDO; BIONDO; BARROS, 2012, p. 106).

Diante desse quadro, encontramos diversas dificuldades nos momentos de classificação. Começaremos apresentando o fragmento do grupo que quase atendeu plenamente à classificação, conforme nossa expectativa.

1) Os verbos presentes no texto foram classificados de acordo com Ilari (apud ROMUALDO & BIONDO & BARROS)

descendo - imperfeito cursivo
 sobe - imperfeito cursivo
 encontrarem - perfeito resultativo
 têm - imperfeito inceptivo
 sabe - perfeito pontual
 está saindo - imperfeito cursivo
 sai - perfeito resultativo
 está saído - perfeito resultativo
 saído - perfeito pontual

Fragmento 109: Atividade 5. Exercício 1a. Grupo N.

Note-se que o grupo introduziu sua classificação apontando o lugar teórico a partir do qual classificaram: “Os verbos presentes no texto foram classificados de acordo com Ilari (apud ROMUALDO & BIONDO & BARROS)”. A referência a Ilari e a presença do termo latino *apud* indicam, primeiro, que os escreventes já circularam por textos acadêmicos e conhecem esses elementos do estilo dos gêneros que são produzidos nessa esfera. Em segundo lugar, a necessidade de apontar a proposta do autor para a classificação demonstra a marcação do atendimento àquilo que fora sugerido pelo professor. A classificação não seguiu totalmente a apresentada por nós no quadro 18, mas chamamos a atenção ao tratamento dado a “já saído”, que foi classificado como perfeito pontual. Apesar disso, o rascunho feito na

página da atividade, demonstra como o grupo levantou a hipótese de classificar como perfectivo resultativo.

Conversa Universitária

O professor E está descendo a rampa de saída do prédio enquanto o professor A sobe e, ao se encontrarem, têm a seguinte conversa:

A: Eu soube que você está saindo para pós-doutorado.

E: Já saí.

A: Ah, então você já está saído!

E: Já saído.

(Risos)

Handwritten annotations:
 - Imperfectivo cursivo (above 'descendo')
 - perfect. result. (above 'encontrarem')
 - perfectivo inceptivo (above 'está saindo')
 - perfectivo inceptivo (above 'saí')
 - resultativo (above 'saí')
 - perfect post result (above 'está saído')
 - perfect. resultativo (above 'saído')

Fragmento 110: Atividade 5. Exercício 1b. Grupo N.

A rasura no outro elemento destacado demonstra a incerteza da classificação entre pontual ou resultativo, pois o grupo chegou a grafar abreviadamente “*pont*” e o rabiscou colocando à frente a abreviação “*result*”. De maneira diferente a todos os outros grupos, a classificação realizada pelo grupo L não seguiu a sugestão do professor:

Handwritten classification:
 I) soube: permansivo; está saindo: durativo; saí: pontual; está saído: pontual; saído: pontual, condutivos; está descendo: durativo; sobe: durativo; encontrarem: pontual; têm: durativo, etc. (partially obscured)

Fragmento 111: Atividade 5. Exercício 1a. Grupo L.

Outras classificações, diferentes das que foram propostas por Ilari (2001) foram comentadas pelo professor durante a explicação do conteúdo em sala. No entanto, mesmo que o grupo L estivesse usando classificações distintas, cometeu o equívoco de compreender o verbo “*soube*” como sendo permansivo. Além disso, houve inconsistência na metalinguagem, pois usou *permansivo* e *durativo*, dois termos diferentes que indicariam o mesmo, em classificações distintas. Esses equívocos e inconsistências teriam impactos sobre a AL, depois, como veremos.

O reconhecimento da diferença entre perfectividade e imperfectividade também era caro para o cumprimento desse exercício. Não encontramos dificuldades na classificação como imperfectivo das locuções verbais “*Está descendo*” e “*Está saindo*” presentes no texto. Dessa maneira, 100% dos grupos reconheceram a imperfectividade das locuções, classificando-as como “*imperfectivo cursivo*”. Mesmo o grupo L apontou a imperfectividade, apesar de ser o único a ter apresentado classificação distinta, marcando as locuções como durativas. Do nosso ponto de vista, a facilidade com essa construção se deu, principalmente, porque as locuções apresentavam o gerúndio em sua composição, marcando a imperfectividade. Além disso, no material didático utilizado pelos alunos, o exemplo de aspecto imperfectivo cursivo do quadro de Ilari (2001) fora o seguinte: “*João estava arrumando a mala*”, que, como se pode perceber, possui a mesma estrutura das locuções do texto – verbo estar + verbo no gerúndio.

Quando a imperfectividade não se marcava com o gerúndio como em “*Enquanto o professor A sobe*”, trecho no qual o verbo se encontra no tempo presente do modo indicativo, os alunos tendiam a errar na classificação. Por isso, encontramos seis grupos (42,85%) com classificações equivocadas e o grupo J que não classificou este verbo. Os grupos E, M, D e A, classificaram como perfectivo pontual. Nos fragmentos abaixo, os exemplos dos grupos M e E:

Sobe - Perfectivo pontual

Fragmento 112: Atividade 5. Exercício 1. Grupo M.

1. Quanto à categoria de aspecto encontramos no texto duas locuções com o aspecto imperfectivo, ou seja, as se expressar em: “*está descendo a rampa*” e “*está saindo a intenção*” é de marcar a temporalidade cursiva interna. Já no que diz respeito ao professor A, que “*sobe*” expressa-se aqui o aspecto perfectivo pontual já que refere-se ao todo, sem enfatizar, mas marcando o princípio, meio e fim e o mesmo diz respeito ao “*se encontrarem*” e “*têm*”. Também marca-se pelo aspecto perfectivo pontual a locução “*já sai*” pois refere-se a algo certo, completo. Nas duas últimas locuções encontramos o aspecto perfectivo resultativo “*já está saído*” e “*já saído*”, pois o estado presente decorre da ação de ter saído.

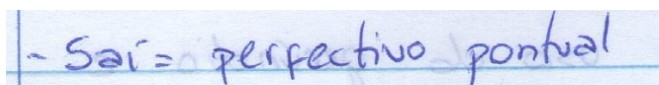
Fragmento 113: Atividade 5. Exercício 1. Grupo E.

O grupo E justificou a sua escolha pela classificação como pontual apoiando-se no material didático para isso, já que o trecho abaixo que explica a perfectividade aspectual, retirado do material, foi colocado na resposta do grupo:

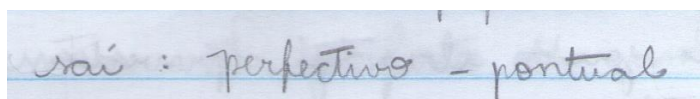
O que ocorre é que o perfectivo, por referir o fato como um *todo*, refere-se como completo, com *princípio, meio e fim*, sem enfatizar qualquer das partes constitutivas do seu ‘tempo interno’, quer a parte final, quer qualquer outra” (COSTA, 1990, p. 33 apud ROMUALDO; BIONDO, BARROS, 2012) [grifos nossos].

Pelo texto, também é possível notar que o grupo não compreendeu o aspecto imperfectivo da ação de subir expressa no verbo no presente do indicativo e, por isso, acabou classificando-o como perfectivo pontual.

Os trechos “*Já sai*”, “*Já está saído*” e “*Já saído*” eram centrais para a produção do efeito de sentido de humor no texto e também apresentaram divergências classificatórias. O primeiro trecho, “*Já sai*”, com o verbo no pretérito perfeito, marca aspecto pontual da ação, naquele momento. O maior índice classificatório foi como *perfectivo pontual* feita por dez grupos (71,42%). Os exemplos abaixo são dos grupos H e B.



Fragmento 114: Atividade 5. Exercício 1. Grupo H.



Fragmento 115: Atividade 5. Exercício 1. Grupo B.

Os outros dois trechos, “*Já está saído*” e “*Já saído*” indicam o aspecto resultativo. Romualdo, Biondo e Barros (2012), no material estudado pela turma, levantam a questão da falta de consenso entre os teóricos a respeito deste aspecto:

Quanto ao aspecto perfectivo resultativo, podemos dizer que não há consenso entre os estudiosos sobre sua conceituação e classificação. Posturas diferentes são apresentadas por Castilho (2002), Travaglia (1994), Durigan (1990) e Costa (1990). Travaglia (1994), por exemplo, considera a resultatividade dentro do grupo das noções não aspectuais, mas geralmente ligadas ao aspecto. Costa (1990), ao contrário dos demais autores, considera o aspecto resultativo como uma das subdivisões do imperfectivo. Durigan (1990), ao analisar o aspecto resultativo, pondera que ele é mais uma noção semântica do que sintática, extrapolando os elementos de análise para além

da ideia contida na forma verbal. (ROMUALDO; BIONDO; BARROS, 2012, p. 114).

No trecho “*Já está saído*”, ao usar a locução verbal *estar saído*, construção incomum permitida pelo gênero conversa espontânea, apresenta o aspecto perfectivo resultativo. A perfectividade é facilmente encontrada pelo fato da ação conclusa, situada no passado, não apresentar traços de duração interna dos verbos na locução. O aspecto *strictu* resultativo, no entanto, constrói-se também pela perífrase, com o uso do advérbio “já” enfatizando o estado, pelo uso do verbo *estar*. Portanto, “já está” implica na compreensão, no texto, de que se sofreu um processo do qual o resultado é *estar saído*. A classificação deste trecho foi feita como *perfectivo resultativo* por dez grupos (71,42%). Dois grupos, L e B (14,28%), classificaram como perfectivo pontual e outros dois, M e A (14,28%), como imperfectivo terminativo. Abaixo, um exemplo de cada dos que não classificaram como *resultativo*:

Fragmento 116: Atividade 5. Exercício 1b. Grupo L.

Fragmento 117: Atividade 5. Exercício 1. Grupo A.

No último trecho do texto, quando o professor E confirma: “*Já saído*”, apesar da elipse do verbo “*estar*” da locução que antecede esse trecho, é possível compreender a leitura como “*Já (estou) saído*”. Neste sentido, focaliza-se, também, o resultado pelos mesmos movimentos da locução anterior. Dessa maneira, como a locução anterior, classificamos este trecho como perfectivo resultativo. Nesta classificação, três grupos (21,42%) deixaram de fazê-la, oito grupos reconheceram o aspecto perfectivo resultativo (57,14%) e outros três (21,42%) classificaram como perfectivo pontual. Para nós, os apagamentos das classificações reforçam o perfil da turma que abandona a realização das propostas dos exercícios quando encontram dificuldade, tendo em vista o grau de complexidade desta última categoria.

Dos exemplos e análises apresentadas neste exercício percebemos a parcialidade do atendimento ao proposto e abandono de questões classificatórias, quando houve dificuldade.

Em linhas gerais, podemos dizer que os grupos ainda demonstraram conseguir apenas parcialmente lograr êxito em exercício classificatório.

