**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
**"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

**IVETE MARIA MARTEL DA SILVA**

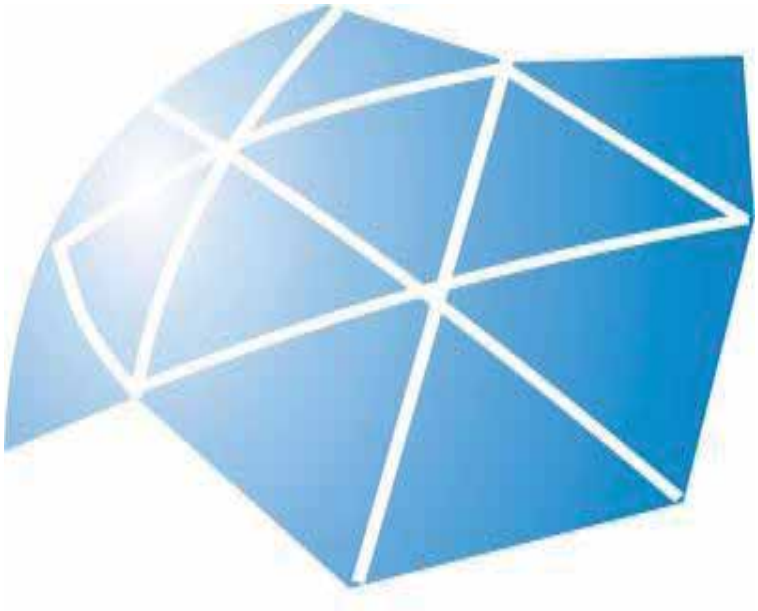
# ESTUDO DO MARCADOR *GUSTAR* SOB A ÓTICA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS. PROPOSTA REFLEXIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

**ARARAQUARA – SP**
**2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
**"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

**IVETE MARIA MARTEL DA SILVA**

# ESTUDO DO MARCADOR *GUSTAR* SOB A ÓTICA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS. PROPOSTA REFLEXIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS



**ARARAQUARA – SP**
**2011**

**IVETE MARIA MARTEL DA SILVA**

# ESTUDO DO MARCADOR *GUSTAR* SOB A ÓTICA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS. PROPOSTA REFLEXIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Orientadora:** Profª Dra. Letícia Marcondes Rezende

**Linha de pesquisa:** Aquisição/Ensino de Línguas

**Bolsa:** CAPES

**ARARAQUARA – SP**
**2011**

Martel da Silva, Ivete Maria
Estudo do marcador *gustar* sob a ótica das operações predicativas e enunciativas. Proposta reflexiva para o ensino de línguas / Ivete Maria Martel da Silva – 2011
212 f.; 30 cm

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientador: Letícia Marcondes Rezende

1. Operações enunciativas. 2. Verbo *gustar. 3.* Ensino de Línguas. 4. Atividade Epilinguística. I. Título.

**IVETE MARIA MARTEL DA SILVA**

# ESTUDO DO MARCADOR *GUSTAR* SOB A ÓTICA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS. PROPOSTA REFLEXIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras (Área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa).

**Orientadora:** Profa. Dra. Letícia Marcondes Rezende

**Linha de pesquisa:** Aquisição/Ensino de Línguas

**Bolsa:** CAPES

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** Profª Dra. Letícia Marcondes Rezende
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

---

**Membro Titular:** Profª Dra. Rosane de Andrade Berlink
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

---

**Membro Titular:** Profª Dra. Marília Blundi Onofre
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

---

**Membro Titular:** Profª Dra. Ana Cristina Salviato Silva
Centro Integrado das Faculdades Associadas de Ensino - UNIFAE

---

**Membro Titular:** Profª Dra. Cristina Martins Fargetti
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

**Local:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu baluarte, por ter me amparado ao longo da realização de mais esta etapa acadêmica, dando-me discernimento, sabedoria e ânimo.

À Profª Dra. Letícia Marcondes Rezende, pela orientação diligente, pelo suporte intelectual e pela confiança que depositou no meu trabalho.

Aos professores do DINTER/UNESP/UFMA/IFMA, que contribuíram para a realização e o êxito deste curso de pós-graduação.

À Universidade Federal do Maranhão, pela oportunidade ímpar de crescimento intelectual que me foi dada.

Às Professoras Doutoras Rosário Gregolin e Márcia Manir, pelo apoio no cumprimento dos compromissos acadêmicos e pelas palavras motivadoras.

Às Professoras Doutoras Ilza Galvão e Mônica Cruz, pela leitura deste texto e pelas críticas construtivas.

À Prof. Drª Conceição Belfort, pela obstinação com que batalhou para a concretização deste DINTER.

Aos colegas do DINTER/UNESP/UFMA/IFMA, em especial: Linda Maria, Luciana Rocha, Joelina Santos, Marize Aranha e Suzana Lucas, pela amizade.

À Profª Dra. Teresinha Baldez, pelas enriquecedoras sugestões, apoio e amizade.

Aos professores Cícero Neiva, Maria Rita Santos, Maria Helena Bello, Vilma Carvalho de Melo, Maria Elza Bello, Eva Nunes, Antonio Augusto Machado e Marta Portugal, pelo incentivo e companheirismo.

Aos meus adorados pais Sidney e Zenith, pelo dom da vida, pela dedicação de suas existências a nossa família e por sempre nos terem guiado pelo caminho do bem.

Aos meus queridos irmãos Ivan, Iracema, Ivone, Paulo Roberto, Sid Neves e, por extensão, aos seus familiares que mesmo distantes torciam pelo meu sucesso.

A minha família maranhense nas pessoas de duas grandes mulheres, Inocência Silva Uruçú e Brauniene Silva de Medeiros, pelo acolhimento e apoio constantes.

Ao meu marido, Gerardo Júnior, por ser exemplo de perseverança e por ter me acompanhado e apoiado, pacientemente, em mais esta caminhada.

Aos meus amados filhos, Renan e Lorena, pelo carinho, pela compreensão nos momentos de confinamento e por terem sido solícitos, nas ocasiões em que precisei de ajuda.

E, por fim, manifesto meus sinceros agradecimentos a quantos contribuíram para que este trabalho tenha se tornado uma realidade.

***"A atividade de linguagem não é somente a mais elaborada e a mais importante das formas de atividade simbólica do homem, articuladora de diferentes níveis de operações heterogêneas em interação complexa, ela é simultaneamente uma dimensão intersubjetiva, social, cultural e histórica."***

***(CULIOLI;DESCLÉS,1981,p.119)***

## RESUMO

Este trabalho visa construir uma relação entre análise linguística e práticas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pautando-se nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas proposta por Antoine Culioli. O objetivo central desta investigação é o estudo do verbo *gustar* na língua espanhola, com a finalidade de observar as relações sintático-semânticas que influenciam as diferentes configurações desse marcador. Inicialmente, foi realizada uma compilação de alguns estudos linguísticos com o intuito de fornecer uma visão ampla sobre esse verbo e suas especificidades (estrutura inversa/ergativa). Em seguida, foram feitas considerações sobre esse marcador, a partir de alguns postulados do quadro teórico proposto, objetivando buscar explicações para o referido objeto da pesquisa. Na sequência, foram analisadas construções concernentes a essa marca linguística, em textos produzidos por aprendizes falantes do português brasileiro na língua meta, com o intuito de detectar como eles realizam essa noção. As constatações encontradas foram discutidas com estagiários de Prática de Ensino de Espanhol, envolvidos em um experimento didático-reflexivo. Essa concatenação entre o ensino e a pesquisa direcionou a apresentação de alguns princípios norteadores das práticas em sala de aula e do perfil do professor nesse contexto. Este trabalho defende a ideia de que os conceitos gramaticais podem ser melhor apreendidos, através da proposição de situações de aprendizagem que ativem o saber epilinguístico dos aprendizes, sobre o qual se fundamenta uma proposta reflexiva para o ensino de línguas.



Palavras-chave: Linguagem. Operações enunciativas. Marcador *gustar*. Ensino/aprendizagem de línguas. Atividades epilinguísticas. Proposta reflexiva.

## ABSTRACT

This work aims to build a relationship between Linguistic Analysis and practices of teaching-learning foreign languages, focusing on the purposes of the Predicative and Enunciative Theory of operations proposed by Antoine Culioli. The central goal of this research is the analysis of the verb ***gustar*** in Spanish language, in order to observe the syntactic –semantic relations that influence the different aspects of this marker. At first, a compilation of some linguistic studies was accomplished, planning to give a wide view on this verb and its details (inverse/ergative structure). Secondly, considerations for this marker were made from some of the principles of the theoretical framework proposed, aiming to find explanations for the searched object. Thirdly, structures related to this linguistic mark were analyzed in texts produced by learner-speakers of Brazilian Portuguese in the target language, in order to detect how they cope with this notion. The results found were discussed with student-teachers of *Spanish Language Teaching Practice*, involved in a reflexive-didactic experiment. This association between the teaching-research process conducted the presentation of some directional principles of classroom practices and the teacher's profile in this context. This work gives support to the idea that the grammar concepts can be better learned through the thesis of learning situations that activate the learners' epilinguistic knowledge, under which a reflexive proposal to the teaching of languages is being based.



Key-words: Language. Enunciative operations. *Gustar* marker. Teaching/learning languages. Epilinguistics activities. Reflexive proposal.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de Figuras


Figura 1 - Figura 1 – Verbo *Gustar*: Relação Semântica..... 41
Figura 2 - O turista aprendiz..... 64
Figura 3 - Apreensão de uma noção..... 71
Figura 4 - Domínio Nocional segundo Bouscaren..... 76
Figura 5 - Domínio Nocional segundo Ducard..... 80
Figura 6 - Representação Gráfica das Operações Enunciativas..... 84
Figura 7 - Relação Predicativa..... 91
Figura 8 - Localizações Enunciativas (1)..... 92
Figura 9 - Localizações Enunciativas (2)..... 94
Figura 10 - Léxis: Esquema Abstrato e Propriedade Transitiva..... 117


### Lista de Quadros


Quadro 1 - Programa de Trabalho Culioliano: 03 Níveis..... 58
Quadro 2 - Apresentação esquemática do domínio emocional..... 81
Quadro 3 - Transitividade..... 116

## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

// - Indicador de uma noção
< > - Indicador de um predicado
= - Identificação
≠ - Diferenciação
C.I. - Complemento Indireto
E - Exterior
E/LE - Espanhol língua estrangeira
*f* - Sujeito enunciador
I - Interior
LE - Língua estrangeira
LM - Língua materna
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
QLT - Qualificação
QNT - Quantificação
R - Relator
S - Sujeito do enunciado
*S* - Sujeito enunciador
**S**it$_0$ - Situação de Enunciação
S$_o$ - Sujeito da enunciação
SVO - Sujeito, Verbo, Objeto
*T* - Tempo da enunciação
T - Tempo do acontecimento ao qual se refere o enunciado
To - Tempo da enunciação
TOPE - Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas
x - Termo origem
y - Termo objetivo
λ - Léxis (ponto zero da construção de um enunciado)
$\xi_1$ - Argumento (alvo)
$\xi_o$ - Argumento (fonte)
π - Relator
ω - Ruptura
Є - Operador de localização (ponto de referência)

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO..... 12**

**CAPÍTULO I – ENTRE O ENSINO E A PESQUISA: em busca de novos caminhos 17**
1.1 Uma Retrospectiva..... 17
1.2. Hipóteses..... 28

**CAPÍTULO II – O VERBO *GUSTAR* NA LÍNGUA ESPANHOLA..... 30**
2.1 Considerações iniciais..... 30
2.2 *Gustar* – Uma História..... 32
2.3 *Gustar* em Instrumentos Linguísticos..... 42
2.3.1 Dicionários..... 42
2.3.2 Gramáticas..... 44
2.3.3 *Gustar* em Manuais Escolares..... 48
2.4 *Gustar* – Especificidades..... 50
2.4.1 Línguas Acusativas / Ergativas..... 50

**CAPÍTULO III – A TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS..... 56**
3.1 Preâmbulo..... 56
3.2 Considerações Gerais..... 56
3.3 Quadro Sintético da TOPE..... 58
3.4 Linguagem x Línguas na Concepção Culioliana..... 59
3.5 Linguagem – Produção e Reconhecimento de Formas..... 61
3.5.1 Atividades de Linguagem..... 62
3.5.1.1 Representação..... 62
3.5.1.2 Referenciação..... 63
3.5.1.3 Regulação..... 63
3.6 A Construção da Significação sob a ótica da TOPE..... 64
3.7 A Enunciação na Perspectiva Culiolana..... 67
3.8 Nível Metalinguístico (construído pelo linguista)..... 69
3.8.1 Noção..... 70

3.8.1.1 A Noção *Gustar* na língua espanhola..... 73
3.8.2 Ocorrência – Acontecimentos Enunciativos..... 76
3.8.3 Domínio Nocional..... 78

3.8.4 Operações de Localização..... 82
3.8.5 Operações Constitutivas do Enunciado..... 84
3.8.5.1 Relação Primitiva (Relação semântica entre noções: gênese dos enunciados)..... 84
3.8.5.2 Relação Predicativa (Relação Orientada – Relações Sintáticas)..... 89
3.8.5.3 Relação Enunciativa – Ancoragem da relação predicativa numa Situação de Enunciação ($Sit_0$)..... 91
3.8.6 Operações que se realizam nos níveis predicativo e enunciativo (imbricadas)..... 95
3.8.6.1 Operações de Determinação (Sistema de Determinação)..... 95
3.8.6.2 Operações Modais - Modalidade..... 97
3.8.7 Operações Aspectuais..... 99

**CAPÍTULO IV – O MARCADOR *GUSTAR* SOB A ÓTICA ENUNCIATIVA CULIOLIANA..... 101**
4.1 Considerações iniciais..... 101
4.2 *Gustar* - Um Verbo de Estado/ Evento Estativo:..... 103
4.3 *Gustar* - Um Processo Compacto..... 106
4.3.1 O Funcionamento da Linguagem: o discreto, o denso, o compacto..... 106
4.4 Propriedades Características dos Processos Compactos..... 109
4.4.1 Indivisibilidade (não-fragmentação)..... 109
4.4.2 Não-Agentividade..... 110
4.4.3 Suporte de um Estado Mental ou Cognitivo..... 111
4.4.4 Graus de Intensidade..... 113
4.5 Uma Tentativa de Explicar a Estrutura Inversa de Enunciados com o Verbo *Gustar*... 115
4.5.1 Transitividade..... 115
4.5.2 Modalidade Apreciativa..... 119
4.5.3 Explicando a Inversão..... 123
4.6 Topicalização/Redundância (Ênfase do Sujeito)..... 126
4.7 *Gustar* e a TOPE – Possibilidades..... 128
4.7.1 Relação Primitiva..... 128
4.7.2 Relação Predicativa..... 130

**CAPÍTULO V – SUGESTÕES PARA UMA ABORDAGEM REFLEXIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS..... 133**
5.1 Considerações Didáticas e Pedagógicas..... 133
5.2 O Saber Epilinguístico / Intuição..... 137
5.3 O Saber Epilinguístico / Psicolinguística..... 140
5.4 Detectando o Problema..... 144
5.5 O Trabalho Experimental..... 148

5.5.1 Atividade Reflexiva com Estagiários..... 148
5.5.2 Atividade Reflexiva com Alunos do Projeto de Extensão Dom Quixote – Unidade Antônio Ribeiro (Aplicação com crianças para uma possível observação do saber epilinguístico)..... 152
5.5.3 Atividade Reflexiva com Alunos de Língua Espanhola – Verbo *Gustar* (Curso de Letras – UFMA)..... 156
5.5.4 Atividade Reflexiva: Verbos *Gustar* e *Doler*..... 160
5.5.5 Atividade Reflexiva com Alunos de Língua Espanhola – Verbos *Gustar* e Doler (Curso de Letras – UFMA)..... 162
5.5.6 Tarefa: Tradução/Versão (Curso de Letras – UFMA)..... 166
5.6 Jogos Didáticos (Aprendizes do Projeto Dom Quixote / Estagiários de Letras – UFMA)..... 167

**CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 169**

**REFERÊNCIAS..... 174**

**APÊNDICES..... 184**
Apêndice A - Detectando o Problema: textos elaborados por aprendizes do Curso de Letras (UFMA) para observação de construções com o verbo g*ustar*..... 184
Apêndice B – Atividade 5.5.2 - 1ª Parte: textos e ilustrações elaborados por crianças aprendizes de espanhol..... 189
Apêndice C – Atividade 5.5.2 - 2ª parte: reprodução do ditado efetuado em classe pelas crianças..... 193
Apêndice D – Atividade 5.5.3: textos elaborados por aprendizes de espanhol (Curso de Lestras) após uma sequência de atividades reflexivas com verbo g*ustar*..... 199
Apêndice E – Atividade 5.5.6: tradução/versão elaboradas por alunos de espanhol do Curso de Letras (UFMA)..... 204

**ANEXOS..... 210**
Anexo A – Gráficos originais referentes às adaptações situadas no capítulo III..... 210

## INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos resulta de motivações pessoais e profissionais que vêm delineando nossa prática didático-pedagógica, ao longo de vários anos de docência. O interesse por realizar uma investigação aprofundada sobre alguns temas problemáticos e recorrentes no ensino de língua espanhola, sempre esteve latente em nossas inquietações como professora e como supervisora de estágio na disciplina Prática de Ensino de Língua Espanhola.