3.6.2 Segundo exercício: AL.

O humor no texto “*Conversa Universitária*” é construído a partir da categoria de aspecto focalizando diferentes momentos do processo de saída para o pós-doutoramento, no texto. Sendo assim, a locução verbal *está saindo*, com aspecto imperfectivo cursivo, marca, no questionamento do professor A, a pergunta focalizando o início do movimento de saída, em outras palavras, o professor A pergunta ao professor E se o processo de saída para o doutorado iniciou-se e está em andamento. O aspecto perfectivo pontual da resposta dada pelo professor E marca a ação que já ocorrera e se finalizara no passado: *Já saí*. O que causa estranheza e leva ao riso no texto situa-se principalmente nos trechos finais. O trecho “*Já está saído*” gera o humor por conta do uso incomum do verbo *sair* na locução com o verbo *estar* apresentando aspecto perfectivo resultativo. Em outras palavras, *sair* é um verbo de movimento que, geralmente, não marca aspectos resultativos por meio da locução *estar + particípio*, como ocorre no texto. É mais comum, por exemplo, o uso do verbo *sair* com aspecto perfectivo resultativo em outras construções que o apresentam no pretérito perfeito, como em “*Apesar de ter estudado, me saí muito mal no exame*” ou “*Conversaram tanto que o trabalho saiu uma porcaria*”. Isso se dá porque não se marca na LP o estado resultativo de verbos de movimento como *ir*, *sair*, *partir*, por exemplo, que semanticamente indicam um movimento em seu início ou em seu curso. O particípio desses verbos é utilizado apenas em locuções verbais de tempos compostos com o auxílio do verbo *ter* como em “*Tinha ido*”, “*têm saído*”, “*terá partido*”. Em resumo, pode-se dizer que o efeito de humor é construído pela sequência aspectual do verbo *sair* – *cursivo*, *pontual*, *resultativo* – e na forma incomum de se marcar o aspecto resultativo por meio da locução verbal que se utiliza de um verbo que indica estado somado ao particípio de um verbo de movimento que focaliza as ações em seu início ou em seu curso. Diante disso, nesse exercício, esperava-se que a AL circulasse principalmente por esses trechos, focalizando o uso da categoria de aspecto para gerar os efeitos de sentido. De nossas análises, chegamos ao seguinte gráfico de desempenho neste exercício:

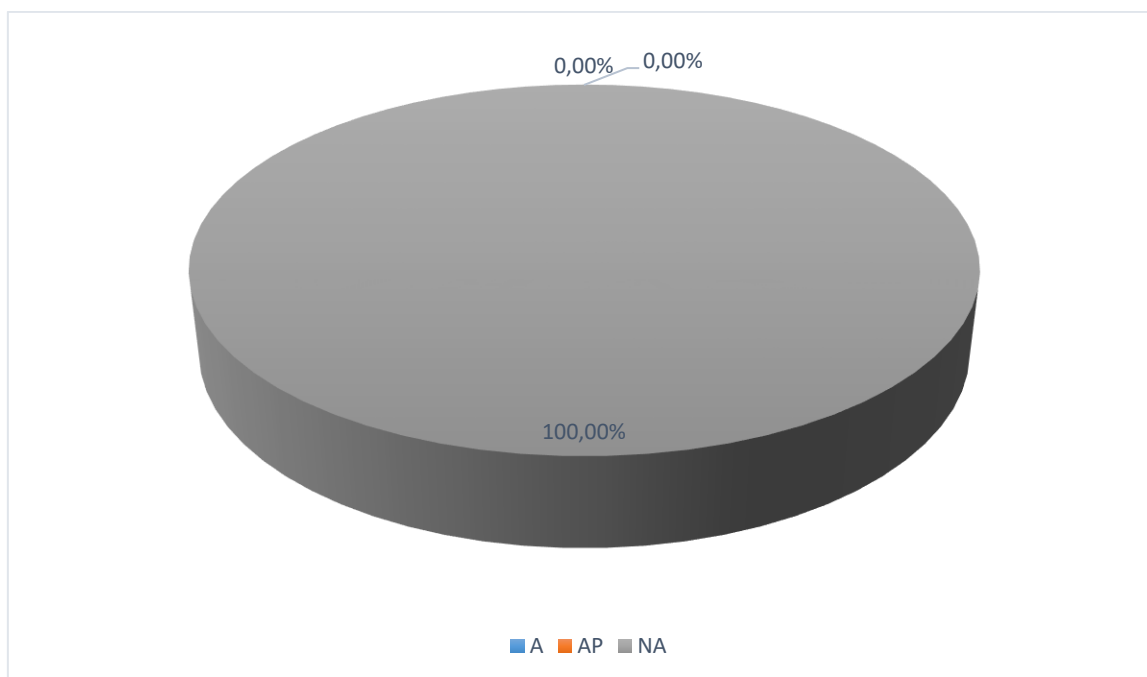


Gráfico 22: Desempenho Geral – Atividade 5 – Exercício 2.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se pode visualizar no gráfico, nesse exercício todos os grupos não conseguiram empreender uma AL, portanto cem por cento da classificação se deu em NA. Os dados quantitativos já demonstram como as dificuldades foram maiores para se refletir a respeito da categoria de aspecto, o que não se coloca como surpreendente, se considerarmos a dificuldade que os alunos demonstram para a realização de AL nas outras categorias somada com a dificuldade de compreensão típica dessa categoria.

Os grupos comportaram-se de maneiras diversas, que aqui apresentaremos. Um primeiro comportamento encontrado foi a explicação da classificação que fizeram sobre a categoria de aspecto do texto no primeiro exercício. Vejamos a análise do fragmento do grupo B.

(2) Levando em consideração a categoria Aspecto e a sua função no contexto do discurso, podemos afirmar que essa categoria contribui muito para os efeitos de sentido do texto em análise.

O jogo de sentido com o verbo "sair" e o auxiliar "está" fazem as marcações de duração interna no texto. Os aspectos perfectivo e imperfeito são responsáveis por essas mudanças, por essas diferenças entre (1) "está saindo / já saiu" e (2) "já está saído / já saído". Em (1) temos o aspecto imperfeito; "está saindo" ainda está em curso, porém a resposta apresenta uma ação acabada "já saiu", apresentando a forma perfectiva. Em (2) "já está saído" e "já saído" estão acabados no tempo, são perfectivos.

Fragmento 118: Atividade 5. Exercício 2. Grupo B.

O primeiro parágrafo da resposta discorreu somente sobre a importância da categoria de aspecto para a produção de efeitos de sentido no texto. No texto que segue iniciando o segundo parágrafo, o grupo citou o "jogo" feito com os verbos *estar* e *sair*, mas como se esses verbos da locução marcassem o aspecto imperfeito, pois estariam marcando a duração interna no texto, na resposta do grupo: "O jogo de sentido com o verbo "sair" e o auxiliar "está" fazem as marcações de duração interna no texto". Esse trecho demonstra confusão com a noção de perfectividade, pois a locução "está saído" foi classificada pelo grupo, no exercício anterior, como perfectivo pontual. O que o grupo apresentou na sequência foram apenas repetições das classificações feitas no exercício anterior e algumas seguidas da possível justificativa para essas classificações. Além do texto escrito de maneira confusa, o

final reitera a dificuldade com a compreensão do aspecto perfectivo, pois a justificativa dada pelo grupo apresenta a perfectividade relacionada ao término na ação no *tempo* e, como é sabido, uma ação pode ter sido acabada e, assim, em relação ao tempo, situar-se no passado, mas o verbo apresentar aspecto imperfectivo. Encontramos também no grupo F a confusão entre as noções de tempo e aspecto.

2. A importância da categoria do aspecto para os efeitos de sentido do texto se dá pela profunda análise do verbo (tempo) e seu contexto, que, no caso, é essencial para a classificação do "jogo" que ocorre. Por exemplo, destacamos o verbo "sobe", que, se pego fora do contexto, pode ser classificado como "Presente"; porém, analisando melhor, vemos que a palavra "enquanto" tem forte influência sobre o verbo, que, por fim, é "imperfectivo cursivo".

Em outro caso, como "está saído", a análise do aspecto mostra um estado do professor, pois é resultado dos dois verbos anteriores ("está saindo" e "saí"). Sendo assim, vemos a enorme importância da categoria de aspecto, e sua análise, para o entendimento da conecção, que, por ser informal/spontânea, traz uma brincadeira aspectual no verbo "saír", sendo ora cursivo ("está saindo"), ora pretérito ("já saí") e ora resultativo ("está saído").

Fragmento 119: Atividade 5. Exercício 2. Grupo F.

O primeiro parágrafo deixa evidente a confusão entre tempo e aspecto, pois, ao colocar entre parênteses a palavra *tempo* em frente a *verbo*, o grupo demonstra que entende o verbo como sinônimo de marcação de tempo. Na sequência, apesar de acertarem a classificação do verbo *sobe* no texto como imperfectivo cursivo, o equívoco do grupo se deu na explicação que demonstra a compreensão de que o tempo presente não poderia marcar o imperfectivo, ou seja, as duas classificações, a de tempo (presente) e a de aspecto (imperfectivo cursivo), não poderiam ser feitas simultaneamente, como se o aspecto se confundisse com o tempo ou lhe anulasse.

Outro comportamento encontrado nas respostas dos grupos, neste exercício foi a tentativa de explicação da categoria de aspecto, primeiramente e, depois, a utilização da metalinguagem da classificação para se comentar o texto sem, no entanto, a promoção de uma

AL. O primeiro exemplo é o do grupo I, do qual recortamos no fragmento posterior o primeiro parágrafo de sua resposta.

2- A categoria aspecto é a categoria que ressalta o tempo interno, a duração ou fases do processo verbal. De acordo com Almeida, essa categoria pode ser classificada, de forma bem ampla, em: perfectividade e imperfectividade. Na primeira a marcação da temporalidade, ou duração interna, da ação, não acontece; já na segunda, essa marcação é realizada, dando ao processo maior durabilidade.

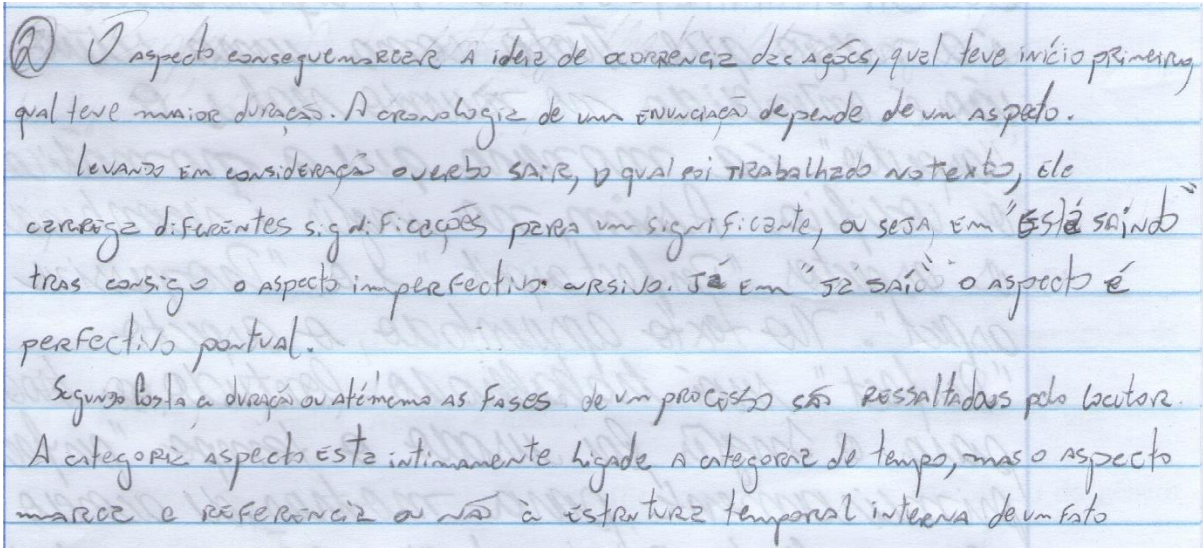
Fragmento 120: Atividade 5. Exercício 2a. Grupo I.

Embora o texto apresente imprecisões e equívocos nas descrições dos aspectos, ao final do parágrafo, o grupo tentou explicar do que se tratava a categoria de aspecto. Em seguida, o grupo começou a tecer uma reflexão sobre o aspecto do verbo focalizando o uso de aspectos diferentes para o verbo sair. Apesar de relatar que isso ocorre no texto, o grupo não apresentou análise, apenas comentou a classificação que fizeram anteriormente, no primeiro exercício:

No texto "Conversa Universitária", a categoria de aspecto contribuiu para que as diferentes fases do processo sejam marcadas utilizando um mesmo verbo. Isso é entendido a partir da interpretação do verbo sair. Quando o autor se refere ao processo de sair para o doutorado (aceitar a documentação, abandonar as atividades atuais), ele utiliza o imperfectivo para marcar a durabilidade do processo. Ao se referir ao resultados da ação, que neste caso representa o fim, a conclusão, o autor usa o perfectivo, pois este não exige marcação de tempo.

Fragmento 121: Atividade 5. Exercício 2b. Grupo I.

O que houve na resposta no grupo I foi apenas uma paráfrase do primeiro exercício de maneira comentada, num texto em prosa. Esse comportamento que apresenta apenas uma tentativa de explicação da categoria de aspecto e, depois, a classificação dos elementos textuais comentada com uso da metalinguagem, sem promoção de AL ocorreu com sete grupos (50%), no total. Esse dado aponta para a grande dificuldade que a turma apresentou com essa categoria e a tentativa, por meio do uso da metalinguagem, de se demonstrar a realização de um AL. Para confirmar esse comportamento, apresentamos mais um exemplo, no fragmento do grupo K.



O aspecto consegue marcar a ideia de duração das ações, qual teve início primeiro qual teve maior duração. A cronologia de uma enunciação depende de um aspecto.

levando em consideração o verbo SAIR, o qual foi trabalhado no texto, ele carrega diferentes significações para um significante, ou seja, em "está saindo" traz consigo o aspecto imperfectivo cursivo. Já em "já saiu" o aspecto é perfectivo pontual.

Segundo Costa a duração ou até mesmo as fases de um processo são ressaltados pelo locutor. A categoria aspecto está intimamente ligada a categoria de tempo, mas o aspecto marca e referencia ou não à estrutura temporal interna de um fato.

Fragmento 122: Atividade 5. Exercício 2. Grupo K.

Como dissemos, a resposta se iniciou com a tentativa de explicação da categoria. Embora note-se a má-elaboração textual, o grupo tentou demonstrar como o aspecto poderia marcar a duração interna de um verbo, nos casos imperfectivos. Em seguida, o grupo comentou as classificações do primeiro exercício, apresentando o equívoco ao dizer que o verbo sair traz diferentes significações, o grupo tenta demonstrar que o que muda é o aspecto verbal. Essa constatação não analisa o texto e constitui somente um comentário sobre a classificação do primeiro exercício, corroborando nossas observações. Em seguida, novamente o grupo tentou trazer mais explicações para a categoria de aspecto, fazendo o movimento de autorizar seu texto com Costa, um autor que constava no material estudado pela turma.

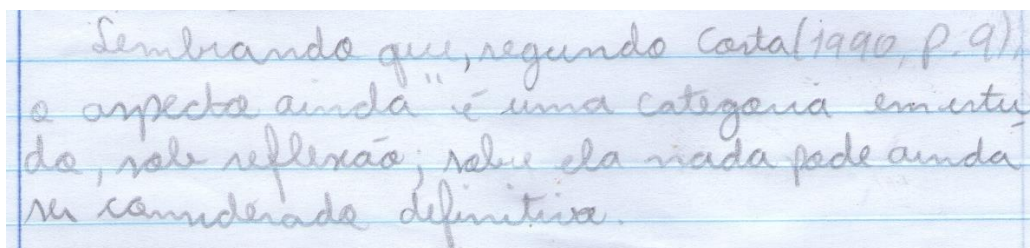
O uso de referências para autorizar a tentativa de AL nesse exercício, conforme ocorrera com o grupo K, acima analisado e com o grupo I, também já analisado nessa seção, ocorreu com mais um grupo, o grupo M, somando três grupos (21,42%). Na sequência, o excerto da primeira parte de sua resposta.

2) A categoria de aspecto apresenta noções discriminativas essenciais às várias possibilidades de representações de sentido quando se diz respeito à língua no dia-a-dia, e mesmo que não possui morfemas específicos para a sua apresentação, o aspecto contribui para a marcação de características relacionadas com o processo verbal. A categoria de aspecto atende por uma concepção ligada à duração interna dos fatos verbais, que podem marcar ou não a sua duração, correspondendo aos aspectos lotos semu imperfective e perfective. Deve se levar em consideração que ao mesmo tempo em que a categoria se apresenta ligada ao tempo verbal, ao mesmo tempo se distancia, pois ao passo que marca variantes verbais especificamente relacionadas à ideia de perfectividade (aspectos puntual e resultative) e imperfectividade (aspectos inceptive, durative e terminative). Vale ressaltar que o aspecto é concebido como escolha do locutor, que pode atualizar a categoria imperfectivizando o enunciado.

Fragmento 123: Atividade 5. Exercício 2a. Grupo M.

Apesar das confusões e equívocos conceituais, a marcação do aspecto verbal por meio de perífrase foi o que figurou no início da resposta do grupo M. Em seguida, o grupo continuou a explicação da categoria, sem analisar elemento nenhum do texto, fazendo uma referência à imperfectivização do enunciado conforme consideração feita por Costa (1990) constante no material estudado pela turma. A evidência de que o grupo se baseia em Costa

(1990) para construir sua resposta se deu na sequência, no segundo parágrafo da resposta, quando buscaram autorizar o que disseram, trazendo a referência para o corpo do texto, como nos textos dos outros grupos que mencionamos.

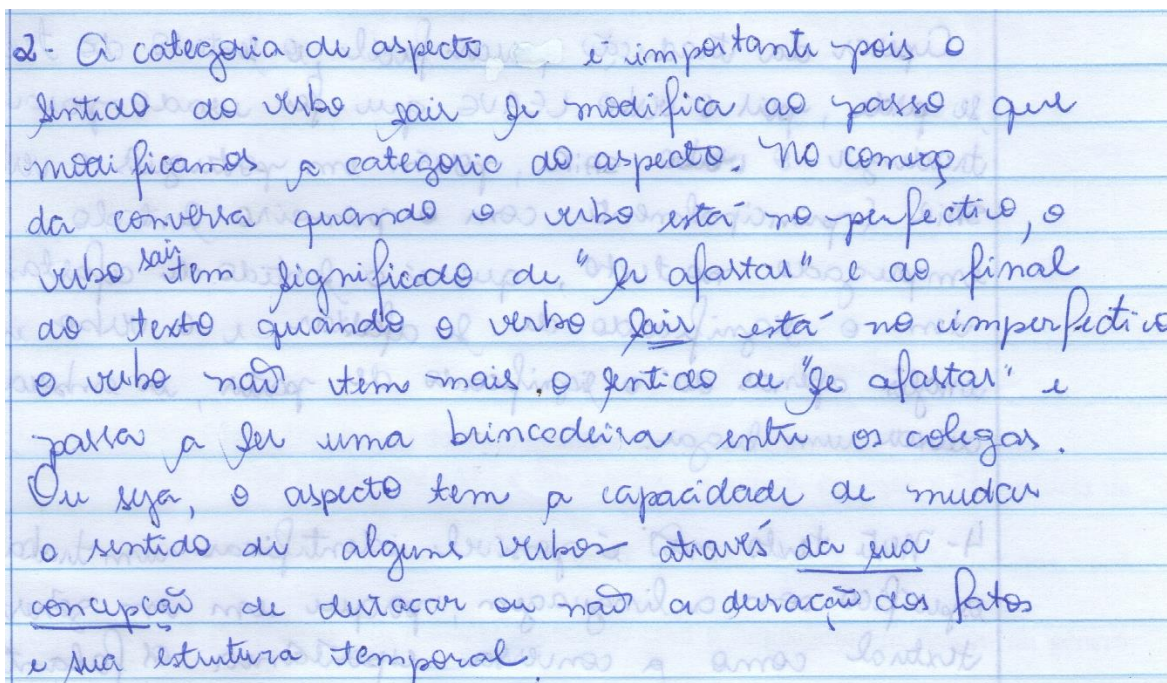


Lembrando que, segundo Costa (1990, p. 9) o aspecto ainda é uma categoria em estudo, sob reflexão; sob ela nada pode ainda ser considerado definitiva.

Fragmento 124: Atividade 5. Exercício 2b. Grupo M.

Interpretamos a busca pela apresentação de referências como uma tentativa de se validar a resposta produzida, para que seja considerada como correta, pois seriam os autores que autorizam o que fora apresentado pelo grupo, embora não houvesse AL.

O grupo A demonstrou uma compreensão equivocada sobre a categoria aspectual e uma interpretação errônea dos sentidos do texto:



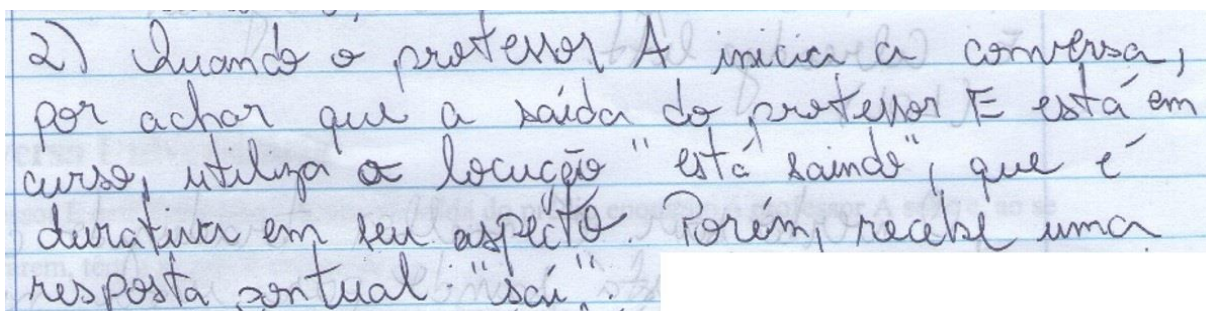
2- A categoria de aspecto é importante pois o sentido do verbo sair se modifica ao passo que modificamos a categoria do aspecto. No começo da conversa quando o verbo está no pretérito, o verbo sair tem significado de "se afastar" e ao final do texto quando o verbo sair está no imperfeito o verbo não tem mais o sentido de "se afastar" e passa a ser uma brincadeira entre os colegas. Ou seja, o aspecto tem a capacidade de mudar o sentido de alguns verbos através da sua concepção de durar ou não a duração dos fatos e sua estrutura temporal.

Fragmento 125: Atividade 5. Exercício 2. Grupo A.

O grupo afirmou que a categoria de aspecto, ao ser utilizada de diferentes modos no mesmo verbo, modifica-o quanto ao sentido e explicou como, para eles, se deu essa

modificação do sentido no texto. Sendo assim, o grupo não atingiu os sentidos do texto, e sua análise apresentou equívocos interpretativos.

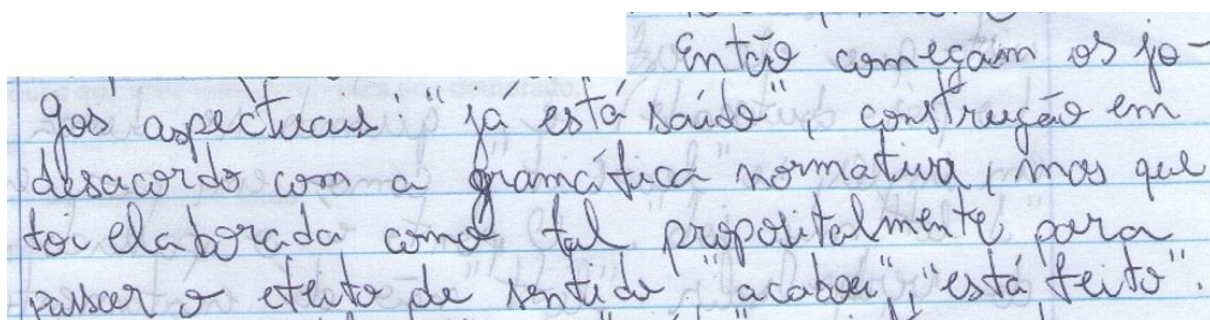
Por fim, na resposta do grupo L, percebe-se que a tentativa de análise esbarrou na falta de compreensão da categoria, que fez com que o grupo cometesse equívocos classificatórios e comprometesse sua AL. No fragmento a seguir, o grupo inicia bem sua análise, sem problemas de classificação e interpretando coerentemente o texto, na análise:



2) Quando o professor A inicia a conversa, por achar que a saída do professor E está em curso, utiliza a locução "está saindo", que é durativa em seu aspecto. Porém, recebe uma resposta pontual: "sai".

Fragmento 126: Atividade 5. Exercício 2a. Grupo L.

Até então, o grupo demonstrou compreender os estágios do processo de *sair* marcados pelos diferentes aspectos. Em seguida, o próximo trecho da resposta marca, pela interpretação do grupo, que eles compreenderam o efeito de sentido pelo uso da locução incomum, em desacordo com a norma padrão:



Então começam os jogos aspectuais: "já está saindo", construção em desacordo com a gramática normativa, mas que foi elaborada assim tal propositalmente para passar o efeito de sentido "acabei", "está feito".

Fragmento 127: Atividade 5. Exercício 2b. Grupo L.

O trecho acima trouxe o efeito de sentido da locução utilizada, mas não apresentou o uso da metalinguagem e nem demonstrou como a categoria foi empregada para gerar o efeito descrito. A partir daí notamos as confusões por conta das classificações errôneas, no próximo fragmento.

Troca-se "feito" por "saído", misturando durativo (está) com pontual (saído). Porém, prevalece o pontual, visto que a ação está terminada: é como andar numa linha que se torna um ponto ("está saído", o "está" dá a impressão de algo que está acontecendo, mas ao se "chocar" com o verbo "saído", o aspecto pontual prevalece, surgindo o imperfeito como se ganhasse grande gravidade). O "já saído" é ainda mais pontual sem um verbo que poderia passar um efeito de sentido processual.