O envolvimento com o estágio supervisionado e as dificuldades enfrentadas, tanto nas escolas de aplicação quanto no âmbito acadêmico, incentivaram-nos a viabilizar um projeto de extensão, cujo objetivo maior fosse o ensino da língua espanhola e a possibilidade de testar novas metodologias para o ensino de línguas. Essa intenção concretizou-se em 2003, com a criação do Projeto de Extensão Dom Quixote, cujo objetivo era implementar um campo de pesquisa e de experimentação para os acadêmicos do Curso de Letras (Universidade Federal do Maranhão - UFMA/São Luís) que optavam pela habilitação em língua espanhola. Assim, estávamos engajados em um novo âmbito de trabalho institucional e, simultaneamente, envolvendo alunos com a extensão universitária, como complementação ao ensino e à pesquisa.

Essa experiência nos trouxe novas possibilidades de atuação, visto que conseguimos formar turmas mais adequadas para o ensino de línguas estrangeiras, proporcionando melhores resultados no sentido didático e pedagógico. Além do que, nesse espaço, temos liberdade para desenvolver novas metodologias e aproveitar a criatividade e a motivação dos acadêmicos, no que concerne a trabalhar novas práticas instrucionais, o que tem resultado em várias monografias de conclusão de curso, que podem servir de ponto de partida para experimentar variadas opções metodológicas.

Aproveitando essas novas oportunidades, começamos a testar alguns postulados da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas – TOPE (CULIOLI, 1990,1999a,1999b), no afã de tentar solucionar alguns dos clássicos obstáculos recorrentes na aprendizagem de espanhol por falantes do português. Procuramos nos pautar nas situações de “erros” (inadequações) repetidos em sala de aula. O fato de atuar como professora e supervisora de Prática de Ensino nos proporciona o contato com distintos níveis de escolaridade, possibilitando aplicar os citados postulados, de acordo com as necessidades dos discentes do Curso de Letras e do perfil de cada clientela. No Projeto Dom Quixote, há desde crianças que já têm um bom nível de leitura e de escrita na língua materna, como também há jovens e adultos sem a mesma proficiência no uso da língua. Portanto, nossas experiências também são

múltiplas, no sentido de que devemos implementar metodologias diferentes para clientelas de faixas etárias e interesses distintos. Essas considerações justificam nossa decisão por uma investigação em língua espanhola que reúna o ensino e a pesquisa.

A opção pelo estudo do verbo *gustar* deve-se ao fato de esse marcador ser um item gramatical instigante, em se tratando de aprendizagem da língua espanhola por falantes da língua portuguesa. No que tange à semântica, não existe um total estranhamento no reconhecimento das proposições com o verbo *gustar*; sempre há uma possibilidade para tentar aproximações de sentido. Os problemas surgem ao tentar-se elaborar enunciados, pois, em virtude da mencionada similaridade, o aprendiz lusófono, concebido como um "falso principiante" é levado, involuntariamente, a imitar o funcionamento do verbo "gostar" na sua língua materna. É quando se detectam construções como: **Yo no gusto de hacer deportes/ *Nosotros gustamos de la película*. Tal situação ocorre pelo fato de esse marcador, em espanhol, poder figurar ora como um verbo transitivo direto (*Gustó la carne y dijo que estaba en malas condiciones*[1] / no sentido de provar, degustar – *Señas*, 2001,p.634), reproduzindo a estrutura canônica comum às línguas românicas – sujeito, verbo, objeto (S.V.O.); ora como um verbo transitivo indireto (*A mí me gusta el teatro español / A ella le gustan los toros*[2] – *Corpus del Español*), configurando-se aqui a estrutura sintática inversa à canônica; nessa acepção, *gustar* significa *agradar* (agradar), *complacer* (comprazer), *querer* (amar), *fascinar* (fascinar). Pode ocorrer, ainda, como intransitivo *(La reina Sofia gusta*[3] *- El País, 2009, Julio* p.3). Tais mudanças semânticas influenciam, sintaticamente, o comportamento desse marcador.

Em consequência do acima aludido, alguns métodos (manuais) de espanhol como língua estrangeira (E/LE), e algumas gramáticas utilizadas como recursos didáticos apresentam esquemas mecânicos de eficiência duvidosa, pois tentam resolver o problema superficialmente. Tal procedimento concorre para acentuar os obstáculos comuns à situação de proximidade linguística, que permite um avanço consideravelmente rápido na aprendizagem, reforçando a "hipótese da facilidade" e possibilitando transferências/interferências indevidas e, consequentemente, a fossilização de erros (CALVI, 2004,p.9-14). Assim, o tratamento do verbo *gustar* pode se transformar em um verdadeiro desafio para um professor que não domine as peculiaridades desse marcador e, consequentemente, não consiga explicá-las a contento. Álvarez Lebrelo (1998,p.736) considera a assimilação do verbo "*gustar*, particularmente, difícil para um estrangeiro porque

[1] Provou a carne e disse que estava em péssimas condições.
[2] Agrada-me o teatro espanhol / Agradam-lhe os touros.
[3] A rainha Sofia agrada / é agradável.

a correspondência entre funções sintáticas e papéis semânticos é inversa à maioria das línguas."

Ao fazermos uma recompilação dos problemas apresentados pelos aprendizes de língua espanhola, com os quais a cada semestre letivo nos vemos envolvidos – seja em turmas do ensino superior, em cursos de extensão ministrados às comunidades (aqui incluídos crianças, adolescentes e adultos), com grupos de estagiários prestes a assumirem o posto de professores de espanhol e, finalmente, em cursos de aperfeiçoamentos para docentes já engajados nos vários níveis de docência – percebemos que alguns "erros" (inadequações) são repetidos, constantemente, em especial os da sintaxe do verbo *gustar*, tema também abordado por diversos trabalhos na área. A situação relatada é tão recorrente, que poderíamos apenas elencar as citadas ocorrências, multiplicá-las e ordená-las cronologicamente. Portanto, as inadequações recidivas, cometidas por aprendizes, em se tratando do citado marcador, são o motivo e a origem desta pesquisa.

Nesse sentido é que o propósito deste trabalho é investigar a variedade sintático-semântica do verbo *gustar*, buscando entender quais relações existem entre as operações mentais e a enunciação, para correlacioná-las às diferentes modalidades de experiências emocionais/sensoriais. Essas informações têm a finalidade de fornecer subsídios teóricos consistentes, objetivando defender a ideia de que a aplicação de atividades reflexivas/epilinguísticas (CULIOLI,1999a,p.74) pode ser um instrumento eficaz para a apreensão de conceitos gramaticais.

Na revisão de literatura realizada sobre o verbo *gustar*, não detectamos nenhum estudo que tratasse esse tema sob uma perspectiva enunciativa. Para preencher essa lacuna, estudamos o funcionamento do verbo *gustar,* tendo como quadro de referência a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, proposta por Antoine Culioli (1990,1999a,1999b), cujo objetivo mais amplo é detectar as operações mentais envolvidas na construção dos enunciados. Inicialmente, com o intuito de compreender como a língua espanhola realiza essa noção, para, posteriormente, propor atividades reflexivas que auxiliem no sentido de fazer emergir o saber epilinguístico (AUROUX,1992,p.17) do aprendiz. Para tal suposição consideramos, conforme Calvi (2004,p.16), o fato de que o aluno é levado, por uma tendência espontânea, a fazer comparações entre a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE), o que pode ser um fator positivo ou negativo, daí a necessidade de uma abordagem reflexiva.

Com esse intento, inicialmente, utilizamos enunciados extraídos de diversas fontes como métodos (manuais) de espanhol língua estrangeira (E/LE), obras literárias, músicas,

*blogs* e textos de plataformas virtuais como *Corpus del Español e ADESSE – VIGO*[4], para exemplificar a fundamentação teórica. Em um segundo momento, analisamos enunciados retirados de produções escritas por aprendizes falantes do português brasileiro e, com base nas inadequações detectadas nesses textos, elaboramos tarefas que, conforme Rezende (2006, p.5) impulsionam os mecanismos internos, acionados por cada indivíduo sempre que há necessidade de chegar-se a um significado particular – atividade epilinguística – o que corresponde a uma atividade metalinguística não consciente.

Com o intuito de dar uma feição mais didática à apresentação deste trabalho, decidimos dividi-lo em cinco capítulos, os quais organizamos da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos uma reflexão sobre nosso fazer pedagógico cotidiano, mostrando razões e fatos que motivaram o desejo e a persistência por investigar, minuciosamente, itens como o verbo *gustar* na língua espanhola. Em seguida, abordamos alguns temas referentes à área de Didática das Línguas que consideramos relevantes para esta investigação, como a metodologia de ensino de línguas estrangeiras e as contribuições de alguns estudiosos para esse âmbito. Tecemos considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino de Línguas Estrangeiras (1997) e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL – 2002), no que tange a temas concernentes a esta pesquisa. Discorremos sobre as justificativas que balizam nossas concepções, acerca dos objetivos que pretendemos alcançar e sobre as hipóteses formuladas com relação ao tema.

No segundo capítulo, fazemos uma apresentação diacrônica sobre o verbo *gustar* na língua espanhola, assim como compilações de alguns estudos a respeito desse marcador, enfatizando suas peculiaridades. Discorremos, ainda, acerca da presença desse verbo em instrumentos linguísticos como dicionários, gramáticas e manuais escolares.

No terceiro capítulo, pelo fato de este trabalho ter como objetivo estudar o funcionamento do verbo *gustar* na língua espanhola, em suas diferentes configurações, com vistas à elaboração de exercícios que possam explorar o conhecimento epilinguístico dos aprendizes, direcionados para o processo de compreensão e de produção de enunciados, julgamos ser imprescindível uma exploração minuciosa da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, proposta por Antoine Culioli, já que nos postulados desse Programa de Trabalho será fundamentada esta pesquisa.

---

[4] DAVIES, Mark. (2002-) *Corpus del español (100 millones de palabras, siglo XIII - siglo XX*). Disponível em http://www.corpusdelespanol.org.
© *Proyecto ADESSE (Universidade de Vigo)*. Disponível em http://*adesse.uvigo.es*/data/
OBS: Todas as traduções das citações de autores, ainda não traduzido para o português, foram realizadas pela autora da pesquisa.

No quarto capítulo, realizamos um estudo sobre o verbo *gustar* na língua espanhola com base em alguns conceitos do programa de trabalho culioliano. Nessa análise, damos ênfase ao funcionamento da linguagem (discreto, denso e compacto), à transitividade e à modalidade apreciativa, com o intuito de entender algumas peculiaridades desse marcador.

No quinto capítulo, fazemos um relato de experiência, envolvendo estagiários de Prática de Ensino de Língua Espanhola, discentes da graduação em Letras (UFMA) e alunos do Projeto Dom Quixote. Aplicamos atividades reflexivas com o objetivo de observar e/ou explorar o conhecimento epilinguístico dos aprendizes, direcionados para o processo de compreensão e produção de enunciados. Nosso empenho tem o objetivo de levar o aluno a refletir sobre seu próprio funcionamento cognitivo, enfatizando os motivos que o conduzem a determinados procedimentos linguísticos.

# CAPÍTULO I - ENTRE O ENSINO E A PESQUISA: em busca de novos caminhos

## 1.1 Uma Retrospectiva

Uma revisão de literatura sobre metodologia do ensino de línguas estrangeiras (LEFFA apud BOHN e VANDERSEN,1998) mostra que sempre houve grande empenho em implementar meios, objetivando o alcance de resultados eficazes no sentido de facilitar, melhorar e tentar resolver alguns problemas, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de idiomas. Em Didática das Línguas surgem várias tendências metodológicas que trazem como consequência novas concepções de materiais didáticos. Para classificar tais tendências, Germain (1993) propõe uma nomenclatura, utilizando o termo "métodos" de ensino de língua estrangeira. É comum, na literatura específica, ocorrer equívocos entre os termos "método" e "abordagem" com relação ao tema em apreciação. Porém, entendemos que os pressupostos teóricos concernentes à língua e ao aprendizado estão mais afeitos ao termo "abordagem", pois Almeida Filho o define como:

> [...] conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Como se trata de educação em língua estrangeira propiciada em contextos formais escolares, frequentemente tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor e aluno em uma nova língua. (ALMEIDA FILHO,1997,p.17)

Já o termo "método" faz referência a um conglomerado de procedimentos, técnicas e regras para seleção e ordenação de algo. Pode, ainda, ser entendido como um plano de ação para que se alcance um determinado objetivo (MONTEIRO,1990,p.17). Pensamos, portanto, ser mais coerente tratarmos o que Germain (1993) classifica de "métodos" como "abordagem", por ter uma maior abrangência, embora a maioria da bibliografia consultada utilize o primeiro termo.

Observemos o processo dessas transformações. O método tradicional proposto por Sears (1845), mais conhecido como método de gramática e tradução, tinha como objetivo linguístico capacitar o aprendiz para a leitura e análise gramatical da língua alvo, priorizando também a memorização de regras e o tratamento imediato do erro; os métodos diretos (PUREN,1988) apresentaram um avanço significativo, no sentido de desenvolver a comunicação oral para atender às necessidades imediatas dos alunos, em detrimento das explicações gramaticais, embora apresentasse como pontos negativos o uso da mímica e o

léxico descontextualizado; o método áudio-oral desenvolvido por Fríes em 1945 (BESSE e PORQUIER,1991), fundamentado no estruturalismo, pregava a repetição de estruturas linguísticas, frases feitas com aperfeiçoamento fonético, e dava ênfase à gramática, em detrimento do vocabulário; o método situacional ou enfoque oral, proposto por Palmer e Pittman em 1960 (GERMAIN,1993), também baseado no estruturalismo, colocava em primeiro plano a correção gramatical, conduzindo o aprendiz a deduzir as regras gramaticais a partir de amostras da língua meta, considerando situações contextuais; nas últimas décadas do século passado, ocorreu o que se costuma denominar a "revolução cognitiva" (HYMES,1991), aportando novas teorias, ideias e métodos ao ensino de línguas estrangeiras. Nesse contexto, surge o inatismo, defendendo que a aprendizagem de uma língua é uma capacidade inata do ser humano; o gerativismo (1965), postulando que a mente humana possui princípios de estruturação da linguagem que, imediatamente, são acionados quando o sujeito entra em contato com a língua alvo, proporcionando generalizações gramaticais; o construtivismo, proposto por Piaget (1970) defendia que a mente humana vai se construindo por etapas, conforme o desenvolvimento cognitivo, portanto, a aprendizagem de uma língua poderá ocorrer, de acordo com o desenvolvimento intelectual de cada indivíduo.