Fragmento 128: Atividade 5. Exercício 2c. Grupo L.

O problema da resposta foi, principalmente, a classificação do verbo *está* como imperfeito, durativo. Além disso, o grupo classificou *saído* como pontual, desconsiderando o processo marcado no texto. A nossa interpretação é a de que o grupo sugeriu que a locução "*está saindo*" seria a mais esperada, na conversa, e a troca do gerúndio pelo particípio causaria o "*choque*" referido. Isso fez com que o grupo classificasse o verbo "*está*" como imperfeito, que "*dá a impressão de algo que está acontecendo*". Além disso, o uso de uma comparação para ilustrar a explicação denota a necessidade de se explicar novamente o que já tinha sido exposto por meio da metalinguagem no trecho anterior na resposta, demonstrando insegurança no uso da classificação na AL. Essa necessidade de extrapolar a metalinguagem que encerraria a abstração, para demonstrar sua classificação com exemplos, repetiu-se quando o grupo acrescenta, pelo uso dos parênteses, mais uma explicação.

Em linhas gerais, percebemos nesse exercício a grande dificuldade do reconhecimento da categoria de aspecto que culminou em análises improdutivas que comentaram o texto, mas tangenciaram as questões linguísticas na produção de efeitos de sentido. A necessidade topicalizada, em algumas repostas, de se apresentar a explicação do conceito de aspecto evidenciou a tentativa de se marcar linguisticamente que se conhece do que se trata a categoria, mas isso não se sustentou quando, nas análises, mencionaram-se as classificações com equívocos conceituais e interpretativos.

3.6.3 Terceiro exercício: tradução.

Como nas demais atividades, esse exercício solicitava a tradução e o apontamento das facilidades e dificuldades encontradas no movimento tradutório. Neste exercício, a expectativa era a de que houvesse, nos movimentos tradutórios e explicações, a percepção e descrição do contraste da categoria de aspecto nas línguas portuguesa e inglesa. Diante dos critérios estabelecidos, o gráfico abaixo demonstra quantitativamente o desempenho geral neste exercício que apresentou todos os grupos classificados como NA (100%):

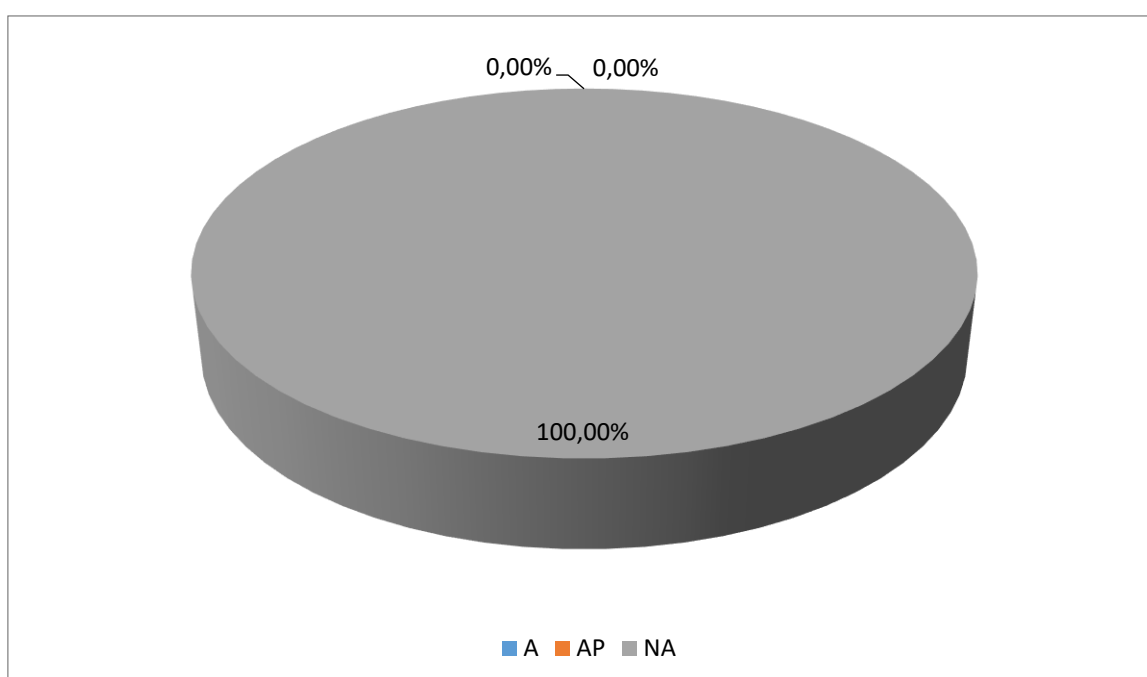


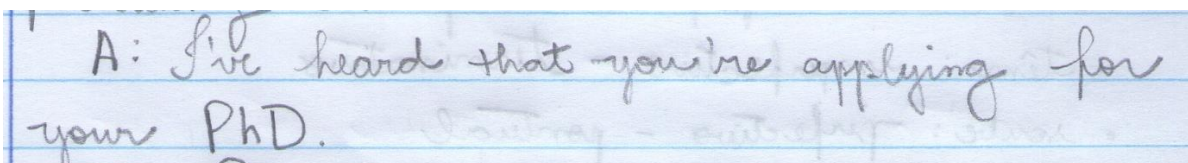
Gráfico 23: Desempenho Geral – Atividade 5 – Exercício 3.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nossa análise focalizou o comportamento diante dos usos do verbo *sair* usado com diferentes aspectos no decorrer do texto, indicando as etapas do processo de saída, mas, principalmente, interessavam-nos as explicações dadas para os movimentos tradutórios, pois deveriam figurar as reflexões linguísticas enfatizando a categoria de aspecto.

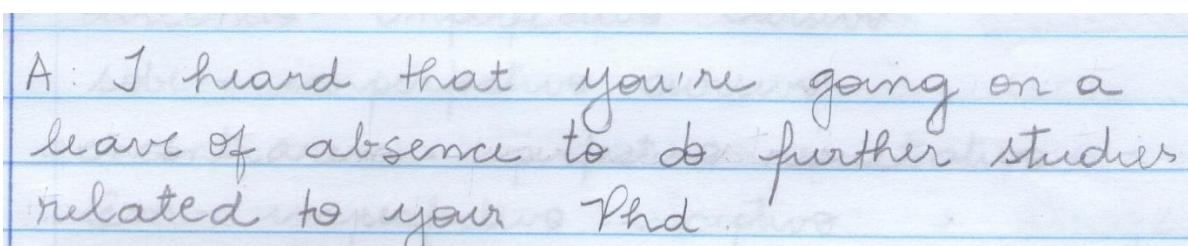
O trecho que inicia o diálogo no texto no qual há a locução verbal “*está saindo*” foi o trecho com menor divergência nas traduções. Dez grupos (71,42%) fizeram uma tradução literal, “*you’re leaving for[...]*” que, nesse caso, não apresenta problemas. O grupo B escolheu usar o verbo “*to apply*” para a tradução do verbo *sair*, nesse trecho, preferindo o sentido deste outro verbo que indica a submissão do pedido para a entrada em um programa de graduação, ou pós-graduação, por exemplo. O Oxford Advanced Learning Dictionary

registra o seguinte sentido para o verbo “*to apply*”: “to make a formal request, usually in writing, for something such as a job, a place at college, university, etc.” O procedimento tradutório aqui, é o de modulação, na proposta de Vinay e Darbelnet (1977), pelo qual há uma mudança de perspectiva para a tradução. Em vez de focalizar o processo de *saída* que indica o afastamento para cursar o pós-doutorado, o grupo focalizou o pedido de *entrada* no pós-doutorado, excluindo a primeira focalização aspectual do verbo *sair* no texto de partida:



Fragmento 129: Atividade 5. Exercício 3. Grupo B.

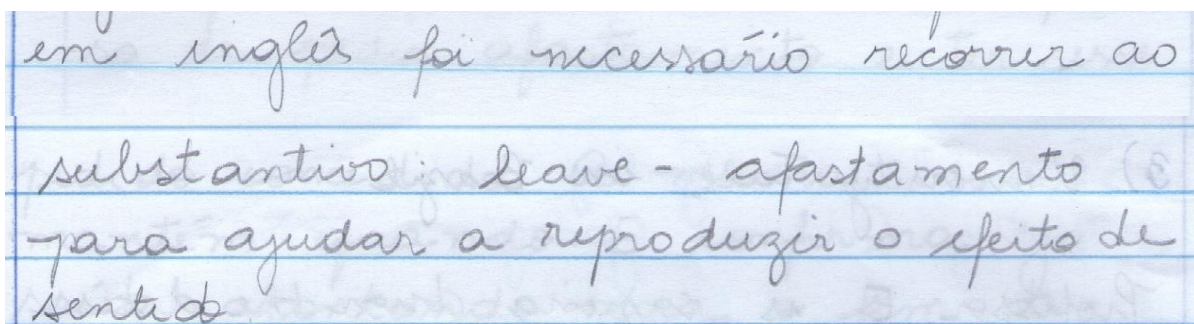
O grupo B, portanto, por meio do procedimento de tradução oblíqua, desconsiderou o primeiro uso para o verbo *sair* no texto de chegada, sem, também, apresentar explicação posterior para sua escolha. Isso nos aponta um dado positivo uma vez que o grupo tentou a aproximação mais fiel ao sentido do texto original e considerou a particularidade do verbo em LI. A escolha de uma tradução oblíqua demonstra o engajamento na tarefa de se encontrar uma saída para o problema de tradução, tarefa complexa para alunos situados no segundo ano de Letras Inglês. O grupo N também realizou uma tradução oblíqua para esse trecho, no entanto, o procedimento escolhido focalizou a saída:



Fragmento 130: Atividade 5. Exercício 3a. Grupo N.

O procedimento técnico de tradução escolhido foi a transposição, pelo qual há uma troca de categoria gramatical no movimento tradutório. Na tradução escolhida, a presença do substantivo “*leave of absence*” que, ali, significa “afastamento” no sentido de “licença”, restringe o tipo de saída a ser realizada. Houve, portanto, a troca de “*está saindo*” para “*going on a leave of absence*”, numa tradução literal para o português: “*indo para um afastamento*”. Dessa maneira, o grupo realizou um procedimento de tradução oblíqua que

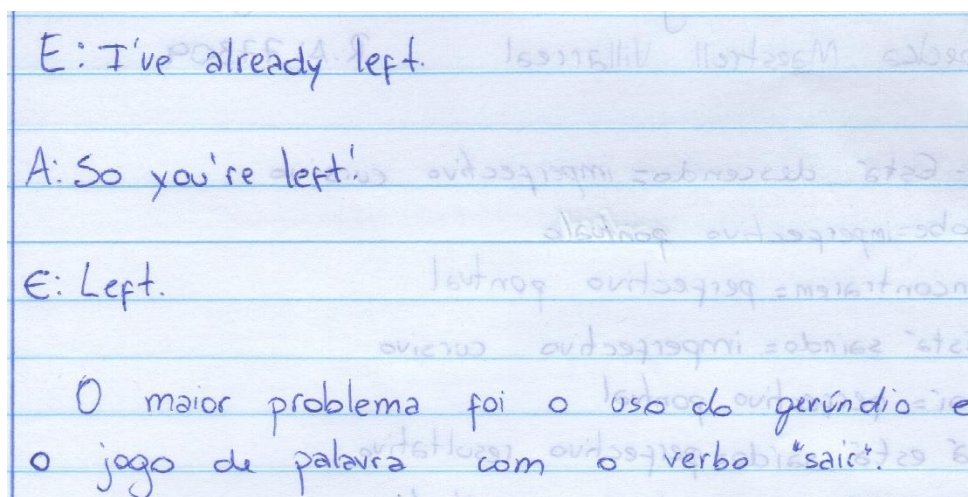
manteve o aspecto imperfectivo cursivo no verbo “going” e o sentido de saída, especificando o seu tipo, por meio do substantivo “leave of absence”. O grupo também explicou sua escolha (fragmento 131) e, diferente do grupo B, tentou manter o efeito de sentido e o aspecto verbal do trecho, recorrendo a um procedimento oblíquo na tradução.



Fragmento 131: Atividade 5. Exercício 3a. Grupo N.

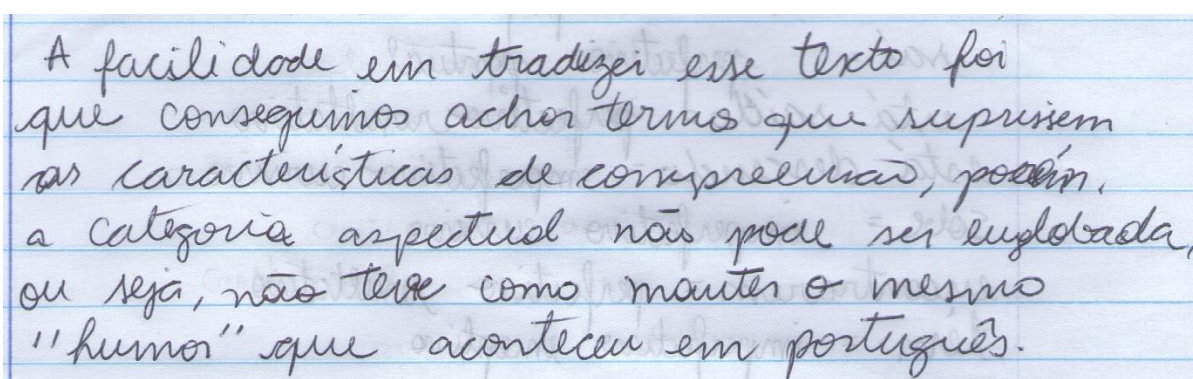
A resposta “Já saí”, dada pelo professor E no texto, apresentava aspecto perfectivo pontual. Encontramos como tradução “I left”, “I already left”, e “I’ve already left”. Chamamos a atenção para esta última tradução “I’ve already left”, apresentadas por cinco grupos (C, M, H, A e K), que utilizaram do tempo *present perfect* para a tradução de “Já saí”. O tempo *present perfect* é utilizado para ações que se iniciaram no passado e ainda continuam acontecendo no presente como em “I have studied here since 2013”, ou em ações terminadas em um tempo não especificado no passado: “I have traveled to Maringá”, ou ainda em ações pontuais que acabaram de acontecer: “They have just left”. A escolha da tradução com o uso do *present perfect* não é problemática, visto que situa a ação no passado, no entanto, ao escolher este tempo, os grupos deixaram de usar o *simple past* que marcaria mais fortemente o aspecto pontual.

Os maiores problemas encontrados na tradução do texto e nas explicações para tal se deram nos trechos “Já está saído” e “Já saído”. Uma tradução direta, literal, conduziria a outro sentido: “You are already left”, “Already left”. Nessas traduções, o sentido de “left” é o de abandonado, deixado de lado, portanto, “Já está abandonado”, “Já abandonado”. Cinco grupos (35,71%) fizeram essa tradução e nenhum grupo que optou por essa tradução levantou a questão do sentido ter sido alterado, quando escreveram sua explicação. O grupo H, por exemplo.



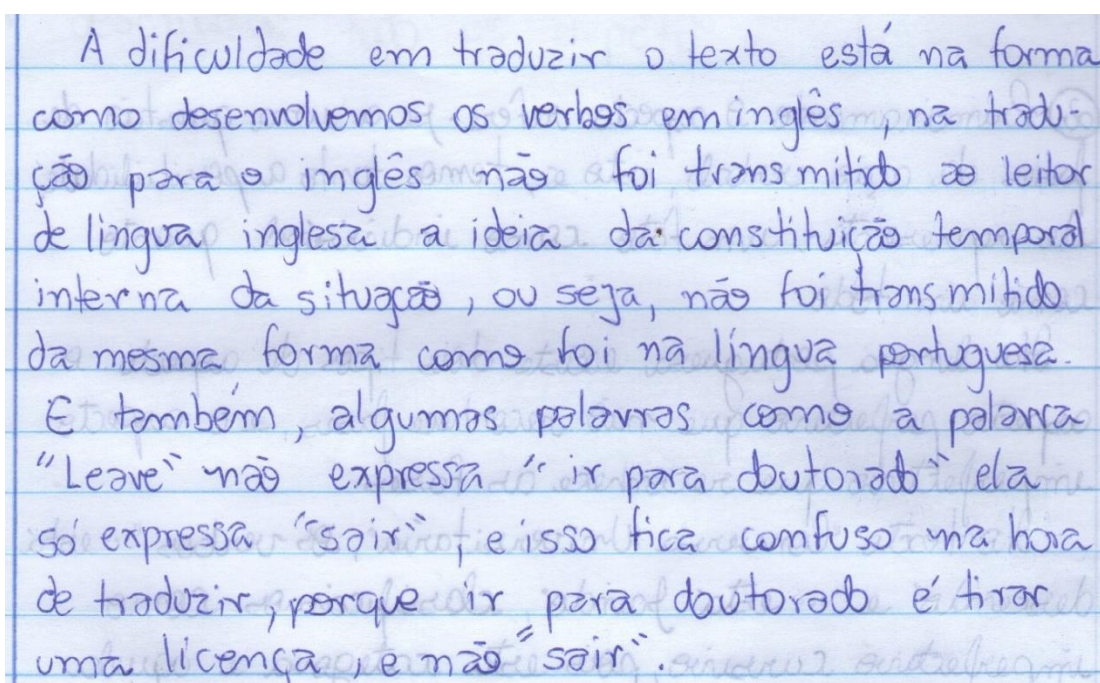
Fragmento 132: Atividade 5. Exercício 3. Grupo H.

Em primeiro lugar, o grupo relatou ter tido problema com o uso do gerúndio, no entanto, nenhum uso do gerúndio se mostrou problemático na tradução feita pelo grupo, pois traduziram “*está descendo*”, “*está saindo*” como “*is walking down*” e “*you’re leaving*”, respectivamente. Em segundo lugar, o texto do grupo não apresentou nenhuma explicação a respeito daquilo que afirmaram ter dificuldade com o uso do verbo “*sair*”, somente relataram ter encontrado problemas. Este tipo de comportamento frente à explicação reforça o perfil da turma, de abandono das explicações que, neste exercício, pode se dar pela dificuldade que apresentaram já no reconhecimento e classificação do aspecto no texto. A explicação das facilidades e dificuldades nesse exercício, portanto, apresentou-se como o momento de maior dificuldade, pois faltava aos alunos a compreensão sobre a categoria, como pudemos perceber no exercício de AL. Escolhemos mais alguns exemplos para demonstrar esse comportamento, como o grupo C, no fragmento seguinte.



Fragmento 133: Atividade 5. Exercício 3. Grupo C.

O grupo C constata que conseguiram realizar a tradução em termos de “compreensão”, mas não conseguiram manter o humor por conta do uso dos aspectos. Um fator positivo é o fato de reconhecer que a escolha não atingiu os efeitos de sentido relacionados aos usos da categoria. Isso demonstra como o grupo teve consciência sobre a produção de efeitos de sentido nas duas línguas. O problema desta resposta é não apresentou os motivos pelos quais a passagem para o inglês com a manutenção aspectual não era possível, novamente reiterando nossa posição de que a dificuldade de compreensão da categoria culminou em textos explicativos que não traziam os motivos linguísticos da dificuldade tradutória. Outro exemplo possível foi a explicação apresentada pelo grupo J.



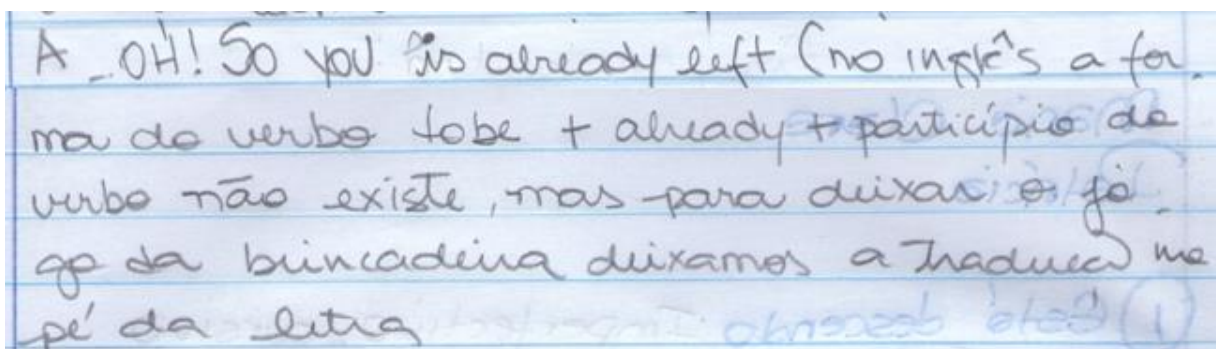
A dificuldade em traduzir o texto está na forma como desenvolvemos os verbos em inglês, na tradução para o inglês não foi transmitido ao leitor de língua inglesa a ideia da constituição temporal interna da situação, ou seja, não foi transmitido da mesma forma como foi na língua portuguesa. E também, algumas palavras como a palavra "Leave" não expressa "ir para doutorado" ela só expressa "sair", e isso fica confuso na hora de traduzir, porque ir para doutorado é tirar uma licença, e não "sair".

Fragmento 134: Atividade 5. Exercício 3. Grupo J.

A explicação dada demonstra a má compreensão do conceito de aspecto, pois, os trechos mais problemáticos não apresentavam aspecto imperfeito, como sugere a resposta, mas aspecto perfeito. A nosso ver, o grupo compreendeu a categoria aspecto como sendo apenas a marcação do imperfeito. Além desse equívoco, a resposta também não explicou os motivos da dificuldade. Todos os grupos classificados como NA (71,42%) não apresentaram explicações que demonstrassem linguisticamente a dificuldade tradutória, assim como ocorre nos exemplos acima e, por isso, receberam essa classificação.

Houve, também, a tradução de “Já está saído” como “*You had already left*”, pelos grupos J e K, que também não apresentaram explicação para essa escolha. O uso do tempo

past perfect (had + participio) se dá em verbos que expressam uma ação finalizada anterior a outra, em destaque, no entanto, isso não acontece no texto de partida, e a tradução literal para a escolha desses grupos em inglês seria “*Você já tinha saído*”, em português, destoando do sentido do original. Por fim, escolhemos o exemplo do grupo M para a tradução de “*Já está saído*”.



Fragmento 135: Atividade 5. Exercício 3. Grupo M.

A opção feita pelo grupo apresenta o uso do verbo *to be* conjugado na terceira pessoa do singular relacionado à segunda pessoa do singular em inglês. O grupo acreditou ter conseguido “*deixar o jogo da brincadeira*”, no entanto, o uso de “*You is*” indica um erro na conjugação, utilizado por variantes informais da LI, o que não foi apontado pelo grupo. Isso, somado ao fato desse grupo ter se colocado como *avançado* na proficiência da LI, faz-nos problematizar, novamente, a noção de proficiência da turma, que apresenta erros e dificuldades com a língua nesse contexto de tradução.

Fica evidente, com base nas análises e dados levantados neste exercício que a dificuldade de compreensão da categoria de aspecto implicou na dificuldade de explicação das dificuldades enfrentadas no processo tradutório. As escolhas para a tradução não alcançaram os efeitos de sentido e a dificuldade da passagem para o inglês, neste texto, era alta, mas como o foco era, principalmente, a explicação linguística para tal dificuldade, percebemos que os textos foram apenas comentários sobre os percalços encontrados, sem a explicação sobre os elementos linguísticos.