Dentre outros modelos de orientação cognitiva surge, a partir de 1970, o enfoque comunicativo (HYMES,1991), baseado nos princípios construtivistas de Piaget (1979,1983) e sociointeracionistas de Vigotsky (1976,1995), e considerado um método natural, pelo fato de equiparar a aprendizagem de uma língua estrangeira à da língua materna. Nele, prioriza-se a compreensão auditiva, com o significado ocupando posição de destaque ao lado da gramática, que é ensinada de modo indutivo, quando necessária para o aperfeiçoamento das funções comunicativas. Nesse enfoque, parte-se do princípio que o objetivo essencial de um sistema linguístico é a comunicação. (CANALE; SWAIN apud GERMAIN,1993).

A abordagem comunicativa começou a modificar a concepção que perdurou, ao longo das tendências anteriores, no que tange a uma hierarquia sacramentada na relação professor-aluno. Até então, o professor era tido como detentor do saber, o elemento ativo que direcionava a maneira como o aprendiz (passivo) iria aprender os conteúdos. Nesse sentido, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL – 2002) também contribui ao orientar:

> O uso da língua – que inclui a aprendizagem – abrange as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como agentes sociais, desenvolvem uma série de competências, tanto gerais, quanto competências linguísticas, em particular. As pessoas utilizam as competências que se encontram a sua disposição em diferentes contextos e sob diferentes condições e restrições, com o objetivo de realizar atividades da língua que corroboram processos

> para produzir e receber textos relacionados com temas em âmbitos específicos, colocando em jogo as estratégias que pareçam mais apropriadas para levar a termo as tarefas que devam ser realizadas. O controle que os participantes têm destas ações produz o reforço ou a modificação de suas competências. (QECRL,2002,p.9). [5]

Seara (2007) observa que, na atualidade, existe uma instabilidade no que concerne às abordagens ou concepções metodológicas no ensino de línguas estrangeiras. De acordo com a linha defendida por essa estudiosa, não há um consenso universal sobre o tema, assiste-se a um "ecletismo metodológico". Essa nova concepção tem recebido muitas críticas no sentido de, em algumas situações, haver uma deturpação na proposição e na utilização dos manuais e dos materiais didáticos de apoio, de modo geral; o "enxerto" e a "bricolagem" convergem para um caminho em que não existe mais uma proposta metodológica com bases firmes. Porém, há defensores dessa opção eclética, por exemplo: Becco (1995 apud SEARA,2007) é adepto de práticas pedagógicas que resultem de uma atitude sensata e de um domínio da língua alvo por parte do professor. Para esse estudioso, as adaptações exigem amadurecimento profissional e avaliação das particularidades concernentes a cada grupo de alunos a ser trabalhado.

Com essa breve retrospectiva, foi nossa intenção mostrar, antes de tudo, que não há uma teoria linguística, uma abordagem ou um método considerados ideais para o ensino de línguas estrangeiras. Contrariamente, sempre houve, em Didática das Línguas, empenho de cunho científico constante, objetivando encontrar meios para colocar em prática a difícil tarefa de capacitar os aprendizes a se comunicarem de maneira natural, em situações reais do cotidiano, num novo idioma. Em nossa concepção, somente os profissionais que se dedicam à árdua função de ensinar uma língua estrangeira podem avaliar a complexidade de tal empreendimento.

Em nossa caminhada, ao longo de quinze anos dedicados ao estudo e ao ensino da língua espanhola, tivemos a oportunidade de trabalhar com alguns dos métodos supracitados, constatar e conviver com êxitos e fracassos que os materiais didáticos, por si sós, não podem resolver. Entendemos que os recursos didáticos deveriam ser pensados, de modo mais

---

[5] *El uso de la lengua - que incluye el aprendizaje - comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a sua disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.*

específico, com intuito de atender a peculiaridades como é o caso da proximidade tipológica entre línguas, que também contribui para acentuar as dificuldades na aprendizagem. Tal constatação decorre do fato de que, algumas vezes, por mais que se tentem metodologias diversificadas, não se consegue êxito com relação a determinados temas, que passam a ser vistos como verdadeiros desafios, pela forma como são tratados em alguns materiais didáticos. No que concerne ao par espanhol/português, a lista sobre os tópicos gramaticais "difíceis" é extensa e bastante conhecida nesse âmbito restrito. Alguns estão sempre "na ponta da língua" de professores e de alunos, a saber: *"usos del lo", "reglas de eufonía", "muy/mucho", "heterosemánticos", "colocación pronominal", "verbos quedar, gustar, doler", "el subjuntivo", "verbos de cambio",* entre outros. Como se pode observar, a preocupação é, quase sempre, voltada às classes gramaticais, ao léxico ou às conjugações verbais.

Após variadas e constantes tentativas de procurar meios para sanar os clássicos obstáculos português/espanhol, nesta etapa acadêmica - doutorado - conhecemos a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, desenvolvida pelo linguista francês Antoine Culioli (1990,1999a,1999b), que define a Linguística como a ciência cujo objeto é "estudar a linguagem através da diversidade das línguas"; e coloca o sujeito como construtor do enunciado, priorizando a construção de sentido. Assim, decidimos destacar daquela lista dos "clássicos obstáculos para a aprendizagem do espanhol", o verbo *gustar* como representante dos verbos psicológicos, objetivando estudar seu funcionamento na língua espanhola com o intuito de, após um considerável conhecimento dos valores possíveis para esse marcador, propor uma abordagem reflexiva - atividades epilinguísticas - como auxiliar num processo de ensino-aprendizagem que proporcione ao aprendiz uma posição mais ativa.

As sugestões para uma abordagem reflexiva no ensino de línguas estrangeiras, proposta por este trabalho, têm sua gênese nos princípios da linguística enunciativa culioliana, em que se baseia Gauthier (1995), no artigo "Sobre alguns paradoxos em didática das línguas", para postular que: somente o sujeito é capaz de estruturar por si próprio os dados da língua alvo, de organizá-los, de tal modo que acaba por encontrar os traços de sua própria atividade. O referido teórico observa, ainda, que a construção das interpretações na língua estrangeira passa por caminhos que não são liberados, enfatizando ser na intimidade do sistema de representações individuais que vão se estabelecer, pouco a pouco, novas associações. Para Gauthier (1995), sabendo-se que tais combinações correm um risco de

serem contrariadas pelos esquemas da língua materna, pode-se premunir o aluno/aprendiz contra as rotinas conhecidas.

Gauthier (1995) explicita que a descoberta da linguagem, defendida por Culioli, tem como consequência a reabilitação do sujeito como entidade capaz de se constituir na origem do discurso. Ele defende, com bastante veemência, que ao estudo da linguagem está associada uma imagem ativa do sujeito. Tais constatações reforçam a convicção dos citados teóricos de que o aprendizado de uma língua constitui-se em uma conquista, cujo protagonista é o aluno. Conforme Culioli e Desclés (1981,p.126), o professor atua, nesse cenário, como um mediador entre os aprendizes e o sistema de valores subjacentes à língua a ser ensinada, e da qual esse profissional deverá ter pleno domínio. Porém, no dizer de Gauthier (1995), cabe ao aprendiz inventar os seus próprios procedimentos de confrontação, coletar os arranjos de marcas, afinar o seu próprio saber metalinguístico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (1997), em relação às Línguas Estrangeiras (LE), enfatizam que o objetivo dessa área é capacitar o aluno a ouvir, falar, ler e escrever em um novo idioma. No âmbito das escolas públicas esse direcionamento se resume, com raras exceções, à modalidade da língua escrita, ao estudo de classes gramaticais e à memorização de regras. Com a modificação dos currículos (O.C.E.M-2006) e a criação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, às línguas estrangeiras modernas, além dos objetivos básicos já citados, foram adicionados outros em que se percebem nuances de uma preocupação com a formação do aprendiz, o que já está implícito na própria essência da aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Entre várias recomendações como proporcionar o acesso do aluno aos variados tipos de informação (multimeios), que contribuam para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, há um direcionamento para capacitá-lo a compreender e produzir, corretamente, enunciados na língua meta, com o intuito de desenvolver sua competência linguística, e, por fim, dar condições para que ele seja capaz de comunicar-se, adequadamente, nas variadas situações do cotidiano.

A grande dificuldade no que concerne ao ensino de idiomas, é colocar em prática as orientações contidas nesses documentos oficiais, já que a área das línguas estrangeiras é uma das mais abastecidas de materiais didáticos importados, o que causa um certo comodismo por parte dos profissionais envolvidos, pois tudo chega devidamente pronto. Por isso, enfatizamos nosso entendimento de que deveríamos direcionar nossas reflexões para os Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, o documento que está direcionando, atualmente, os materiais didáticos (métodos/manuais,

gramáticas, dicionários, etc.) é o Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECRL, 2002). Inclusive, há uma intenção propagandística explícita, indicativa de que determinado material didático está de acordo com os padrões do mencionado documento, mesmo no contexto em que vivemos. Essa é a razão que nos leva a utilizar também essa fonte em nossa pesquisa.

Em referência ao encaminhamento que estamos dando, nesta investigação, para a proposta de uma abordagem reflexiva, destacamos duas situações no citado documento, nas quais detectamos existir uma intenção em dar um novo direcionamento ao conceito de aprendizagem. Vejamos:

A primeira, em alusão aos professores:

> Deles se espera que realizem um acompanhamento do progresso dos alunos, para que reconheçam, analisem e superem seus problemas de aprendizagem, e possam desenvolver suas capacidades individuais na hora de aprender. É necessário que os professores compreendam os processos de aprendizagem em sua enorme variedade, ainda que esta compreensão seja produto inconsciente mais que um entendimento derivado da reflexão teórica, que é a ação genuína no âmbito da aprendizagem que corresponde aos cientistas da Educação e aos formadores de professores.[6] (QECRL,2002,p.140)

A segunda, com relação aos aprendizes:

> Os alunos são, naturalmente, as pessoas implicadas nos processos de aquisição e aprendizagem da língua. São eles os que devem desenvolver as competências e as estratégias [...] e realizar as tarefas, as atividades e os processos necessários para participar com eficácia em situações comunicativas. Todavia, relativamente poucos aprendem de maneira ativa, tomando a iniciativa na hora de planejar, estruturar e executar seus próprios processos de aprendizagem [...] A aprendizagem autônoma pode ser fomentada se 'aprender a aprender' for considerado um aspecto principal da aprendizagem de idiomas direcionada para que os alunos se tornem cada vez mais conscientes da forma com que aprendem, das opções de que dispõem e das que lhes sejam convenientes.[7] (QECRL,2002,p.142)

---

[6] *De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos, para que reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores".*

[7] *Los alumnos son, naturalmente, las personas implicadas en los processos de adquisición y aprendizaje de la lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias [...] y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus proprios procesos de aprendizaje. [...] El aprendizaje autónomo se puede fomentar si 'aprender a aprender' se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas dirigido a que los*

Émile Benveniste (1974), sem dúvida, um dos "corifeus da enunciação", observa que enunciar revela transformar individualmente a língua, simples virtualidade, em discurso. Essa assertiva se aproxima da concepção de competência comunicativa explicitada no QECRL (2002, p.9) como sendo "a soma de conhecimentos, destrezas e características individuais que possibilitam a uma pessoa atuar utilizando, especificamente, meios linguísticos". Nesse sentido é que visualizamos a possibilidade de caber, aqui, uma aproximação com a proposta da Linguística Enunciativa de Antoine Culioli (1990,1999a,1999b), uma vez que, seu interesse se dirige, principalmente, para os usos da língua na dicotomia linguagem-línguas. É ainda defendido por esse teórico que as operações enunciativas – representação, referenciação e regulação – realçam as atividades dos participantes de uma cena enunciativa; enfatiza Culioli (1976,p.33), também, ser o enunciador, no contexto da produção, quem edifica o sentido do enunciado, cabendo ao coenunciador, no contexto do recebimento reconstruí-lo. Ocorrem, portanto, operações quanto à construção dos enunciados que, em sua concepção, são fenômenos de superfície que pressupõem um sistema de regras e atos subjacentes. Segundo Culioli (1990), as operações mentais realizadas pelo enunciador e pelo coenunciador determinam, seguramente, o sentido de uma marca linguística ou expressão em determinado contexto.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é, reconhecidamente, um processo longo e laborioso, constituído por várias etapas relevantes, mesmo tratando-se de línguas tipologicamente próximas, como é o caso português - espanhol. Tendo-se como pressuposto que, conforme Calvi (2004,p.16), a comparação é uma estratégia cognitiva universal e que, no dizer de Culioli (1990,p.14), "a lingüística tem por objeto a atividade da linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais (e através da diversidade dos textos orais e escritos)", questionamos: como trabalhar a consciência metalinguística, ou seja, a compreensão do funcionamento do sistema de uma língua estrangeira próxima à língua materna do aprendiz, considerando-se que este é levado, por uma "tendência espontânea" (CALVI,2004), a compará-las e, daí em diante, não mais aperfeiçoar a aprendizagem da língua meta?

Rezende, ao propor uma nova abordagem para o ensino de línguas, observa:

> Para além do autoritarismo, do populismo e do consenso, sobra ainda o diálogo, muitas vezes conflituoso, de identidades em construção. Sabemos que muitas habilidades podem ser bem desenvolvidas fora do ambiente

---

*alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que les convienen.*

> escolar e sem nenhum professor ou aparato teórico-explicativo, mas de um modo natural, inclusive o aprendizado de línguas estrangeiras e a língua materna, sobretudo em sua modalidade oral. O que poderia a escola fazer para realizar uma produção de texto autêntica, diante de um rival tão forte, que é o ambiente natural? Qual é o seu papel específico, uma vez que aprendizados de línguas (sobretudo na modalidade oral) são realizados, com sucesso sem escolas? (REZENDE,2008,p.1)

E conclui:

> Penso que é para responder a essas questões que trazer a atividade epilinguística para a sala de aula é extremamente importante, a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e autoconhecimento) e de descentralização (alteridade ou conhecimento do outro). Esta última atividade, com certeza, o ambiente natural não faz. (ibidem,p.1).

Nesses fragmentos propostos por Rezende (2008), observamos que o foco está centrado na sala de aula e nos atores principais desse cenário, que são o professor e o aluno. Essas reflexões nos induzem, novamente, a refletir sobre a questão de qual seria o papel da escola ou, restringindo mais ainda, como deve atuar o professor de língua espanhola para lusófonos. Situação em que, aparentemente, a aproximação tipológica asseguraria uma aprendizagem mais eficaz. Porém, estudos específicos (BARALO,1999;CALVI,2004; CELADA et al., 2005;ALCARAZ,2005) vêm demonstrando que esse fato ocorre, geralmente, nos níveis elementares, enquanto nos níveis intermediário e avançado uma série de fenômenos linguísticos, retardam ou prejudicam o aperfeiçoamento.

Por esse viés é que propomos uma abordagem reflexiva, uma vez que, inevitavelmente, nesses casos de línguas tipologicamente próximas, os aprendizes, inconscientemente (intuitivamente), fazem uso de estruturas da língua materna (LM) ao tentarem construir enunciados na língua meta (BARALO,1999;CALVI,2004), evitando ou modificando aquelas que lhes parecem “muito complicadas”, já que, geralmente, há poucos problemas quanto à construção de sentido.

Ao tratar de questões referentes à Didática das Línguas, Gauthier (1995) assinala que na euforia pluridisciplinar do fim dos anos sessenta, A. Culioli tinha lançado a ideia de uma teoria da prática em didática das línguas. Para Gauthier (1995), há certamente práticas da teoria, mas de uma língua a outra, de uma situação de ensino à outra, o domínio da didática das línguas revelou-se muito heterogêneo para que se consiga esboçar uma abordagem teórica comum. Suas pesquisas mostram que no domínio de aquisição das línguas maternas, acabou-

se por encontrar algumas convergências, e há situações nas quais se podem tirar dos trabalhos dos psicolinguistas conclusões de grande amplitude. No entanto, Gauthier (1995) enfatiza: tratando-se de línguas estrangeiras, é a diversidade que prevalece. A diversidade das línguas, a diversidade da clientela, a diversidade das situações de ensino. Nessa linha de raciocínio, o citado teórico postula que talvez seja porque a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas foi concebida, exatamente, para tratar das línguas na sua diversidade que ela acaba fornecendo instrumentos de análise e argumentos, excepcionalmente, adaptáveis às situações didáticas. Gauthier (1995) conclui esse tema explicitando: esses instrumentos são dificilmente utilizáveis tais quais. Cabe a cada um moldá-los, sabendo-se que em didática é o professor e não o linguista quem comanda.

Com base nessas reflexões, concebemos a situação do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola a falantes do português brasileiro, como caso peculiar que pressupõe um tratamento especial, em se tratando de línguas tipologicamente próximas. Calvi, ao tratar da aprendizagem de línguas afins, diz:

> Todas as línguas derivadas do latim compartilham, em maior ou menor medida, palavras e estruturas [...] A percepção de familiaridade se deve, na compreensão oral, à quase perfeita equivalência dos sistemas vocálicos: a ausência de fonemas anormais [...] permite identificar as palavras na cadeia fônica desde os primeiros contatos com a nova língua. Chamam a atenção também as correspondências estruturais e a grande quantidade de coincidências léxicas; tanto é assim que o falante tem a imediata sensação de compreender a outra língua e poder falá-la sem muito esforço. Mas à medida que se vai aprofundando o contato, surgem dificuldades insuspeitadas: as afinidades concorrem frequentemente para divergências sutis. [8] (CALVI, 2004,p.1)

Não se trata, aqui, de fazer uma abordagem contrastiva, mas de considerar alguns pontos cruciais, que não podem ser relegados a um segundo plano, pois, conforme a referida autora, algumas similaridades conduzem a divergências tênues:

> Isto depende, como se sabe, de processos evolutivos, em parte intervalares, em parte divergentes: a raízes etimológicas comuns correspondem, frequentemente, diferenças funcionais ou semânticas, e as semelhanças

[8] *Todas las lenguas derivadas del latín comparten, en mayor o menor medida, palabras y estructuras. [...] La percepción de familiaridad se debe, en la comprensión oral, a la casi perfecta equivalencia de los sistemas vocálicos: la ausencia de fonemas anormales [...] permite identificar las palabras en la cadena fónica desde los primeros contactos con la nueva lengua. Llaman la atención, asimismo, las correspondencias estructurales y la gran cantidad de coincidencias léxicas; tanto es así, que el hablante tiene la inmediata sensación de comprender la otra lengua y de poderla hablar sin demasiado esfuerzo. Pero a medida que se va profundizando el contacto, surgen dificultades insospechadas: las afinidades conllevan a menudo divergencias sutiles.*

> estruturais se ramificam numa complexa trama de contrastes no nível de norma e uso. Mas o falante comum não é consciente destes fenômenos, e, a tentativa de aproximar-se da outra língua, oscila entre a confiança e o desengano, ao deparar-se com as numerosas ambiguidades e equivalências mais ou menos parciais. [9] (CALVI,2004,p.1)

Nesse sentido, achamos conveniente fazer sempre, a cada tema abordado, uma reflexão preliminar sobre as peculiaridades das marcas linguísticas que remetem a similaridades entre ambas as línguas, pois se partimos de uma lógica construtivista (PIAGET 1936,1973;VIGOTSKY,1934,1973), devemos conceber que o aprendiz se apoia nas referências de sua língua materna para apreender marcas da língua estrangeira, e isso é realizado de forma involuntária, intuitiva. Assim, vemos na noção epilinguística, criada por Culioli (1999a,p.74), um importante ponto de apoio para implementar novos horizontes, numa situação de ensino que envolva línguas tipologicamente próximas no contexto formal, uma vez que o entendimento de "noção" concebido por esse teórico concentra particularidades, estreitamente, relacionadas ao modelo construtivista, no que concerne ao modo como o sujeito constrói, através de relações dialógicas com o outro, representações do mundo físico-cultural. Ao discorrer sobre essa temática, Gauthier (1995) observa que a designação pura e simples das classes gramaticais conduz, de fato, à anulação das capacidades de abstração e representação dos sujeitos, explicitando que entre os arranjos de marcas e o ambiente extralingüístico, uma orientação enunciativa intercala, ao contrário, a dimensão suplementar de um espaço de representações. Na opinião de Gauthier (1995), é nesse espaço que o aluno pode exercer as capacidades de generalização, de aproximação, etc., que ele possui e que lhe são familiares pelo menos com uma outra língua (sua capacidade epilinguística) e que vão lhe permitir, eventualmente, elaborar os dados iniciais da língua-alvo.

Depreende-se do exposto que, sob diversos aspectos, não se pode ignorar o papel que exerce a língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira. Muitos estudos já comprovaram a influência da LM como "núcleo organizador" ativado pelo sujeito, inconscientemente, ao entrar em contato com uma LE. Para Alonso e Séré (2001,p.17): "se as línguas são próximas, as estratégias se localizam, apesar de suas diferenças, em um eixo de continuidade; no entanto, se entre ambas ocorrem características linguísticas muito

---

[9] *Esto depende, como es sabido, de procesos evolutivos en parte pausadas y en parte divergentes: a raíces etimológicas comunes corresponden a menudo diferencias funcionales o semánticas, y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso. Pero el hablante común no es consciente de estos fenómenos, y, en el intento de aproximarse a la outra lengua, oscila entre la confianza y el desengaño, al toparse con las numerosas ambiguedades y equivalencias más o menos parciales.*

distanciadas, as estratégias se situam em uma posição de ruptura".[10] Com relação a essa situação de proximidade, é pertinente a colocação de Gauthier (1995) que, ao tratar de ensino-aprendizagem de línguas enfatiza: aprender uma língua estrangeira supõe a ativação, em um sujeito, de um saber dormente que vai mudar de ponto de aplicação. Na concepção do referido teórico, as marcas de uma segunda língua não entram na mesma combinatória das da língua de partida para construir os valores. Gauthier (1995) arremata tais assertivas observando ser a esse "saber dormente" que Culioli (1990,1999a,1999b) deu o nome de saber epilinguístico.

Os PCN's de Ensino Médio – Línguas Estrangeiras (1997) preconizam que é primordial "entender a comunicação como ferramenta indispensável no mundo moderno", e recomendam que esta "deve ser a grande meta do ensino de idiomas estrangeiros". Daí inferir-se que o objetivo do ensino na área de línguas é o desenvolvimento da competência comunicativa. Nesse sentido, entendemos que trabalhar em prol dessa competência significa pensar na possibilidade de conduzir um trabalho (ensino-aprendizagem) direcionado para a concepção de linguagem como operações mentais (CULIOLI,1990) e para o modo como usar os recursos da língua, com o fito de produzir enunciados/textos orais e escritos, ou interpretar os alheios. Também, é imprescindível ensinar o aprendiz a operar mudanças nos próprios enunciados, ter condições de processar as características de uma situação comunicativa e poder adequá-la ao contexto, às intenções e às necessidades imediatas. Conforme Gauthier (1995): em Didática das Línguas Estrangeiras o objetivo é um saber-fazer (ou o conjunto "saber-fazer") dos aprendizes na língua alvo.

Pelas razões até aqui consideradas é que o nosso trabalho tem como objetivo geral estudar o funcionamento do verbo *gustar* na língua espanhola, em suas diferentes configurações, sob a perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (CULIOLI,1990,1999a,1999b), com vistas à elaboração de situações de aprendizagem que possam explorar o conhecimento epilinguístico dos aprendizes, direcionadas para o processo de compreensão e de produção de enunciados.

Esta investigação pretende, mais especificamente:

- fazer uma coletânea de diferentes ocorrências do verbo *gustar*, extraídas de textos, músicas, *blogs*, jornais e das plataformas virtuais *Corpus del Español*, *ADESSE-VIGO* e outras, nos contextos peninsular e hispano-americano;

[10] "*si las lenguas son próximas, las estrategias se localizan, apesar de sus diferencias, en un eje de continuidad; sin embargo, si entre ambas se dan características lingüísticas más alejadas, las estrategias se sitúan en una posición de ruptura*".

- detectar os valores semânticos de *gustar*, nas ocorrências coletadas, e observar se as relações semânticas/valores semânticos influenciam as diferentes configurações sintáticas que são construídas em torno desse marcador;
- investigar a estrutura sintática invertida de enunciados que envolvem o verbo *gustar* como traço de ergatividade (sujeito ergativo/absolutivo);
- analisar a estrutura atípica/inversa de enunciados que envolvem o verbo *gustar* sob a ótica da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas;
- fazer análise detalhada de textos escritos por aprendizes, observar as construções concernentes ao verbo *gustar* (funcionamento sintático) e manipulá-las;
- explicitar o que vem a ser a atividade epilinguística/abordagem reflexiva;
- investigar o saber epilinguístico/metalinguístico no campo da Psicolinguística;
- investigar atividade epilinguística na concepção culioliana (montagem/ desmontagem/ desambiguização);
- explicitar o que vem a ser atividade epilinguística como recurso didático e aplicá-la de forma experimental.

## 1.2 Hipóteses

- Os métodos de E/LE e as gramáticas de espanhol para estrangeiros propõem esquemas e exercícios mecânicos para a fixação da estrutura sintática (O.V.S) inversa ou atípica de enunciados, que envolvem o verbo *gustar* em língua espanhola. Assim, há pelo menos duas maneiras clássicas de justificar o fato de esse marcador não concordar com o sujeito da oração, e sim, com aquilo que o afeta: em "*A ella*(1) *le gustan las manzanas*(2)"[11] *(Corpus del Español)*, ora "1" aparece como objeto indireto ou sujeito real e "2" como sujeito gramatical; ora "1" é considerado experienciador (E) dativo e "2" estímulo (S). As características conceituais que diferenciam essas duas linhas são muito sutis, que mais parecem ser formas diferentes de defender o mesmo ponto de vista.
- O verbo *gustar* está incluído na classe dos verbos psicológicos, em que o suposto tema ou objeto psíquico (BOUCHARD,1995 apud MENDIVIL GIRÓ,2002,p.9), aqui especialmente *"el gusto"*, está incorporado no verbo. Mendivil Giró (2002,p.9) observa que estudos específicos mostram que *gustar* impõe um sistema

[11] As maçãs agradam a ela / Agradam-lhe as maçãs / Ela gosta de maçãs

ergativo de marcação de caso e concordância, atribuindo o caso marcado ao sujeito/agente (ergativo) e o caso não marcado ao objeto/paciente (absolutivo). Considerando que, no espanhol há um padrão de ergatividade parcial (MENDIVIL GIRÓ,2002,p.10), postulamos que os pronomes pessoais tônicos/átonos, que sempre antecedem o agente/experienciador, comuns na estrutura sintática inversa de enunciados com esse verbo, correspondem à marca formal que acompanha ou substitui o participante mais ativo nas línguas ergativas, desfazendo a ambiguidade entre agente e paciente. Esse fenômeno linguístico é tratado por Robert (1989,p.132) como "ênfase do sujeito", ou seja, a redundância de marcas pessoais antepostas ao lexema verbal.

- No quadro teórico de referência aqui considerado, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (CULIOLI,1990,1999a,1999b), *gustar* poderá ser tratado como um verbo de localização em um sentido abstrato, uma vez que traz uma marca subjetiva e, examinando a estrutura atípica (O. V. S.) na qual está envolvido, podemos considerar a organização da relação predicativa, característica das línguas ergativas, para complementar o estudo do ponto de vista formal;
- A similaridade semântica entre *gustar* (espanhol) e gostar (português) é um dos fatores que concorre para a não assimilação do correto funcionamento daquele marcador, por aprendizes lusófonos. Assim, postulamos que a estrutura inversa que lhe é peculiar, bem como outros conceitos gramaticais, podem ser apreendidos, de modo mais eficaz, se apresentados e explorados através de atividades epilinguísticas (reflexivas).

# CAPÍTULO II – O VERBO *GUSTAR* NA LÍNGUA ESPANHOLA

## 2.1 Considerações iniciais

Com este trabalho, objetivamos alcançar uma visão mais coerente e criteriosa da variedade sintático-semântica do verbo *gustar* na língua espanhola. Comecemos por considerar as várias noções dessa marca linguística, no sentido de que possa vir a ser interpretada, dada sua maleabilidade por *probar* (provar), *paladear* (saborear), *degustar* (degustar), *apetecer* (apetecer), *agradar* (agradar), *complace*r (comprazer), *querer* (amar), *fascinarse* (fascinar), *lipar/molar* (agradar). Na perspectiva de Victorri (1992), a polissemia representa um grande desafio, no que diz respeito ao tratamento das línguas de modo geral, o que se acentua ainda mais ao considerar que há uma real correlação entre variação semântica e variação sintática, como ocorre em *¿Gusta usted una cerveza*?[12] (Você quer/aceita/degusta uma cerveja?) como transitivo direto, e *¿A usted le gusta la cerveza alemana*?[13] (Você gosta da cerveja alemã? / Agrada-lhe a cerveja alemã?), no sentido de agradar/apetecer/aprazer como transitivo indireto. Em virtude disso, o que normalmente já causa problemas a falantes nativos do espanhol, ao tentar explicar essas nuances, transforma-se em um grande obstáculo para aprendizes lusófonos. Pois, dada a proximidade tipológica das aludidas línguas, há uma tendência natural (intuitiva) em construir enunciados de maneira inadequada com esse marcador, já que o conhecimento prévio do aprendiz, ou sua base para construção de sentido, é a língua materna, especificamente, o verbo "gostar". Os exemplos abaixo (1a – 2a – 3a – 4a – 5a – 6a), retirados de textos escolares, retratam o problema:

1a – *"*Cada uno gusta más de hacer sus viajes a trabajo"* (Cada um gosta mais de fazer suas viagens a trabalho);

1b – *"A cada uno le gusta mucho más hacer sus viajes a trabajo"*

2a – *"*No estoy gustando más de trabajar por la mañana"* (Não estou gostando de trabalhar na parte da manhã);

2b – *"No me gusta más trabajar por la mañana";*

3a – *"*¿Tú no gustarías de cambiar esa costumbre?"* (Tu não gostarias de mudar esse costume?);

3b – *"¿No te gustaría cambiar esa costumbre?"*

---

[12] *Victoria Costa, Mex, 1995, DRAE (Diccionario Real Academia Espanhola) 2005*.

[13] *El Mundo,2009, p. 5* . (Periódico Espanhol)

4a – *“*Yo no gusto mucho de hacer deportes*” (Eu não gosto muito de praticar esportes);

4b – *“No me gusta mucho hacer deportes”;*

5a – *“*En mi casa nosotros gustamos de ver películas*” (Na minha casa nós gostamos de assistir filmes);

5b – *“En mi casa nos gusta ver películas”;*

6a – *“*Nosotros tenemos un perro, pero yo no gusto mucho de animales, ya mi família gustaría de tener más perros en casa*” (Nós temos um cachorro, porém eu não gosto muito de animais, já minha família gostaria de ter mais cães em casa);

6b – *“Nosotros tenemos un perro, mas no me gustan animales,ya a mi familia le gustaría tener más perros en casa”*.