3.6.4 Quarto exercício: o gênero textual.

Assim como na atividade anterior, o quarto exercício desta atividade solicitava a reflexão sobre o trabalho executado com a linguagem em função do gênero textual: “*É*

possível identificar neste texto um trabalho específico com a linguagem em função do gênero textual (conversa espontânea)?”. Classificamos, então, como A, os grupos de alunos que relacionaram o estilo do gênero ao trabalho específico com a linguagem por meio das construções incomuns na língua com o verbo sair no particípio dentro da locução “já está saído”, e na sua forma elíptica “já saído”. Como AP, compreendemos os grupos que só trataram do estilo do gênero, sem levantar a reflexão ou mencionar o que é feito com a linguagem por conta do estilo do gênero e também os grupos que cometeram equívocos nas respostas para justificar o estilo empregado no gênero. Por fim, classificamos como NA os grupos que negaram o que há um trabalho com a linguagem em função do gênero. NR diz respeito ao grupo que deixou em branco essa resposta. Dessa maneira, apresentamos o seguinte gráfico geral de desempenho:

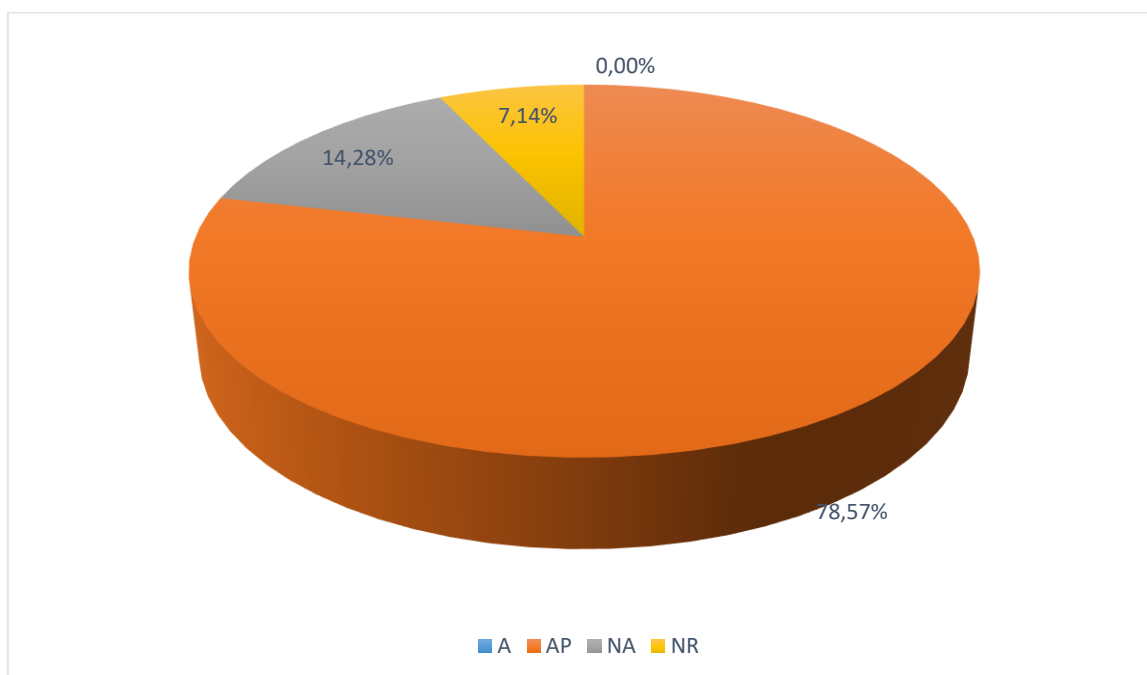


Gráfico 24: Desempenho Geral – Atividade 5 – Exercício 4.

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico corresponde ao número de onze grupos (78,57%) classificados como AP, dois grupos (21,43%) que não atenderam, NA, e um grupo (7,14%), o grupo N, que não apresentou resposta, NR.

Um dos comportamentos apresentados pelos grupos classificados como AP foi o levantamento da reflexão sobre a informalidade permitida pelo gênero conversa espontânea, mas sem a explicação sobre a maneira como se dá essa informalidade. Isso fica visível no exemplo do grupo C:

4) É possível identificar no texto um trabalho específico com a linguagem em função do gênero textual em questão, conversa espontânea, pois é uma ocasião informal (os professores se encontram na universidade enquanto ~~em~~ um deles deixa e o outro adentra o prédio), o que permite o uso "coloquial" da língua e a "brincadeira" que causa o humor no texto.

Fragmento 136: Atividade 5. Exercício 4. Grupo C.

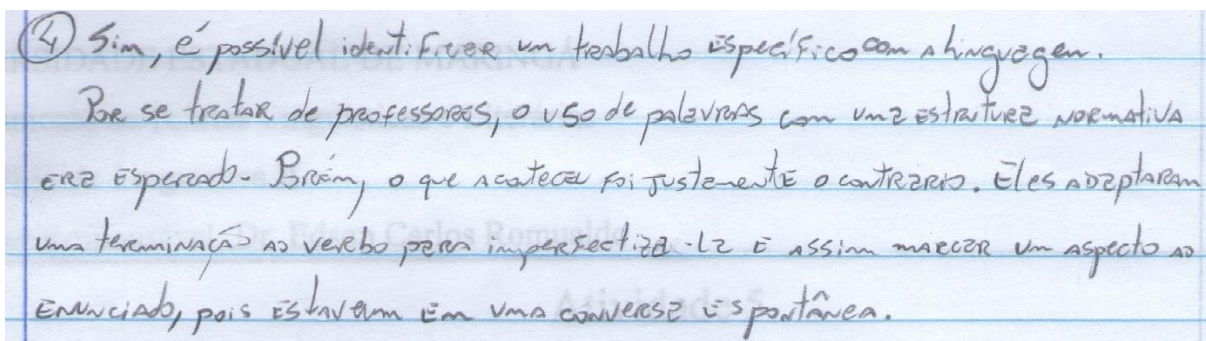
O grupo respondeu à questão, mas permanece na superficialidade da resposta, sem apresentar justificativas quanto aos aspectos linguísticos para sustentar a sua afirmação. Conforme temos afirmado, compreendemos a complexidade de se fazer a relação do gênero com a AL, neste exercício, no entanto, marcamos novamente o encaminhamento pedagógico do professor que conduzia a isso e a posição geral da turma de limitar-se sempre à proposta do exercício, desconsiderando o conjunto. Outro exemplo possível é o do grupo F, que apesar de ter mencionado os trechos nos quais a produção do humor se dá por conta dos usos informais gerando o aspecto perfectivo resultativo, não fizeram menção à categoria de aspecto, apenas aspearam os trechos e os comentaram.

4. Assim, possibilita, pois o gênero textual "conversa espontânea" aceita a mais concordância verbal, como em "está saído" e "já saído", devido a sua informalidade, caso contrário o entendimento, a brincadeira e a forma de comunicação teria que ser diferente.

Fragmento 137: Atividade 5. Exercício 4. Grupo F.

O texto do grupo respondeu positivamente à questão, mas foi superficial e limitou-se a dizer que as construções que levam ao humor não seriam permitidas se o gênero fosse formal. Sendo assim, o grupo também atendeu à questão, mas distanciou-se da categoria posta em reflexão pela sequência de exercícios nesta atividade.

Outro grupo classificado como AP, o K, apresentou nesta resposta os equívocos oriundos da dificuldade que já tinham demonstrado ter quanto à compreensão da categoria de aspecto e a sua classificação a partir dos elementos do texto nos exercícios anteriores:

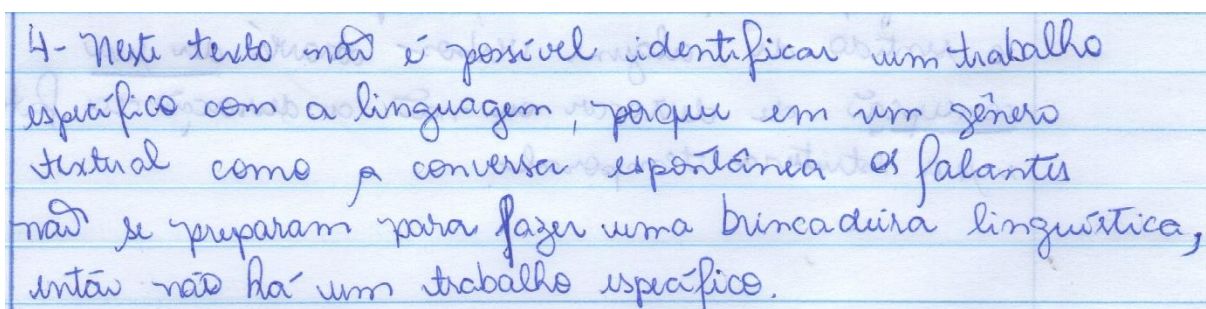


④ Sim, é possível identificar um trabalho específico com a linguagem. Por se tratar de professores, o uso de palavras com uma estrutura normativa era esperado. Porém, o que aconteceu foi justamente o contrário. Eles adotaram uma terminação ao verbo para imperfectiva. L2 é assim marcar um aspecto ao enunciado, pois estavam em uma conversa espontânea.

Fragmento 138: Atividade 5. Exercício 4. Grupo K.

Primeiramente, o grupo tentou sustentar que o motivo do humor permitido pelo gênero seria o uso informal da língua por professores universitários e, na sequência, a resposta explicou equivocadamente o que ocorreu com os verbos no texto. O equívoco se deu de duas maneiras, primeiro na afirmação de que haveria uma “adaptação” na terminação verbal, fato que não ocorre, e segundo, quando afirmam haver uma marcação “imperfectiva” no verbo, compreendendo “já está saído” como imperfectivo. Esse dado nos demonstra como a má compreensão da categoria de aspecto e a dificuldade de classificar seus usos no texto também esbarraram nas explicações para a informalidade permitida pelo gênero textual conversa espontânea.

Por fim, apresentamos a resposta do grupo A que negou haver um trabalho específico com a linguagem em função do gênero textual.



4- Neste texto não é possível identificar um trabalho específico com a linguagem, porque em um gênero textual como a conversa espontânea os falantes não se preparam para fazer uma brincadeira linguística, então não há um trabalho específico.

Fragmento 139: Atividade 5. Exercício 4. Grupo A.

Interpretamos que o grupo tenha entendido que o termo *trabalho* pressupunha um preparo para a apresentação de um arranjo linguístico estético que causasse humor, como se a espontaneidade que gera a brincadeira linguística não pudesse ser compreendida como um trabalho, em outras palavras, não se poderia, na visão do grupo, considerar que tenha ocorrido um trabalho, pois não houve preparo, foi espontâneo, momentâneo. A nosso ver, essa resposta demonstra a concepção de que gêneros de estilo informal não são considerados verdadeiramente trabalhos, mesmo que o texto demonstre o contrário.

Os dados desse exercício reforçam o que ocorrera em todos os outros: superficialidade nas respostas, imprecisões nos usos da metalinguagem e, no caso dessa categoria, dificuldades na classificação que afetam, inclusive, a reflexão sobre o estilo do gênero. Em linhas gerais, o perfil da turma se manteve estável nos exercícios que propunham um movimento de interpretação, como este, no sentido de responder somente o que o enunciado propunha, desconsiderando o conjunto maior da atividade e o encaminhamento do professor recorrente em suas falas.

3.6.5 Panorama geral da Atividade 5.

No gráfico abaixo, apresentamos o resumo do desempenho dos alunos em cada exercício que compunha esta última atividade.

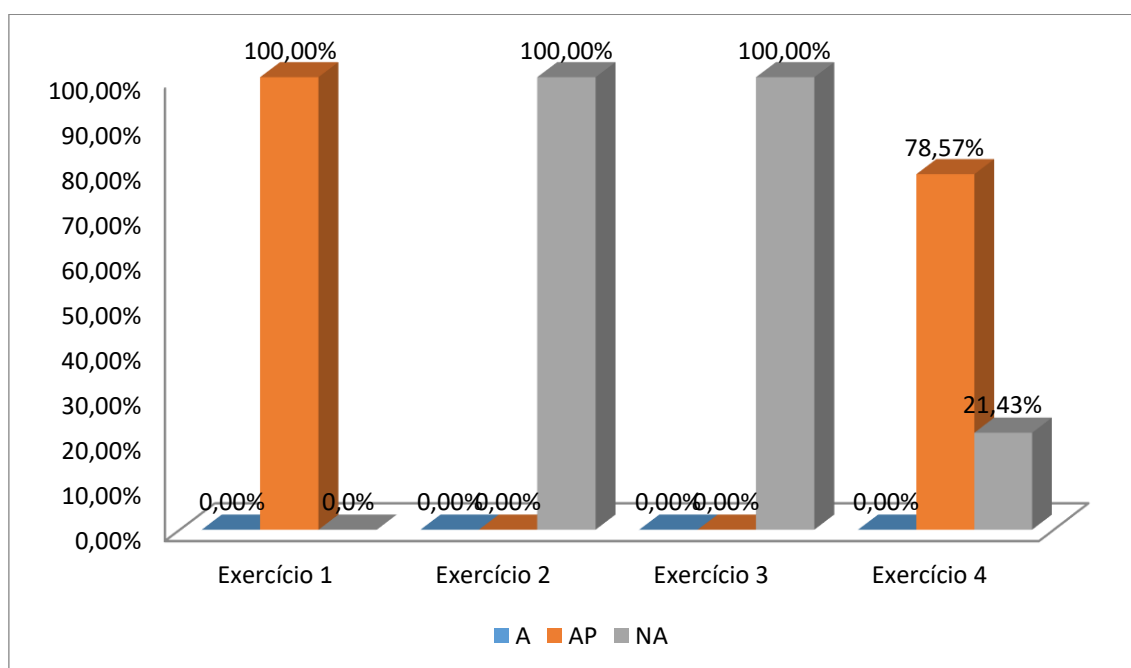


Gráfico 25: Desempenho Geral do Conjunto de Exercícios – Atividade 4.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como fica visível no gráfico 25, esta atividade revelou-se a mais problemática, apresentando número total de alunos que não atenderam ao proposto no exercício de AL e no exercício de tradução com explicações das facilidades e dificuldades. Os exemplos escolhidos demonstram como a dificuldade com a compreensão da categoria teve impactos sobre a AL e sobre a tradução e suas explicações.