Os exemplos 1b – 2b – 3b – 4b – 5b – 6b seguem o padrão da boa formação de enunciados em língua espanhola.

Os enunciados destacados fazem parte do *corpus* coletado para nossa investigação e foram extraídos de textos escritos por aprendizes lusófonos de língua espanhola, cujas características serão detalhadas no quinto capítulo deste trabalho. É interessante constatar que, apesar da interferência da língua materna, os referidos alunos, em outras passagens do mesmo texto, constroem corretamente enunciados como: *“Yo digo a ella que debería hacer lo que le gusta para vivir mejor”* (Eu digo a ela que deveria fazer o que lhe agrada para viver melhor) ou *“Así es mi família, que a mí me gusta mucho”* (Assim é minha família que eu amo muito), mostrando que, também, há uma assimilação considerável da estrutura usual de enunciados com o verbo *gustar* em espanhol. Por isso, defendemos que um trabalho mais diversificado, com atividades que conduzam os aprendizes a uma reflexão sobre o funcionamento desse marcador, poderá ajudá-los a assimilar com mais propriedade tais peculiaridades.

Pelo fato de ser um item bastante problemático para os aprendizes de espanhol como língua estrangeira (E/LE), são muitas as abordagens que se propõem a dar conta da complexidade do funcionamento do verbo *gustar*. Assim, pois, nesta pesquisa, propomo-nos a esclarecer algumas nuances desse marcador para que entendamos o seu funcionamento na perspectiva da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (CULIOLI,1990,1999a, 1999b).

O intento de fazer uma abordagem do verbo *gustar* na língua espanhola, em toda sua profundidade e complexidade, pressupõe uma revisão dos principais pontos de vista e estudos sistemáticos que tomaram essa classe gramatical como tema.

Por se tratar de um tema complexo, alguns autores de instrumentos didáticos como gramáticas e dicionários sempre tentam oferecer explicações complementares sobre as peculiaridades do verbo *gustar*. No entanto, a escassez de elementos palpáveis para justificar concretamente suas nuances, assim como a diversidade de opiniões a respeito desse assunto, conduzem a uma situação caótica, em relação ao âmbito pedagógico. As gramáticas de língua espanhola dirigidas a falantes nativos, geralmente, não aprofundam tais peculiaridades, talvez por não sentirem a necessidade de fazê-lo. É nos instrumentos didáticos preparados para estrangeiros que detectamos um determinado esforço para explicitar os pontos obscuros. O certo é que tanto os professores não nativos quanto os aprendizes de E/LE, constantemente, experimentam situações incômodas ao tratar o aludido tema.

Considerando o acima exposto, propusemo-nos a fazer uma revisão de literatura com o objetivo de fornecer uma visão ampla sobre o verbo *gustar* e suas especificidades, buscando detectar as lacunas que existem em determinados materiais didáticos, as quais repercutem, negativamente, em nossas práticas pedagógicas e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem do espanhol.

## 2.2 *Gustar* – Uma História

Começamos nosso percurso reportando-nos ao texto *"La historia del español. Propuesta de un tercer periodo evolutivo"* de Chantal Melis, Marcela Flores e Sergio Bogard, publicado na *Nueva Revista de Filología Hispánica* em 2003 (Nº 1,p.1-56). Nossa intenção em utilizá-lo antes das gramáticas tradicionais, anteriores a esse texto e que serão abordadas na sequência, prende-se ao fato de esse material trazer informações preciosas com base nas quais podemos acompanhar e entender a trajetória do verbo *gustar*, e perceber, com mais clareza, as transformações pelas quais essa marca linguística vem passando.

Mostram Melis et al.(2003, p.11-12) que o verbo *gustar* derivou-se do vocábulo latino *gustare*, com o sentido de *probar* (provar), *catar* (degustar), e foi utilizado na Idade Média, em território ibérico, em sua acepção física (concreta), significando degustar/provar e, somente no século XVI, adquire o significado abstrato de "*tomar placer"* (sentir prazer). Eles informam ainda que:

> Em seus primeiros usos com sentido emotivo, que datam das últimas décadas do século XVI, *gustar* conserva o esquema sintático que lhe é próprio desde suas origens, a saber, com o experienciador formalizado como

> sujeito e o estímulo do prazer como objeto direto ou como frase prepositiva; como vemos em:
>
> *'porque entiendo que en gustando esta tierra no os acordaréis de la vuestra' (Cartas de emigrantes, 162, p.155)*
> *'que gustaría de ello para cierta necesidad' (Cartas, 123, p.112b)*
> *'Mas gusto tener libertad con estos señores' (Cartas, 18, p.16b)*
> *'digo que si v.m. gusta enviarle, que yo gustaré mucho de que* se venga *a mi casa' (Cartas de emigrantes, 96, p.113)*[14].
>
> (MELIS et al.,2003, p.12)

Conforme o entendimento de Melis et al.(2003,p.12), tais exemplos mostram que, ao iniciar sua trajetória evolutiva, *gustar* exibe o comportamento sintático dos verbos com experienciador-sujeito semelhante a *amar*, *temer* e *gozar*. Porém, logo desenvolve uma nova construção do tipo *me gusta algo*, em que o estímulo passa a ser formalizado como sujeito gramatical *(algo/alguien)* e o experienciador como objeto indireto *(a mí/me – dativo)*

Os referidos autores registram que desse momento em diante (século XVII), verifica-se uma concorrência entre a estrutura original (*alguien – gustar – de algo),* a exemplo de "Y*o gustaré mucho de que se venga a mi casa"*[15] (Agradar-me-á muito que venha a minha casa), e a inovadora (*a alguien – gustar – algo*), como em "*¿A ti no te gusta el sonido?"*[16] (QUEVEDO – *Poesías* apud MELIS et al.*2003,p.12*). Para esses estudiosos:

> A nova construção se baseia no modelo das ações com *placer* e *pesar* [- *pero todavía me plaze más la prisión sin yerro que la libertad con él (Cárcel, p. 162) / - ¡, cuánto me pesa con la falta de mi paciencia! (Celestina, IV, p. 93)]* / tal como o reflete a função sintática que codifica o experienciador e o estímulo, a ordem dos constituintes (CI – V – S), e a combinação com o estímulo em sua forma oracional. [17] (MELIS et al.,2003, p.12)

De acordo com Melis et al.(2003,p.9), os verbos *placer* e *pesar* (aprazer e pesar), classificados como causativos emocionais, designam conjuntamente os sentimentos positivos

---

[14] *En sus primeros usos con sentido emotivo, que datan de las últimas décadas del siglo XVI, gustar conserva el esquema sintáctico que le es propio desde sus orígenes, a saber, con el experimentante formalizado como sujeto y el estímulo del placer como objeto directo o como frase prepositiva; como vemos en:*

> 'porque entendo que agradando-vos esta terra não vos lembreis/sintais falta da vossa' (Cartas de emigrantes, 162, p.155).
> 'que gostaria disso para certa necessidade'(Cartas, 123, p.112b)
> 'Mais agrada ter liberdade com estes senhores'(Cartas, 18, p.16b)
> 'digo que se a V. M. agrada enviar-lhe, agradar-me-á muito que venha a minha casa' (Cartas de emigrantes, 96, p.113).

[15] (*Cartas de emigrantes*, 96. p.113 apud Melis et al.,2003, p.12)

[16] Não te agrada o som?

[17] *la nueva construcción se basa en el modelo de las oraciones con placer y pesar (-pero todavía me plaze más la prisión sin yerro que la libertad con él / - ¡, cuánto me pesa con la falta de mi paciencia! (Celestina, IV, p.84) tal como lo refleja la función sintáctica que codifican el experimentante y el estímulo, el orden de los constituyentes (CI – V – S), y la combinación con el estímulo en su forma oracional.*

e negativos de uma pessoa, funcionando com nuances superficiais de verbos como *maravillarse* (maravilhar), *alegrarse* (alegrar) ou *enojarse* (aborrecer), *indignarse* (indignar) (ibidem,p.9). A seguir, eles informam que os falantes dos romances medievais os utilizaram, com bastante frequência, na descrição de acontecimentos emotivos com estímulo inanimado. Para Melis et al.(2003,p.10), ambos são incluídos na classe dos causativos emocionais pelo fato de ser detectada em suas construções a propriedade de formalizar o estímulo como sujeito gramatical, conforme os autores observam nas situações que seguem: *"Entonces al Rey plugo mucho la verguença de la donzella"* [18] *(Donzella, p.117); "No te suplica que le hagas otro bien sino que te pese de su mal"* [19] *(Cárcel, p.129)* (ibidem,p.10).

Quanto a essa temática, eles ainda acrescentam:

> Com referência às origens de *placer* e *pesar*, deve-se remeter aos chamados 'verbos impessoais de sentimento' do latim, os quais construíam sua oração, similarmente, com o experienciador codificado como objeto, e um estímulo, em função adverbial marcada com genitivo [...]"*Me piget stultitiae me ae" / 'Me lamento de mi estupidez'* [...]. Os impessoais latinos [...] deixaram marcas de seu comportamento peculiar em vários verbos do espanhol,entre os quais destacam, por sua visibilidade no uso, *placer* e *pesar*. [20] (MELIS et al.,2003,p.10)

Melis et al.(2003,p.14) informam que no final do século XVIII, o emprego da estrutura inovadora [CI (complemento indireto) – V (verbo) – S (sujeito); (*a alguien – gustar – algo / alguien*)] aumenta sua frequência e começa a competir com a estrutura original dessa marca linguística (S – V – CD). Enfatizam que nesse período, é possível observar-se que a "emergência da construção inovadora do verbo *gustar* e seu correlativo negativo *'no gustar'* está vinculada à gradual e persistente decadência no uso de *placer* e *pesar"* (ibidem,p.14). Conforme os dados estatísticos dos quadros disponibilizados no texto em apreciação (MELIS et al.,2003,p.13-15), os citados verbos, em comparação a outros causativos emocionais, apresentavam ocorrência de 71% no século XIII e, gradativamente, foram caindo em desuso, culminando no século XVIII com percentual de 4%. Considerando tais informações, os autores explicitam:

---

[18] Então ao Rei causou prazer a vergonha da donzela.
[19] Não te suplica que faças outro bem senão que te peses de seu mal.
[20] *Con respecto a los orígenes de placer y pesar, hay que remontarse a los llamados "verbos impersonales de sentimiento" del latín, los cuales construían su oración, similarmente, con un experimentante codificado como objeto, y un estímulo, o bien, en función adverbial marcada con caso genitivo: "Me piget stultitiae meae " / 'Me lamento de mi estupidez' [...] Los impersonales latinos [...] dejaron huellas de su peculiar comportamiento en unos cuantos verbos del español, entre los cuales destacan, por su visibilidad en el uso, placer y pesar.*

> Podemos dizer que, em retrospectiva, parece óbvio que a queda de uso que sofrem aprazer e pesar, particularmente no período clássico, deve-se interpretar como o presságio que anuncia os processos futuros [...]. No final do período clássico, quer dizer, do século XVIII, *placer* e *pesar* acabam por converter-se em duas unidades de escasso emprego, embora sigam aparecendo, ocasionalmente, no espanhol atual. [...] Para *placer* e *pesar* a história termina aqui, tanto que *gustar* e seu correlato negativo *no gustar* estão destinados a destacar-se cada vez mais. (MELIS et al.,2003,p.14). [21]

Ao relatar o processo que proporciona a mudança de estrutura de *gustar,* em termos de adoção gradativa dos modelos que eram peculiares a *placer* e *pesar* (aprazer e pesar), os autores citados enfatizam:

> [...] no período medieval, a construção transitiva básica era reservada para os estímulos humanos, enquanto que a construção intransitiva reflexiva de sentido incoativo dominava o âmbito inanimado. Pois bem, durante o período clássico as restrições surgem, de modo que a partir do século XVII a transitiva e a reflexiva incoativa já competem praticamente em condições de igualdade para a codificação do estímulo inanimado. Os estímulos animados, por sua parte, continuam trazendo a construção transitiva como ocorria na Idade Média. (MELIS et al.,2003,p.15). [22]

Para Melis et al.(2003,p.15) é importante frisar que na "metamorfose estrutural" protagonizada pelo verbo *gustar,* ao longo de sua trajetória, sempre houve um jogo entre agentes humanos e não humanos. Quanto a essa temática, no histórico dessa marca linguística destacamos, do referido texto, os seguintes registros:

> A mudança observada no século XVII provoca certas alterações na forma como se constrói a oração com verbos causativos emocionais, devido à diferente proeminência comunicativa que existe entre referentes humanos e não humanos. Não esqueçamos a natureza antropocêntrica do discurso. [...] Quando o estímulo-sujeito denota um ente humano, há uma alta probabilidade de que este referente tenha *status* topical e se codifique de modo implícito [...]; e se o estímulo humano aparece como frase nominal, o normal será que ocupe a posição pré-verbal do sujeito transitivo. Em ambos

---

[21] *podemos decir que, en retrospectiva, parece obvio que la caída en el uso que sufren placer y pesar, particularmente en el período clásico, debe interpretarse como el presagio que anuncia los sucesos futuros. [...] A fines del período clásico, es decir, del siglo XVIII, placer y pesar acaban por convertirse en dos unidades de escaso empleo, no obstante que siguen apareciendo, ocasionalmente, en el español actual.[...] Para placer y pesar la historia aquí concluye, en tanto que gustar y su correlato negativo no gustar están destinados a tomar el relevo*.

[22] *en el período medieval la construcción transitiva básica se reservaba para los estímulos humanos, mientras que la construcción intransitiva reflexiva de sentido incoativo dominaba en el ámbito inanimado. Pues bien, durante el período clásico las restricciones se levantan, de modo que a partir del siglo XVII la transitiva y la reflexiva incoativa ya compiten prácticamente en condiciones de igualdad para la codificación del estímulo inanimado. Los estímulos animados, por su parte, continúan atrayendo la construcción transitiva como lo hacían en la Edad Media.*

> os casos, o experienciador recebe, habitualmente, o tratamento de objeto-paciente. (ibidem,p.15) [23]
>
> A mencionada natureza antropocêntrica do discurso, assim como a baixa proeminência comunicativa dos estímulos inanimados, permitem interpretar a mudança operada sobre a estrutura transitiva básica à entrada desta classe referencial de estímulos, como uma estratégia desenhada para atenuar o traço de proeminência que adquire o estímulo inanimado quando funciona como sujeito da oração de sentido emotivo. Esta mudança consiste em que o sujeito inanimado se situa depois do verbo. Assim, no sentido oposto ao do eixo transitivo típico, essa mudança de posição faz fluir a atenção a partir do participante afetado, situado no primeiro plano estrutural, em direção ao elemento inanimado que provoca a emoção, e que se encontra fora de foco. [24]
> (MELIS et al.,2003,p.16)

Os autores do texto aqui examinado, consideram o século XIX como o início do período moderno na história da língua espanhola. Conforme Melis et al.(2003,p.18), nesse momento, ocorre a consolidação da estrutura inovadora do verbo *gustar*, ou seja, a assimilação da estrutura de *placer y pesar* (*a alguien – gustar / no gustar – algo*). Quanto ao campo semântico, eles enfatizam não poderem afirmar nada taxativamente, pois é momento para sedimentações gradativas (ibidem,p.18). Em suma, constatam que, as mudanças convergem para uma redução da classe dos verbos causativos emocionais e para a fixação do verbo *gustar* como paradigma de uma classe de verbos que imitam seu funcionamento, já assimilado dos semidesaparecidos *placer* e *pesar* (ibidem,p.18). Para Melis et al.(2003):

> Uma classe de verbos do tipo *gustar*, documentada por outras línguas, e amplamente discutida na bibliografia linguística em termos do que se passou a chamar verbos 'de sujeito-dativo'. [...] se caracteriza pela presença de um argumento de referente humano/animado, usualmente marcado com caso dativo, que se encontra topicalizado e percebido como o argumento central da predicação. Na maioria dos casos tem como núcleo léxico verbos mentais, e dito argumento corresponde ao experienciador. O outro argumento que acompanha o verbo, ao qual nos referimos como estímulo, costuma-se

[23] *El cambio observado para el siglo XVII provoca ciertas alteraciones en la forma como se construye la oración con verbos causativos emocionales, debido a la diferente prominencia comunicativa que existe entre referentes humanos y no humanos. No olvidemos la naturaleza antropocéntrica del discurso. [...] Cuando el estímulo-sujeto denota un ente humano, hay una alta probabilidad de que este referente tenga estatus topical y se codifique de manera implícita [...]; y si el estímulo humano aparece como frase nominal, lo normal será que ocupe la posición preverbal del sujeto transitivo. En ambos casos, el experimentante recibe, habitualmente, el tratamiento de objeto-paciente.*

[24] *La mencionada naturaleza antropocéntrica del discurso, así como la baja prominencia comunicativa de los estímulos inanimados, permiten interpretar el cambio operado sobre la estructura transitiva básica a la entrada de esta clase referencial de estímulos, como una estrategia diseñada para atenuar el rasgo de prominencia que adquiere el estímulo inanimado cuando funciona como sujeto de la oración de sentido emotivo. Este cambio consiste en que el sujeto inanimado se sitúa después del verbo. Así, en el sentido opuesto al del eje transitivo típico, dicho cambio de posición hace fluir la atención desde el participante afectado, situado en el primer plano estructural, hacia el elemento inanimado que provoca la emoción, y que se encuentra desfocalizado.*

> colocá-lo após o verbo e marca-se com o nominativo ou com outro caso. A mesma construção pode aparecer também com verbos existenciais *(parecer, ocurrir, faltar, sobrar, etc.),* ou modais *(ser claro/evidente/posible/fácil, etc.).*[25] (MELIS et al.,2003,p.18):

.