Os resultados também devem ser pensados em relação à complexidade da categoria aspecto e ao contexto maior de ensino que não dá a mesma relevância a essa categoria que dá a outras categorias verbais, como o tempo e a pessoa. Mostramos que os autores do material didático chamam a atenção para esse fato e, em função disso, o professor da disciplina era consciente que essa seria a atividade mais problemática.

No entanto, acreditamos que, somado à dificuldade que a turma toda demonstrou ter com a categoria de aspecto, seu perfil colabora para o quadro geral já que a superficialidade nas respostas demonstra isso e não se deu somente nessa categoria, mas se sustenta com base nas outras atividades desenvolvidas.

3.7 Resultados finais das análises e discussão.

O resultado final de nossos dados levantados pelas análises do nosso *corpus* conduziu-nos a gráficos de desempenhos dos alunos nas atividades de cada categoria. Apresentamos, portanto, o gráfico final de desempenho geral que engloba todas as atividades e exercícios analisados, diante dos critérios que estabelecemos em A, AP e NA:

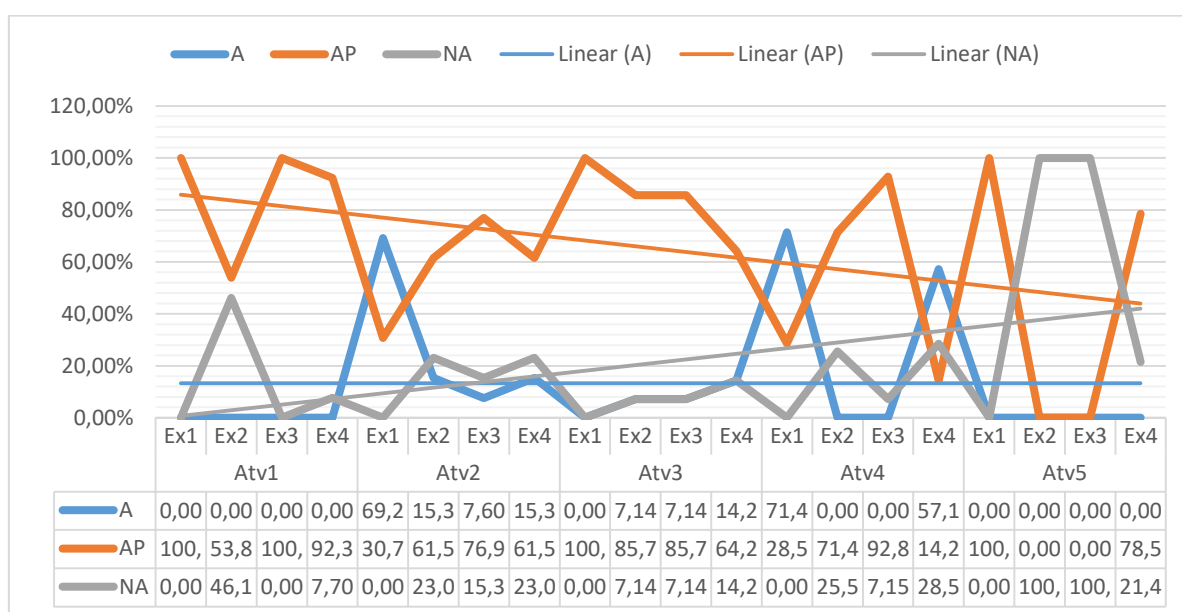


Gráfico 26: Gráfico final de desempenho geral em todas as atividades.

Fonte: Dados da pesquisa.

Se analisarmos, primeiramente, os dados referentes às linhas indicadoras de cada critério, perceberemos que, de maneira comum, há uma oscilação geral no desempenho em todos os exercícios. A linha laranja, representante dos AP, é a que mais se mantém no topo, indicando que, de maneira geral, a turma permaneceu atendendo parcialmente do início ao término de nossas atividades. A linha cinza representa os NA, que apesar de se manter nos níveis abaixo da metade da turma, tem seu pico na última atividade. A última linha, azul, representando o grupo dos A, é a única que em nenhuma atividade ou exercício alcança a turma de maneira global. Esses dados, de antemão, evidenciam o comportamento predominantemente parcial apresentado de maneira geral pela turma. Nossos dados quantitativos demonstram como isso se dá no interior dos exercícios, quer pela não compreensão da sequência que se complementava na função de alçar a reflexão linguística que gerava a fragmentação dos exercícios, sendo encarados separadamente e não em seu conjunto, ou quer pelos abandonos e apagamentos sem explicações no interior das atividades. Apesar disso, considerando o contexto no qual se encontravam os alunos, no segundo ano de Letras Inglês, o atendimento parcial é positivo, pois demonstra como houve tentativas de se atender à proposta, mesmo estando desacostumados, fora da disciplina de Linguística II e Fundamentos da Gramática de Língua portuguesa I, a realizar exercícios de AL. A nosso ver, o perfil da turma, como já demonstramos, é o que incide sobre os resultados, pois, os abandonos não justificados e a limitação de se responder, em algumas questões, somente o que o comando pedia, sem considerar o encaminhamento docente, demonstram a apatia e a falta de engajamento na proposta didática.

O gráfico 26 ainda apresenta as lineares dos critérios. As linhas lineares são indicadoras da tendência registrada longitudinalmente nos exercícios. A isso equivale dizer que a tendência de percentagem de grupos que atendiam ao proposto plenamente (A) permaneceu durante todo o período de aplicação. As demais linhas lineares revelam outro dado: a queda longitudinal da percentagem de grupos AP e o crescimento equivalente da percentagem de grupos NA. O gráfico de tendências indica, desta maneira, um perfil geral de desempenho decadente no qual poucos grupos mantiveram-se atendendo e houve uma tendência a se passar a não atender ao que fora proposto, ao final. Compreendemos que a sequência longitudinal apresentava uma gradação do nível de dificuldade da primeira para a última atividade, uma vez que as primeiras atividades tinham como foco categorias nominais e as últimas, as categorias verbais, com nível de complexidade maior. Apesar disso, havia certa expectativa nossa quanto, ao menos, uma manutenção dos comportamentos ou pequenas quedas para o não-atendimento, pois acreditávamos que, por se tratar de atividades com o

mesmo formato aplicadas consecutivamente, haveria uma postura de compreensão da proposta dos exercícios e maior facilidade de circulação pela proposta nos últimos exercícios, o que não ocorreu.

De maneira ampla, considerando todo o processo por nós analisado, percebemos que os resultados confirmam, predominantemente, os seguintes problemas: a) dificuldades gerais de domínio e trabalho com a metalinguagem que refletiam na qualidade das AL e propostas tradutórias ou de explicação das facilidades e dificuldades nesse processo; b) AL fragmentadas que desconsideravam aspectos relevantes das categorias estudadas; c) Processos tradutórios que não atendem ou não elucidam os fatores linguísticos estudados nas categorias; d) Problemas gerais quanto à proficiência declarada na LI; e e) Dissociação dos movimentos interpretativos propostos no último exercício das outras atividades, reiterando o perfil de compreensão fragmentada da sequência.

CONCLUSÃO

Ao profissional de Letras, em qualquer modalidade que tenha escolhido para sua formação, é exigido que se adquiram os conhecimentos linguísticos necessários para a reflexão sobre os usos da linguagem e que serão empregados em seu trabalho como profissional, seja professor, ou tradutor. Neste sentido, a prática de AL no contexto de formação inicial em Letras cumpre o papel de aplicar o conhecimento teórico linguístico adquirido no curso, às práticas de análises da língua em uso, seja na leitura ou na produção de efeitos de sentido, caras ao trabalho do profissional licenciado ou bacharel.

Nos cursos de formação específica em LE que formam professores e tradutores, a AL pode ser aplicada aos dois contextos linguísticos: o da LM e o da LE. As reflexões em LE passam, primeiramente, pela compreensão em LM, sendo necessária uma convergência nas reflexões em ambas as línguas. A partir dessa compreensão, e diante do contexto de formação proposto na disciplina de Linguística II, no curso de Letras – Inglês da UEM, no ano de 2013, o objetivo de nosso trabalho era o de analisar o comportamento dos estudantes frente a uma proposta didática que visava à reflexão promovida pela AL nas línguas portuguesa e inglesa.

Em primeiro lugar, destacamos a proposta didática e a postura do professor que demonstram a preocupação com o engajamento da disciplina em atividades que potencialmente promovessem a reflexão por meio da AL. A proposta didática materializa essa preocupação nos quatro exercícios postos em sequência, pois não estavam dissociados, mas pensados para atuar, em seu conjunto, na reflexão sobre as categorias linguísticas estudadas tendo como objeto de análise os textos. Neste sentido, a proposta de tradução e elucidação das facilidades e dificuldades nas escolhas feitas neste processo, passava, anteriormente pela reflexão dos textos em LM possibilitada pela AL como ferramenta para a leitura. Somente por meio de uma leitura ancorada pela AL seria possível engajar-se num processo de tradução, pois a passagem para a outra língua pressupunha não somente o conhecimento em LI, mas principalmente a tentativa de produção de efeitos de sentido na LE similares aos efeitos de sentido materializados linguisticamente no texto em LM. Sendo assim, as opções por uma tradução direta ou oblíqua que atendessem às semelhanças na produção de sentido nas duas línguas bem como a constatação da impossibilidade de se traduzir de alguma maneira para a outra língua, precisavam da AL para serem justificadas. A questão central, marcada inclusive nas falas do professor nas aplicações dos exercícios, era a AL. Não se pretendia, portanto, chegar a um texto como produto da tradução, uma vez que este era posto como meta a ser alcançada, mas interessava mesmo a AL necessária para a escrita das justificativas dadas para

as opções adotadas frente aos problemas ou facilidades que cada categoria apresentava. Não refutamos a hipótese de que a ausência de explicitação no corpo dos exercícios pode ter afetado a inter-relação entre eles; mas essa hipótese perde força quando verificamos a recorrência desse visio feito pelo professor no desenvolvimento das atividades.

Os resultados de nossas análises apontam para uma tendência ao não cumprimento do proposto nos exercícios realizados pela turma analisada. As fragmentações, os apagamentos e os abandonos da tarefa de tradução ou das explicações para as facilidades ou dificuldades no processo deflagram o reforço do perfil da turma de apatia e desinteresse pelo desenvolvimento de reflexões na disciplina¹³. Sendo assim, considerando o potencial da proposta didática para a reflexão linguística, compreendemos que foram os comportamentos específicos apresentados pela turma que impossibilitaram resultados mais positivos quanto às práticas de reflexão nas duas línguas.

A nosso ver, em alguns momentos a turma apresentou melhorias, como quando passou a não usar mais a justificativa de questões culturais para explicar as dificuldades tradutórias, sem apresentar motivos linguísticos. Observamos outras, também, quanto ao atendimento às orientações no professor no quarto exercício ao longo das atividades, apesar de percebermos que isso se deu de maneira oscilante, havendo melhorias pontuais de alguns grupos restritos, o que não alterou, no quadro geral, o resultado da turma. Além disso, destacamos o desempenho positivo da turma frente às propostas tradutórias. Considerando o momento no qual os alunos se encontravam, segundo ano de Letras Inglês, sem terem passado por disciplinas específicas de tradução, algumas soluções apresentadas no exercício tradutório demonstraram um trabalho complexo para o contexto. Os resultados negativos, neste sentido, estão apoiados mais na postura de desinteresse frente à proposta, como pudemos visualizar materializada em várias análises realizadas reforçando o perfil apresentado na caracterização dos sujeitos da pesquisa.