Quanto a essa peculiar situação, que é a de uma marca linguística concentrar nuances de outras mais, como ocorreu com o verbo *gustar*, proporcionando o surgimento de um grupo de verbos que se comportam, sintaticamente, como ele, observamos que os métodos de aprendizagem de espanhol para estrangeiros se utilizam desses traços de similaridades para criar esquemas que, teoricamente, ajudariam a assimilação pelos aprendizes. Assim, é comum encontrarmos nesses materiais didáticos, geralmente, a concentração de verbos como *doler* (doer), *encantarse* (encantar), *agradar* (agradar), *parecer* (parecer), *aburrirse* (aborrecer), entre outros similares, na mesma lição em que aparece *gustar.* Ou seja, perpetua-se a liderança desse verbo que, conforme Melis et al.(2003,p.19), começou no século XIX. Ao tratar da consolidação desse marcador, os autores observam: "o período moderno começa, como dissemos, com o triunfo da estrutura **CI**EXPERIENCIADOR – **V** – **S**ESTÍMULO para *gustar*, sobre a forma original com o experienciador codificado como sujeito".[26] (ibidem, p.19)

Com base no citado texto, verificamos que é esse processo de transformação e assimilação semântica, decorrente de *placer* e *pesar* (aprazer e pesar), observado ao longo da evolução de *gustar,* que desenha, atualmente, o uso do verbo em estudo, como vemos em Melis et al.(2003):

> É importante destacar que, não obstante a aparente similaridade com a oração que constroem os verbos causativos emocionais, a estrutura inovadora para *gustar* reúne uma série de propriedades que a distinguem e relacionam com *placer* e *pesar*. Se bem que é certo que *gustar* não desenvolve o uso impessoal das orações carentes de sujeito (**CI**EXPERIMENTANTE – **V** – **S**ESTÍMULO), muitos aspectos de seu comportamento evocam as unidades medievais. Como *placer* e *pesar*, *gustar* é intransitivo (*le/*lo gusta algo*), não deriva uma forma reflexiva de sentido incoativo (**X se gusta*), nem tampouco admite a construção resultativa (**X está gustado*). Igualmente a *placer* e *pesar*, *gustar* prefere o estímulo animado, sem mostrar

[25] *Una clase de verbos tipo gustar, documentada para muchas otras lenguas, y ampliamente discutida en la bibliografía lingüística en términos de lo que se ha dado en llamar verbos de "sujeto-dativo". [...] se caracteriza por la presencia de un argumento de referente humano/animado, usualmente marcado con caso dativo, que se encuentra topicalizado y es percibido como el argumento central de la predicación. En la mayoría de los casos tiene como núcleo léxico verbos mentales, y dicho argumento corresponde al experimentante. El otro argumento que acompaña al verbo, al que nos hemos referido como estímulo, suele posponerse al verbo y marcarse con nominativo u otro caso. La misma construcción puede aparecer también con verbos existenciales (parecer, ocurrir, faltar, sobrar, etc.), o modales (ser claro/evidente/posible/fácil, etc).*

[26] *El período moderno empieza, como dijimos, con el triunfo de la estructura CI*EXPERIMENTANTE *– V – S*ESTÍMULO *para gustar, sobre la forma original con el experimentante codificado como sujeto.*

> restrição alguma enquanto a sua capacidade para formalizar o estímulo-sujeito como uma oração, que traz como consequência que, da mesma forma que *placer* e *pesar*, apareça geralmente na terceira pessoa e resultem excepcionais os empregos nas outras pessoas do verbo. Finalmente, *gustar* retoma o modelo de ordenamento no qual *placer* e *pesar* se estabilizaram no final da Idade Média, a saber, **CI**EXPERIENCIADOR – **V** – **S**ESTÍMULO. Sirvam de ilustração os seguintes exemplos:
>
> - *y me gustan los mares tibios (Noticias, p. 271)*
> - *¿A ti te gustaría que a un hermano tuyo lo chingaran así. (Suerte, p. 125)*
> - *Pues espero que le haya gustado la corona que enviamos a su entierro (Aventura, p. 102)*
> - *A Jesús Villar le gusta reconocer a los administrativos fuera de su puesto de trabajo (Visión, p. 206)* [27]
>
> (MELIS et al.,2003,p.20)

Melis et al.(2003,p.20) observam que tais similaridades "permitem reconhecer um elemento de continuidade entre as unidades medievais e o verbo *gustar* que ganha sua consolidação no período moderno." Os autores mostram a necessidade de enfatizar "que a estrutura inovadora que projeta *gustar*, de maneira significativa, surge na época em que *placer* e *pesar* vão desaparecendo, ou seja, no século XVII, e *gustar* passa a constituir-se em uma unidade proeminente do léxico emocional quando *placer* e *pesar* tornam-se praticamente invisíveis no uso" (ibidem,20). Os referidos estudiosos afirmam ainda que:

> Com o surgimento de *gustar* pode-se dizer que uma pequena classe de verbos semi-impessoais em vias de extinção, que coexistiu ao longo de vários séculos com uma classe muito mais nutrida de verbos transitivos regulares, assegura sua permanência ao transmitir parte de seus traços peculiares a uma nova unidade verbal, que, em termos semelhantes, se opõe à classe numericamente dominante.[28] (MELIS et al.,2003,p.20).

---

[27] *Es importante subrayar que, no obstante la aparente similitud con la oración que construyen los verbos causativos emocionales, la estructura innovadora para gustar reúne una serie de propiedades que la distinguen y relacionan con placer y pesar. Si bien es cierto que gustar no desarrolla el uso impersonal de las oraciones carentes de sujeto (CI*EXPERIMENTANTE *– V – S*ESTÍMULO*), muchos aspectos de su comportamiento evocan las unidades medievales. Como placer y pesar, gustar es intransitivo (le/*lo gusta algo), no deriva una forma reflexiva de sentido incoativo (*X se gusta), ni tampoco admite la construcción resultativa (*X está gustado). Al igual que placer y pesar, gustar prefiere el estímulo inanimado, sin mostrar restricción alguna en cuanto a su capacidad para formalizar el estímulo-sujeto como una oración, lo cual trae como consecuencia que, al igual que placer y pesar, aparezca generalmente en la tercera persona y resulten excepcionales los empleos en las restantes personas. Finalmente, gustar retoma la pauta de ordenamiento en la que placer y pesar se estabilizaron a finales de la Edad Media, a saber, CI*EXPERIMENTANTE *– V – S*ESTÍMULO*. Sirvan de ilustración los siguientes ejemplos:*

- Agradam-me os mares mornos (Noticias, p. 271).
- Tu gostarias que xingassem assim um irmão teu? (Suerte, p. 125).
- Pois espero que tenha gostado da coroa que enviamos a seu enterro (Aventura, p. 102).
- Jesús Villar gosta de reconhecer aos administrativos fora de seu posto de trabalho (Visión, p. 206).

[28] *con el surgimiento de gustar puede decirse que una pequeña clase de verbos cuasi-impersonales en vías de extinción, que coexistió a lo largo de varios siglos con una clase mucho más nutrida de verbos transitivos*

Quanto ao papel dessa marca linguística, como paradigma de uma classe, eles dizem:

> A extensão que em tempos recentes teve a nova forma parece encaminhar-se à usurpação do lugar privilegiado que na Idade Média ocupavam *placer* e *pesar*. Para esta extensão colabora, sem dúvida, o fato de que *gustar* divide com seus antecessores o mesmo significado pouco específico e flexível que pode servir para todo tipo de valorização, positiva (*gustar*) ou negativa (*no gustar*). Diferentemente de *placer* e *pesar*, no entanto, resulta que *gustar* começa a exercer pressão sobre a classe dos verbos causativos emocionais, e se fixa como modelo analógico para uma série de mudanças que estão transformando esta classe. [29] (MELIS et al.,2003,p.21)

O interesse em fazer um inventário do verbo *gustar* na língua espanhola está ligado ao nosso objetivo de estudar o funcionamento desse marcador, para entender a estrutura peculiar de enunciados que o envolvem no estágio em que se encontra, atualmente, e que causa problemas aos aprendizes de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Nesse sentido, é que destacamos trechos do texto em apreciação que ajudarão a entender tais transformações, como o exemplificado abaixo:

> Extensão do estímulo oracional aos verbos causativos emocionais. O primeiro indício da influência de *gustar* sobre as classes dos causativos emocionais se depreende do fato de que os causativos emocionais começaram a combinar-se com o estímulo inanimado modelado em forma de oração. A capacidade para possuir um sujeito oracional é uma característica que distingue um número reduzido de verbos nas línguas existentes (GIVÓN [c], pp.94-95), e os verbos que a possuem costumam exibir comportamentos peculiares que os assemelham a verbos impessoais (BUTLER,p.160). No campo emocional que nos ocupa, mencionamos que a combinação com a oração com sujeito se transmite dos impessoais de sentimento latinos a *placer* e *pesar*, e depois a seu herdeiro indiscutível *gustar*, cuja facilidade para combinar-se com a oração com sujeito ressalta nos materiais de nosso *corpus* desde o momento em que o uso da nova forma se consolida. [30] (MELIS et al., 2003,p.21).

---

*regulares, asegura su pervivencia al transmitir parte de sus rasgos peculiares a una nueva unidad verbal, que, en términos semejantes, se opone a la clase numéricamente dominante.*

[29] *La extensión que en tiempos recientes ha tenido la nueva forma parece encaminarse a la usurpación del lugar privilegiado que en la Edad Media ocupaban placer y pesar. Con esta extensión interactúa, sin duda, el hecho de que gustar comparte con sus antecesores el mismo significado poco específico y flexible que puede servir para todo tipo de valoración, positiva (gustar) o negativa (no gustar). A diferencia de placer y pesar, sin embargo, resulta que gustar ha empezado a ejercer presión sobre la clase de los verbos causativos emocionales, y funge como modelo analógico para una serie de cambios que están transformando esta clase.*

[30] *Extensión del estímulo oracional a los verbos causativos emocionales. El primer indicio de la influencia de gustar sobre la clase de los verbos causativos emocionales se desprende del hecho de que los transitivos emocionales han empezado a combinarse con el estímulo inanimado plasmado en forma de oración (MELIS [f]). La capacidad para llevar un sujeto oracional es una característica que distingue a un número reducido de verbos en las lenguas del mundo (GIVÓN [c], p. 94-95), y los verbos que la poseen suelen exhibir comportamientos peculiares que los asemejan a verbos impersonales (BUTLER, p. 160). En el campo emocional que nos ocupa, mencionamos que la combinación con la oración de sujeto se transmite de los impersonales de sentimiento latinos a placer y pesar, y pasa después a su heredero indiscutible gustar, cuya*

De acordo com o texto em estudo, essa influência de *gustar* sobre outros verbos que expressam sensações, um nítido processo de difusão léxica (HARRIS e CAMPBEL,1995 apud Melis et al.,2003,p.26), é tão acentuada que, na literatura específica, há claras referências à "*clase de los verbos de tipo gustar"*. Tais assertivas estão diretamente relacionadas ao que Melis et al.(2003,p.24) explicitam: "os causativos emocionais operam sob o controle de *gustar*, imitam a combinatória sintática do modelo e adotam no processo a estrutura desse verbo". [31] Essa estrutura atípica (inversa ou invertida) é explicada nesse texto da seguinte maneira:

> [...] a construção com a coisa-sujeito em posição pós-verbal e o experienciador-objeto, acusativo ou dativo, proeminentemente destacado em lugar preverbal, elege-se nos casos em que o experienciador-objeto ganha em topicalidade à coisa-objeto, e motiva a construção que pode definir-se como uma manifestação de voz inversa [GIVÓN (d), p. 17; cf. MELIS (g)], segundo observamos em:
>
> - *No le gustaban varias cosas de su agenda (Dedo, p.62)*
> - *No le gustaba el tránsito de la Ciudad de México (Nexos, 195, p.15)"* [32].
>
> (MELIS et al., 2003, p.24)

Segundo Melis et al.(2003,p.26), a grande influência exercida pelo verbo *gustar*, na classe dos causativos emocionais é denominada por Harris e Campbel (1995) de fenômeno de difusão léxica. Para eles, essas metamorfoses são comuns nos processos de transformações do tipo que ocorreu tanto com *gustar* ao assimilar características de *placer y pesar*, quanto dos causativos emocionais com relação a *gustar*. Enfatizam ainda que:

> [...] a estrutura oracional que tem como núcleo léxico *gustar* se está generalizando mais rapidamente com alguns membros da classe causativa emocional que com outros. Como evidência a favor desta hipótese pode-se mostrar o fato de que verbos como encantar e interessar estenderam a construção sintática derivada de *gustar* à zona dos estímulos humanos, e funcionam já, invariavelmente, como verbos intransitivos sob o esquema CI$_{\text{EXPERIENCIADOR}}$ – V – S$_{\text{ESTÍMULO}}$. Assim pois, e em vista do anterior, parece plausível pensar que, com o tempo, outros causativos emocionais seguirão o

---

*facilidad para combinarse con la oración de sujeto resalta en los materiales de nuestro corpus desde el momento en que el uso de la nueva forma se consolida.*

[31] *los causativos emocionales operan bajo el control de gustar, emulan la combinatoria sintáctica del modelo y adoptan en el proceso la estructura de ese verbo.*