É preciso considerar também que os alunos, sujeitos dessa pesquisa, somente tinham realizado AL na LM, nas disciplinas de Fundamentos da Gramática da Língua Portuguesa I, com a professora Marilene, e na disciplina de Linguística. O trabalho específico de AL em LI figurava como uma novidade e que, inclusive, não é realizado em contexto de ensino básico. Isso ressalta a necessidade de se potencializar o trabalho de reflexão sobre a LE na formação desses alunos.

¹³ A mesma proposta didática foi aplicada em outro ano pelo professor, em outra turma, sendo utilizada a mesma atividade relacionada à categoria de número, e outros textos selecionados para as demais categorias. Segundo o professor, os resultados foram diferenciados, conseguindo alçar reflexões mais profundas e eficazes no trato da AL.

Estes resultados conduzem-nos a algumas outras reflexões, como a necessidade emergente de se pensar ações que gerem uma mudança de comportamento discente, pois, como observamos, as posturas gerais do alunado frente às propostas geram efeitos no resultado da formação do profissional e, conseqüentemente, em sua atuação posterior. Sendo assim, mesmo que estejam devidamente alinhados os currículos, ajustados às verdadeiras demandas para a formação do profissional em Letras, contando com propostas eficazes e professores engajados com uma boa formação universitária, não se efetivarão as propostas se não houver engajamento por parte do estudante.

Outro fator a ser considerado a partir de nossos resultados diz respeito à composição curricular dos cursos de Letras com habilitação em uma LE. Se os currículos estiverem voltados somente à aquisição da LE, e mais especificamente voltados à norma padrão estrangeira, os conhecimentos linguísticos e a reflexão linguística, necessárias ao profissional de Letras de qualquer modalidade, são negligenciados. Neste sentido, não é papel exclusivo das disciplinas de linguística possibilitar a reflexão dos usos da língua. Mesmo as disciplinas voltadas especificamente para a aquisição e prática da LE, escrita ou oral, podem configurar espaços para a reflexão, pois a reflexão é inerente à linguagem e, em qualquer língua é possível encontrar usos que problematizam questões linguísticas de ordem geral. Além disso, a fragmentação dos currículos que conta com eixos distintos tende a separar saberes que são complementares na formação do profissional. A isso equivale dizer que as disciplinas devem integrar-se de modo a convergirem à mesma direção formativa acadêmica, e não o contrário que dicotomiza e cria barreiras interdisciplinares, dissociando reflexões que seriam, na complementariedade interessantes ao processo formativo.

Neste sentido, voltando nosso olhar à proposta curricular do curso de Letras Inglês da UEM, contexto que problematizamos, acreditamos que nosso trabalho possa ser tomado de forma ampla para se repensar as disciplinas que compõem o currículo de formação deste profissional, assim como as pesquisas de Wielewicki (2002) e Garcia da Silva (2003) colaboraram para a estruturação do curso, em outro momento.

O problema da noção de proficiência foi outro resultado que, embora não figurasse em nossos objetivos, emergiu das análises. As dificuldades com a LI que eram fruto da proposta de passagem dos textos das atividades para o inglês, somadas às dificuldades de explicação com teor linguístico para as escolhas feitas na LI ou, também, para os abandonos diante das impossibilidades de tradução direta para a LI demonstraram um quadro conflituoso quando à noção de proficiência carregada pelos alunos. Ao se colocarem nos níveis mais altos de domínio da LE e apresentarem as dificuldades mencionadas, surge a questão acerca de quais

domínios ou em quais contextos os alunos enxergam-se intermediários ou avançados na proficiência da língua. Essa reflexão gera ainda uma outra questão: o que é ser proficiente? E ainda mais: o que é ser proficiente enquanto profissional de Letras? Respostas a essas questões podem figurar possíveis novos contornos e/ou reformulações nas propostas específicas de trabalho com a LE nos mais variados cursos de Letras.

Os resultados evidenciados nessa pesquisa conduzem-nos a um lugar comum a pesquisas da linha de ensino e aprendizagem e na área de linguística aplicada: o processo de formação do profissional em Letras. As responsabilidades dos currículos dos cursos no processo formativo, o papel do formador e suas propostas didático-pedagógicas, as leis e diretrizes que norteiam os cursos, são aspectos e lugares mais visitados pela ampla pesquisa da área. O que, no entanto, configura-se como novidade ou reatualiza-se é a importância da postura de quem antes figurava, em muitas pesquisas, como elemento não de muito destaque: o acadêmico. Neste sentido, uma proposta eficiente de AL, propulsora de possibilidades reflexivas profundas sobre as línguas não pode surtir efeito se a falta de volição também se fizer presente.

Sendo assim, destacamos a relevância de nossa pesquisa para o cenário de formação do profissional de Letras. Primeiramente pelo contexto da reflexão no interior dos cursos de Letras com especificidade em uma LE. Neste sentido, a AL que nasce no contexto de LM pode passar a figurar como instrumento produtivo para o ensino e aprendizagem de LE, tomando o espaço das práticas que focalizam a gramática pela gramática e relativizando o pensamento de que aprender gramática de uma outra língua nos torna aptos a utilizá-la em todos os contextos. Além disso, reitera-se a importância da reflexão em LM para a aprendizagem da LE, uma vez que para se reproduzir efeitos de sentido em outra língua é preciso antes ser capaz de refletir sobre eles em sua própria língua. Dessa maneira, nossa pesquisa pode trazer contribuições para a AL e o ensino de LI.

No que diz respeito às possíveis aberturas desta pesquisa para outras advindas de sua leitura, ressaltamos a necessidade de se problematizar sobre a reflexão linguística nos cursos de Letras com ênfase em uma LE, pois, como vimos, as pesquisas nacionais sobre essa formação seguem um modelo no qual a proficiência da língua é posta em primeiro plano, o que configura uma brecha nas investigações sobre a relação dos estudos linguísticos na formação destes profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina?** A questão da instrumentalização linguística. In: Revista Contexturas, vol. 01 No. 01 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992.

_____. **O professor de língua(s): profissional, reflexivo**

ALVES, F., MAGALHÃES, C. e PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

AMORIM, M. A. de. **A adaptação como procedimento técnico de tradução: uma leitura descritiva do Hamlet em quadrinhos brasileiro**. In: Rev. bras. linguist. apl., n.1, vol.13, mar.2013, p.287-311.

ANDERMAN, G; ROGERS, M. “Translator Training between Academia and Profession: A European Perspective”. In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). **Developing translation competence**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 63-73.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

BARBOSA, H. G. (1990). **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. São Paulo: Pontes, 2004.

BEEBY, A. “Evaluating the development of Translation Competence”. In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). **Developing translation competence**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 185-198.

BOGDAN, R C. e BIRTEN, S. K. **Qualitative research for education; an introduction for to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 fev. 15

_____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998a.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998b.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010. 99 p.

BRITTO, P. H. **A Tradução Literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CHESTERMAN, A. “Teaching Strategies for Emancipatory Translators”. In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). **Developing translation competence**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 77-89.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA SUPERIOR. **Resolução CNE/CES n. 18, de 13 de março de 2002a**. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras*. Presidente: Arthur Roquete de Macedo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2013.

_____. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002b**. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Presidente: Ulysses de Oliveira Panisset. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 04 set. 2013.

CONSOLO, D. A., GUERREIRO, G.M.S & SILVA, C.V. **Um estudo sobre a competência linguístico comunicativa em língua inglesa de alunos formandos em Letras**. Contexturas 10, 2006, p. 29-43.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 119f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

COSTA, S. B. B. **O aspecto em português**. São Paulo: Contexto, 1990.

COSTA, S. C. D. **(In)competência linguística: observações e constatações na prática de professores de língua inglesa em formação inicial**. 2009. 100 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

DEPARTAMENTO DE LETRAS. **Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras**. Maringá: Departamento de Letras, 2005.

DENZIN, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. (2a ed). New York: Mc Graw-Hill. 1978

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

EMIDIO, D. E. **Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para ensinar**. 2007. 136 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

FERREIRA, E. P. **Oralidade em língua estrangeira (inglês) - representações discursivas**. 2010. 120 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

FONSECA, M. C. M. Por que é tão difícil ensinar o Present Perfect na escola? In: BRUNO, F. C. **Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 103-114.

FROTA, M. P. **Um balanço dos estudos da tradução no Brasil**. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v.1, n.19, 2007.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIMENEZ, T. Proficiência linguística de futuros professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. ENFOPLI: **Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: Artgraf, 2005.

GONÇALVES, J. L. V. R. **O Desenvolvimento da Competência do Tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório- experimental**. 2003. 350 f. Tese - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____.; MACHADO, Ingrid Trioni Nunes. “Um Panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor”. **Cadernos de Tradução**: vol.1, n.17. Florianópolis: UFSC/PGET, 2006. p.45-69.

GUEDES, C. S. **As representações sociais dos professores de língua inglesa do ensino fundamental I**. 2013. 128 f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ILARI, R. Aspecto. In: _____. **Introdução à semântica: Brincando com a gramática**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 19-26.

LARANJEIRA, M. **Poemas de França hoje – 1945 -1995**. São Paulo, EDUSP, 1996.

_____. **A tradução poética: teoria e prática**. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, v. 1, p. 67-74, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, T. H. B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001a. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquiologia e Museologia.** Disponível em: <http://proeg.ufam.edu.br/parfor/pdf/parecer%20cne_ces%20n.%20492_2001%20diretrizes%20curriculares%20do%20curso%20de%20letras%20e%20outros.pdf>. Acesso em: 22 de Janeiro de 2014.

MITTMANN, S. **Notas do tradutor e o processo tradutório:** análise sob o ponto de vista discursivo. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2003.

NEUBERT, A. “Competence in language, in languages, and in translation”. In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Eds.). **Developing translation competence.** Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 3-18.

NIDA, E. **Language, culture and translating.** Shangai: Foreign Language Press, 1993.

OROZCO, M. “Building a Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators”. In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). **Developing translation competence.** Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 199-214.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para proposta de intervenção. In: **CLAPFL – I Congresso latino americano de professores de línguas.** Florianópolis: Edusc, 2007. p. 824 – 836.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mundo das letras, 1996.

PRESAS, M. “Bilingual competence and translation competence”. In: SCHÄFFNER, C. e ADAB, B. (Ed.). **Developing translation competence.** Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 19-31.

PUNGARTNIK, C. **A relação teoria e prática na formação do tradutor em universidades brasileiras.** 2015. 147 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

QUERIDO, A. M. **Entrelinhas e entre-línguas:** As habilidades tradutórias na formação do tradutor. 2004. 161 f. Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ROMUALDO; E. C; BIONDO; F. P. (Orgs.). **Categorias gramaticais.** Maringá: EDUEM, 2012.

ROMUALDO; E. C; BIONDO; F. P; BARROS, D. E. C. O aspecto e a voz. In: ROMUALDO; E. C; BIONDO; F. P. (Orgs.). **Categorias gramaticais.** Maringá: EDUEM, 2012. p. 105-130.

SHREVE, G. M. “Cognition and the Evolution of Translation Competence”. In: DANKS, J. H. et al. (Ed.). **Cognitive processes in translation and interpreting.** London: Sage Publications, 1997. p. 120-136.

SIMÃO, A. K. G. **O que crer (não) quer dizer:** Multiplicidade de vozes na manifestação de crenças e estereótipos de estudantes de Tradução de Língua Espanhola. 2009. 185 f. Tese - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, J. P. de. **Teorias da tradução:** uma visão integrada. In: Revista de Letras, n.20, vol.1/2, jan./dez.1998, p.51-67.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português:** a categoria e sua expressão. 3. ed. Uberlândia: Ed. da Universidade Federal de Uberlândia, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VICENTIN, K. A. **Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental público:** de representações de professores a políticas linguísticas. 2013. 125 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

VINAY, J. P. DARBELNET, J. (1958) **Stylistique comparée du français et de l'anglais:** méthode de traduction. Paris: Didier, 1977.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE I**Termo de Consentimento em Participação na Pesquisa**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

EU, _____, RG:
_____, acadêmico (a) do segundo ano do curso de Letras/Inglês da
Universidade Estadual de Maringá, em 2013, dou minha permissão a Pedro Augusto Pereira
Brito, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, para usar as
informações obtidas durante nossos encontros para os fins de pesquisa científica que está
conduzindo. Entendo que minha privacidade será respeitada com o uso de um código ou
pseudônimo na sua pesquisa, como também nas subsequentes publicações.

Maringá, ____ de _____ de _____.

Acadêmico(a) participante

Pesquisador