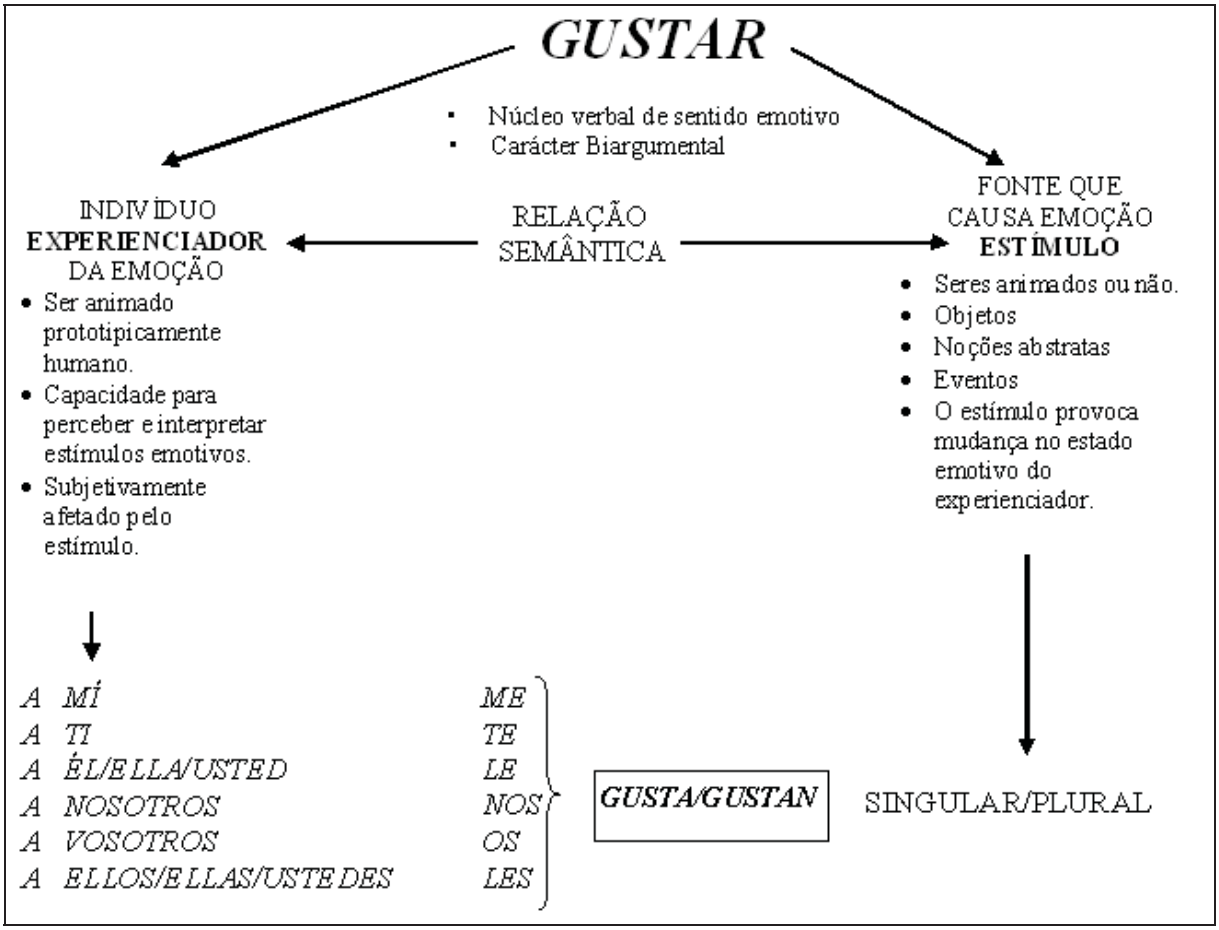
[32] *[…] la construcción con la cosa-sujeto en posición posverbal y el experimentante-objeto, acusativo o dativo, prominentemente destacado en el lugar preverbal, se elige en los casos en que el experimentante-objeto gana en topicalidad a la cosa-sujeto, y motiva la construcción que puede definirse como una manifestación de la voz inversa (GIVÓN [d], p. 17; cf. MELIS [g]), según observamos en:*

- *No le gustaban varias cosas de su agenda (Dedo, p. 62)*
- *No le gustaba el tránsito de la Ciudad de México (Nexos, 195, p. 15)".*

> mesmo caminho, abandonando sua classe verbal originária para integrar-se à de *gustar*.[33] (MELIS et al.,2003,p.26).

Consideramos interessantes os registros feitos pelos mencionados investigadores, porque mostram o funcionamento do verbo *gustar* nas suas variadas possibilidades. Com base no aludido trabalho de Chantal Melis, Marcela Flores e Sérgio Bogard (2003), elaboramos o seguinte quadro com o intuito de utilizá-lo, posteriormente, como apoio ao estudo sobre esse marcador, fundamentado na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (Culioli,1990,1999a ,1999b).

**Figura 1 – Verbo *Gustar*: Relação Semântica**




**Fonte**: esquema elaborado pela autora desta pesquisa.

[33] *la estructura oracional que tiene como núcleo léxico gustar se está generalizando más rápidamente con unos miembros de la clase causativa emocional que con otros. Como evidencia a favor de esta hipótesis puede aducirse el hecho de que verbos como encantar e interesar han extendido la construcción sintáctica derivada de gustar a la zona de los estímulos humanos, y funcionan ya, invariablemente, como verbos intransitivos bajo el esquema* CI*EXPERIMENTANTE* *- V – S*E*STÍMULO. Así pues, y en vista de lo anterior, parece plausible pensar que, con el tiempo, otros causativos emocionales tomarán el mismo camino, abandonando su clase verbal originaria para integrarse a la de gustar.*

## 2.3 *Gustar* em Instrumentos Linguísticos

### 2.3.1 Dicionários

Comecemos situando *gustar* pelos mais renomados dicionários da língua espanhola, já que esses são os primeiros instrumentos linguísticos a serem consultados por professores e aprendizes nos mínimos problemas de compreensão e de desambiguização.

- *Diccionario Didáctico del Español – Básico (Ediciones S. M., Madrid,1999)*

Nessa fonte encontramos os seguintes registros:

*GUSTAR* (verbo)

1. *Ser agradable*: - *Me gustas mucho*. (Agradas-me muito)
2. *Algo parecer bien*: - *Me gusta tu idea* (Agrada-me tua ideia)

*Antónimos: disgustar, desagradar* (Básico-SM,1999,p.431)

- *Diccionario de la Real Academia de L. Española – DRAE (22. ed., 2005)*

*GUSTAR* (del lat. gustare). Cataloga como valores semânticos:

1. *Sentir y percibir el sabor de las cosas* (transitivo) (*degustar/probar*)
   (Sentir e perceber o sabor das coisas)
2. *Experimentar (probar)* (transitivo)
   (Experimentar/provar)
3. *Agradar, parecer bien* (intransitivo)
   (Agradar, parecer bem)
4. *Hecho de uma persona resultar atractiva a otra* (intransitivo)
   (Fato de uma pessoa ser/parecer atrativa a outra)
5. *Desear, querer y tener complacencia en algo: gustar de correr, de jugar* (intransitivo)
   (Desejar, querer e ter desejo por algo: gostar de correr/de jogar)

(DRAE,2005,p.451)

- *Diccionario de Uso del Españ*ol (María Moliner; Editorial Gredos – S. A. Madrid, 1994,Tomos I e II)

Registra como possibilidades semânticas os seguintes valores para o verbo *gustar*:

1. Provar uma coisa para verificar o sabor:
   - *Prueba (gusta) la sopa para ver como está la sal* (MOLINER,T - II,p.847)
   (Prova a sopa para sentir o sabor / para sentir o sal)

2. Sentir inclinação a fazer certa coisa na qual se sente prazer (agradar):
   - *Gusta de conversar con la gente*. (MOLINER,T -1,p.1445)
     (Agrada-lhe conversar com as pessoas)
3. Produzir gostos ou satisfação:
   - *A mi hermano no le gusta el fútbol.* (MOLINER,T -1,p.1445)
     (Ao meu irmão não lhe agrada o futebol)
4. Emprega-se, deixando subentendido o complemento, em frases de cortesia, quando alguém que está comendo ou vai comer convida, formalmente, as pessoas que estão presentes a participarem da refeição:
   - *¿Usted gusta?* (Você aceita?)
   - *¡Si usted gusta!* (T – 1, p.1445) (Se lhe apetece!)
5. Frase de cortesia com que uma pessoa se põe à disposição de outra ao ser apresentada a ela:
   - *Para lo que guste usted.* (T – I, p.1445) (Para o que seja do seu agrado)

- *Thesaurus Gran Diccionario Sopena – sinónimos, antónimos, parónimos e ideas afines – (Editorial Ramón Sopena, S. A., Barcelona,1999).* Registra:

1. Sinônimos de *gustar*: *probar* (provar), *paladear* (saborear), "*libar*"(sorver), *degustar* (degustar), *agradar* (agradar), *complacer* (comprazer), *satisfacer* (satisfazer), *regalar* (presentear), *estusiasmar* (entusiasmar), *querer* (amar), *anhelar* (desejar), *fascinar*, (agradar), *apetecer* (apetecer).
2. Antônimos de *gustar*: *disgustar* (desgostar), *reprobar* (reprovar), *desagradar* (desagradar), *desdeñar* (desdenhar), *rechazar* (rechaçar).

(SOPENA,1999,p.250)

- *Diccionario Panhispánico de Dudas (Real Academia de Lengua Española,2005)*

Esta fonte faz uma abordagem mais minuciosa do verbo em estudo. Vejamos:

> - *GUSTAR*
> 1. Causar ou sentir prazer ou atração; é transitivo indireto e pode-se construir de dois modos:
> a) O sujeito é a causa do prazer ou da atração e a pessoa que o sente se expressa mediante um complemento indireto:
> - * "*Vos me gustás mucho*" (Rovner Pareja [Arg.1976])
> ∗ Construção usual em língua corrente na Argentina.
> - "*Le gustaban la buena música y los buenos libros*"[34] (Palon Carne [Esp. 1975])

[34] Agradavam-lhe a boa música e os bons amigos.

> b) A pessoa que sente o prazer é o sujeito e aquilo que o causa se expressa mediante complemento introduzido pela preposição "de":
> - "*Gustaba de reunirse con amigos en su casa*"[35] (N. Pietri Oficio [Ven 1976])
> 2. Como transitivo direto significa "*querer o desear*" e seu emprego é escasso fora de fórmulas de cortesia:
> "*- ¿Gusta usted una cerveza?*"[36] *(Victoria Costa [Méx. 1995])*
> [DRAE - 2005 (disponível em*: buscon.rae.es/dpdi/srvltconsulta?lema=gustar*)]

- *Señas – Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños.* (Martins Fontes,2001,São Paulo). Registra como possibilidades:

1. Intransitivo (*alguien*): agradar – causar uma impressão agradável.
   - *No me he marchado con ellos porque no me gusta ir a la piscina. (Señas p. 634)*
   (Não fui com eles porque não me agrada ir à piscina)
2. Transitivo (*algo*): provar o sabor de um alimento.
   - *Gustó la carne y dijo que estaba en malas condiciones. (Señas p. 634)*
   (Provou a carne e disse que estava em péssimas condições)

### 2.3.2 Gramáticas

Em referência à situação peculiar do verbo *gustar*, estrutura sintática inversa ou atípica de enunciados com esse marcador, algumas gramáticas destinadas a falantes nativos, tanto na Espanha quanto na hispano-américa, apresentam-se conforme o que explicitamos a seguir:

- *"Gramática de la Lengua Española"*
  *(Emílio Alarcos Llorach – Editorial Espasa – Calpe, S. A.1996 – Madrid)*
- *"Gramática Esencial de la Lengua Española"*
  *(Manuel Seco - Espasa - Calpe. Madrid – 1998)*

As gramáticas acima referidas são utilizadas como instrumentos básicos, essenciais para estudos sobre a língua espanhola, tanto no contexto peninsular quanto na hispano-américa, no entanto não encontramos nelas uma seção dedicada às peculiaridades do verbo *gustar*. Essa marca linguística, geralmente, aparece em seções sobre conjugação verbal, nas quais se repete o esquema clássico [*(me – te – se (le) – nos – os – se (les/gusta – gustan)*], sem maiores explicações; ou em exemplos referentes sempre a outros temas como pronomes pessoais tônicos e átonos, modos e tempos verbais; complemento indireto (dativo).

---

[35] Gostava de reunir-se com amigos em sua casa.
[36] Você quer / deseja uma cerveja?

- *"Gramática Comunicativa del Español"*

  *(Francisco Matte Bon – EDELSA. Madrid – 2001)*

Esta fonte apresenta os conteúdos gramaticais, conforme são priorizadas as funções comunicativas, no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. As alusões feitas ao verbo *gustar* estão exclusivamente voltadas para o uso, conforme observamos:

*Tomo I ─ De la Lengua a la Idea* (Da língua à ideia)

- Não há referências específicas sobre o funcionamento atípico de enunciados com o verbo *gustar.*

Tomo II ─ *De la Idea a la Lengua* (Da ideia à língua) → As referências ao verbo *gustar* são pontuais. Vejamos:

- Se o falante sente a necessidade de introduzir ou recordar o elemento do qual está falando e que provoca sua satisfação acrescenta um sujeito: *(no) me gusta + sustantivo en singular o (no) me gustan + sustantivo en plural.*
  - *No me gustan las novelas de ciencia ficción.*[37]
- Quando a satisfação se refere a um ato ou sucesso, usa-se *(no) me gusta que + subjuntivo*:
  - *Me gusta que me llames todos los días.*[38]
  - *No me gusta que me llames todos los dias.*[39]
- O verbo *gustar* não é usado ao oferecer nem ao propor explicitamente uma atividade, pois, por seu semantismo, refere-se a experiências prévias já vividas e conhecidas pelo falante. Por essa razão, o verbo que o segue aparece em subjuntivo. (MATTE BON,2001,p.283 Tomo II)

- *Gramática Básica del Español – Norma y Uso – Ramón Sarmiento/Aquilino Sánchez SGEL – Educación, Madrid 1989.*

Nessa gramática, o verbo *gustar* aparece no item concernente aos pronomes pessoais. Os autores, ao tratar dos tônicos e átonos, enfatizam a colocação pronominal e destacam os seguintes exemplos:

- *Les gusta el baile / - Les gusta que baile el pasodoble. (p.99)*

  (Agrada-lhes o baile / Agrada-lhes que baile o *pasodoble)*

- *Compró el coche que le gustaba (p.111)*

  (Comprou o carro que lhe agradava)

- *No me gustó lo que dijo (p.111)*

  (Não me agradou o que disse)

[37] Não me agradam as novelas de ficção científica
[38] Gosto que me telefones todos os dias
[39] Não gosto que me telefones todos os dias

*- ¿Qué te gusta? (p.115)*

(O que te agrada?)

Não há também nessa fonte nenhum item que explore as especificidades do verbo *gustar*, isto é, não há detalhamento dos valores semânticos dessa marca linguística.

Dando continuidade a nossa investigação, encontramos em gramáticas da língua espanhola, produzidas para alunos brasileiros, materiais mais elaborados. Percebemos que nelas há uma preocupação maior quanto ao tema em apreciação. Pressupomos que isso se deve à percepção dos erros apresentados, repetidamente, por aprendizes. Vejamos:

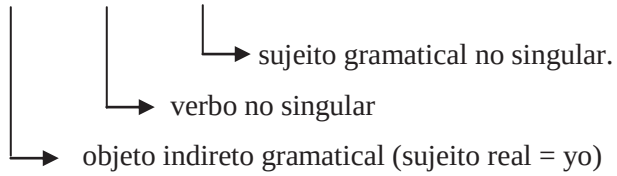
- Gramática de Espanhol para Brasileiros – Esther Maria Milani; São Paulo: Saraiva, 2000.

Nessa fonte, as peculiaridades do verbo *gustar* também são explicitadas no item que trata dos pronomes pessoais/formas átonas. Milani observa:

> Usam-se as formas átonas com verbos e expressões que se referem a sensações físicas e emotivas experimentadas por um sujeito real, que gramaticalmente aparece na frase como objeto indireto. Nesses casos, o verbo concorda com o sujeito gramatical da oração, ou seja, o que provoca a sensação ou a reação do sujeito real (objeto indireto gramatical). (MILANI,2000,p.113)

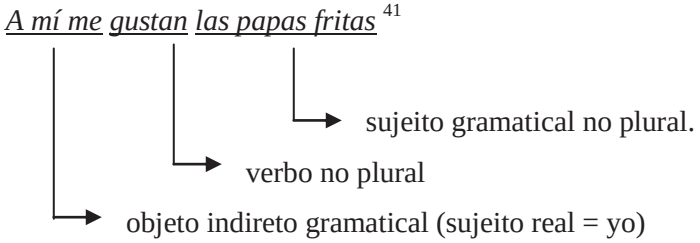
Mais adiante, a referida autora apresenta a seguinte esquematização, explicitando a função de cada elemento, isto é, demonstrando possibilidades de análise:

*A mí me gusta el café* [40]




(MILANI,2000,p.113)

[40] Eu gosto de café / Agrada-me o café.




(MILANI,2000,p.113)

- *Gramática de Español Lengua Extranjera – Curso Práctico – A. González Hermoso; EDELSA, España 6ª Ed. 2000.*

A proposta dessa fonte prioriza as funções comunicativas. Os registros são voltados para o uso, enfatizando frases feitas com o verbo *gustar* e o clássico esquema de funcionamento desse marcador, conforme visualizamos a seguir:

*GUSTAR* (Modelo básico de apresentação do verbo)

| | |
|---|---|
| *(a mí)* | *gusta (n)* |
| *(a ti)* | *gusta (n)* |
| *(a él/a ella/a usted)* | *gusta (n)* |
| *(a nosotros/a nosotras)* | *gusta (n)* |
| *(a vosotros/a vosotras)* | *gusta (n)* |
| *(a ellos/a ellas/a ustedes)* | *gusta (n)* |

(HERMOSO,2000,p.111)

Nessa gramática são apresentados, ainda, os seguintes exemplos:

| | |
|---|---|
| *"Me gusta bailar"*. | (Gosto de dançar) |
| *"A mí me gusta bailar"*. | (Agrada-me dançar) |
| "*Expresar gustos"*. | (Expressar gostos) |

(HERMOSO,2000, p.56)

- "*¿Te gusta bailar?" - Me gusta cantar más que bailar.* (Gostas de dançar? - Gosto de cantar mais do que de dançar)
- "*¿Te gustan los viajes?"* (Agradam-te as viagens?)
- "*Me gusta salir por la noche"*. (Gosto de sair à noite)
- "*Le gusta con locura el chocolate*." (Gosta de chocolate com loucura)

(HERMOSO,2000,p.219).

[41] Eu gosto de batatas fritas / Agradam-me as batatas fritas

- *Nueva Gramática de la Lengua Española - Manual. Real Academia Española Associación de las Academias de la Lengua Española Madrid 2010*

A obra intitulada *Nueva Gramática de La Lengua Española – Manual* (2010) é o mais recente lançamento da *Asociación de las Academias de la Lengua Española*. Nela, *gustar* é classificado como um verbo psicológico (verbo de *afección* / reações de tipo sensorial ou anímico). Portanto, com relação aos exemplos – *Me gustan las manzanas* (ibidem,p.672), e *Al Rey le han gustado las capillas que ha visto*[42] (ibidem,p.671) – é pertinente considerar como extensiva a estes a seguinte observação: "o complemento indireto dos verbos de sensação designa o indivíduo que experimenta algo, enquanto no esquema sintático comum, a causa da sensação ou do sentimento suscitado está representada pelo sujeito" (ibidem,p.680). Tal explicação é corroborada com o seguinte exemplo:

- *Le [complemento indirecto] encantaban los boleros*[43] *[sujeto]* (ibidem,p.680)

### 2.3.3 *Gustar* em Manuais Escolares

Conforme enfatizamos anteriormente, o verbo *gustar*, apesar de sua similaridade semântica com o "gostar" da língua portuguesa, figura entre os temas problemáticos para aprendizes lusófonos, especialmente para aqueles que estão em situação de aprendizagem escolar. A dificuldade reside na sua complexa conjugação que foge aos paradigmas, tanto das línguas românicas quanto da própria língua espanhola. Numa tentativa de amenizar uma situação que já é bastante complicada para os falantes nativos desse idioma, no que concerne à explicação da estrutura atípica de enunciados que envolvem o verbo *gustar*, os elaboradores de alguns métodos (manuais) para estrangeiros apresentam esquemas alternativos que, às vezes, transformam-se em verdadeiros enigmas para os professores, que, de alguma maneira, devem explicar aos aprendizes a estrutura sintática inversa de enunciados com esse marcador.

Nos citados materiais didáticos, não há como substituir ou postergar o aparecimento do verbo *gustar*, em virtude da importância desse marcador na língua espanhola, ou seja, de sua carga semântica. É com ele que os falantes nativos expressam gostos, opiniões, afetividade e, como é proposição dos métodos comunicativos aproximarem-se ao máximo da realidade, o que fazem ao explorar as funções comunicativas, esse verbo deve sempre aparecer nas lições iniciais do nível básico de aprendizagem. Como já mencionamos, além de

[42] Ao Rei agradaram as capelas que havia visto.
[43] Encantavam-lhe os boleros.

aparecer em ocorrências com valor de experimentar e apetecer, ele pode significar provar um alimento – *Gustó la carne y dijo que estaba en malas condiciones*[44] (provou a carne e disse que estava em péssimas condições*)* – funcionando como um verbo regular; ou - *A mí me gustan las películas de Almodóvar*[45] / *A ella le gusta bailar*[46] (Agradam-me os filmes de Almodóvar / Ela gosta de dançar / A ela lhe agrada dançar), funcionando como um verbo defectivo/irregular. Para resolver esse problema, é comum alguns manuais de aprendizagem apresentarem esquemas como os que observamos a seguir:

a)

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *(A mí)* | *ME* | | | | | |
| *(A tí)* | *TE* | | *GUSTA(N)* | | | |
| *(A él/ella/usted)* | *LE* | | *INTERESA(N)* | | | *[INFINITIVO]* |
| *(A nosotros/as)* | *NOS* | + | *ABURRE(N)* | + | | *[NOMBRE SING./PL.]* |
| *(A vosotros/as)* | *OS* | | *PARECE(N)* | | | |
| *(A ellos/as/ustedes)* | *LES* | | | | | |

**Fonte**: *ASENCIO*; *BORREGO NIETO (ESESPAÑOL-Nível Inicial,2001,p.132).*

b)

| | |
|---|---|
| *A mí me gusta [mucho]...* | *Yo prefiero...* |
| *A mí me encanta...* | |
| *A mí no me gusta [nada]...* | *Yo odio...* |
| *A mí me horroriza...* | *Yo no soporto...* |
| *A mí me da igual...* | |
| *A mí no me importa...* | |

**Fonte**: *ELE – SM – Curso de Español para Extranjeros. Nível 2 – Ediciones SM.Madrid,2005,p.20).*

c)

| | | | |
|---|---|---|---|
| *(a mí)* | *me* | | |
| *(a ti)* | *te* | *gusta + singular* | *-¿Te gusta la vida en España?* |
| *(a él, ella, usted)* | *le* | | |
| | | *gusta + infinitivo* | *-¿Te gusta vivir en España?* |
| *a nosotros / as)* | *nos* | | |
| *(a vosotros / as)* | *os* | *gustan + plural* | *-¿Te gustan los animales?* |
| *(a ellos, ellas, ustedes)* | *les* | | |

**Fonte**: *LOBATO; GARCÍA; GARGALLO (ESPAÑOL SIN FRONTERAS – Nível Elementar,2007,p.71).*

[44] *Señas,2001,p.634*
[45] *El País, 03 de Julio de 2009, p.5*
[46] *Corpus del Español*

Em uma análise minuciosa empreendida com relação às opções, ilustrativamente, acima apresentadas, observamos que se trata de disposições diferentes para o mesmo esquema, enfatizando mecanicamente formas verbais e respectivos referentes, sem mais explicações sobre peculiaridades ou valores semânticos do verbo *gustar*.

## 2.4 *Gustar* - Especificidades

### 2.4.1 Línguas Acusativas / Ergativas

No intuito de entender a estrutura sintática inversa de enunciados com o verbo *gustar* e fundamentados em Valin(1977), Dixon(1979;1994), Woolford(1997) e Baker(1997), fizemos uma compilação sobre algumas línguas já estudadas e detectamos que há diferentes maneiras de marcar a relação entre o verbo e seus argumentos, aqui entendidos como o que a gramática tradicional denomina de sujeito e complementos. Assim, morfologicamente, essa marcação pode concentrar-se somente no verbo, como é o caso de "Acordaram a criança", em português; com o exemplo "*Navita insulam vastaverunt"* (Os marinheiros devastaram a ilha), em latim, observamos que esse fenômeno ocorre tanto no verbo como nos elementos dele dependentes; já em línguas como o japonês, tem-se registros de que essa marcação morfológica aparece somente nos argumentos, pois os verbos não têm marca de pessoa.

Conforme Dixon (1994,p.71) as línguas estudadas, considerando uma perspectiva tipológica, apresentam sentenças que colocam em relação um verbo com um único argumento e outras que relacionam um verbo e dois ou mais argumentos centrais. Na opinião desse teórico, existe um princípio básico de que as línguas são condicionadas, funcionalmente, segundo três modos de relações primitivas: (S) – sujeito intransitivo; (A) – sujeito transitivo e (O) – objeto transitivo (ibidem,p.71).

De acordo com Desclés (1994,p.121) há dois grandes sistemas linguísticos: o das línguas acusativas e o das línguas ergativas. No sistema nominativo – acusativo as línguas ativam dois casos: o nominativo com relação a (S) e (A) e o acusativo para (O). Já no sistema ergativo – absolutivo há um nivelamento do sujeito intransitivo (S) com o objeto (O) que se assemelha à função de agente.

Mendivil Giró (2005,p.1), citando Dixon (1994) explicita, que a ergatividade é um fenômeno parcial que influencia tanto a variação interlinguística quanto a intralinguística. Em sua opinião, as diferenças tipológicas entre línguas ergativas e acusativas são distinções estruturais entre tipos de construções mentais concebidas como epifenômenos (processos

semiconscientes) concernentes a estruturas cognitivas e concepções culturais distintas (ibidem,p.1). Quanto a esse âmbito, Serrano, diz:

> "Não vamos entrar na etno-psicologia, não é nosso campo, porém devemos confessar que temos a obrigação de mencioná-lo; para avançar neste trabalho devemos unir a semântica à etno-psicologia, não temos mais opção. Ou seja, a estrutura de uma língua dada e o pensamento dos falantes que a configuram estão direta e indissoluvelmente unidos". (SERRANO,2004,p.342),

Com base nesses teóricos, observamos que as línguas indo-europeias, geralmente, utilizam o sistema denominado nominativo-acusativo para diferenciar o sujeito do(s) complemento(s) verbal(is), morfologicamente, herdado do latim (nominativo, dativo, acusativo), que o fazia através das declinações. Ou melhor, há formas diferentes de imprimir uma marca morfológica para detectar quem age e quem recebe as ações. O português, por exemplo, marca o nominativo através do verbo (O menino quebrou o brinquedo/Os meninos quebraram o brinquedo). Quanto à sequência dos elementos, também podemos dizer que o sistema é SVO (sujeito – verbo – objeto); marca-se, portanto, a ordem da sentença.

Como vimos, outro sistema possível é o ergativo – absolutivo. Serrano (2004,p.341), em seu artigo *El caso ergativo. Concepto general y tipología, con atención especial a las lenguas kartvélicas y al euskara,*[47] explicita sobre o ergativo: caso que em certas línguas flexivas, indica o sujeito da ação que se exerce sobre um objeto. Mais adiante enfatiza derivar o vocábulo ergativo do grego, onde *ergon* significa trabalho e *ergates* trabalhador "daí caso correspondente, ergativo, ou seja, caso que se refere ao trabalho, ao labor".[48] (ibidem,p.341) Nesse mesmo texto, encontramos o registro: "ergativo é o caso gramatical distinto do nominativo, que expressa o agente do processo"[49] (ibidem,p.342).

Na opinião de Serrano (2004,p.343), "dentro da estrutura dos idiomas sempre foi admitido, sem discussão, o par sujeito/objeto na estrutura acusativa e agente e paciente na estrutura ergativa (ou melhor ergativo/absolutivo)".[50] Kurylowicz (apud SERRANO,2004,

---

[47] *Kartvélicas:* grupo de línguas caucasianas meridionais (*georgiano, svan, mengrelo e laz*). Villena et al (2001, p.15);
*euskara* ou *euskera:* língua falada no País Basco e em Navarra (Espanha).

[48] *"y de ahí caso correspondiente, ergativo, es decir, caso que se refiere al trabajo, a la labor."* (SERRANO, 2004, p.341).

[49] *ergativo es el caso gramatical distinto del nominativo, que expresa el agente del proceso.* (SERRANO, 2004, p. 342)

[50] d*entro de la estructura de los idiomas desde siempre se han admitido sin discusión, el par sujeto/objeto en la estructura acusativa y agente y paciente en la estructura ergativa (o bien ergativo/ absoluto)*

p.344) afirma que, na estrutura ergativa, o paciente suporta a função principal (o ponto de partida), enquanto que na acusativa tal função é exercida pelo agente.

Para Serrano, de modo geral, as características que costumam aparecer em línguas de estrutura ergativa são:

> 1) A ordem da frase costuma ser SOV, ocasionalmente VSO e SVO;
> 2) A ergatividade aparece no nível morfológico, poucas vezes aparece no nível sintático da língua;
> 3) Normalmente se marca o caso ergativo, sendo o caso absoluto carente de marca (marca casual);
> 4) É comum que o verbo se reflita no objeto direto;
> 5) É comum também limitar o emprego do ergativo a certos tempos ou aspectos verbais, normalmente o passado ou perfectivo, aparecendo então a estrutura causativa no presente ou imperfectivo. É o que se denomina ergatividade parcial;
> 6) A voz passiva não existe ou é muito débil;
> 7) O ergativo é utilizado na oração quando aparecem os dois sintagmas, quando aparece um só elemento costuma-se empregar o outro sistema (acusativo).[51]
>
> (SERRANO,2004, p.347),

Ao tratar da língua basca, Serrano (2004,p.360) observa: "o caso ergativo é representado pela letra K, e sua função é a de sujeito de verbos transitivos". Para Kurylowicz (apud SERRANO,2004, p.344), tanto a estrutura acusativa quanto a ergativa não são mais do que variantes superficiais, sendo iguais semanticamente. Serrano enfatiza ainda:

> Que a estrutura ergativa existe é algo inegável. Não podemos negar que diferencia os sujeitos de verbo intransitivo e os de verbo transitivo, as marcas de pessoas internas do verbo também mudam nesses casos distintos. O caso absolutivo aparece claramente como sujeito intransitivo e objeto direto transitivo. [52] (SERRANO,2004, p.353)

---

[51] *1)El orden de la frase suele ser SOV, ocasionalmente VSO y SVO;*
*2)La ergatividad aparece a un nivel morfológico, pocas veces aparece en el nivel sintáctico de la lengua;*
*3)Normalmente se marca el caso ergativo, siendo el caso absoluto carente de la marca (marca casual);*
*4)Es corriente que en el verbo se refleje el objeto directo;*
*5)Es corriente también limitar el empleo del ergativo a ciertos tiempos o aspectos verbales, normalmente el pasado o perfectivo, apareciendo entonces la estructura causativa en el presente o imperfectivo. Es lo denominado ergatividad parcial;*
*6)La voz pasiva no existe o es muy débil;*
*7)El ergativo se utiliza en la oración cuando aparecen los dos sintagmas, cuando aparece un sólo elemento se suele emplear el otro sistema (acusativo).*

[52] *Que la estructura ergativa existe es algo innegable. No podemos negar que distingue los sujetos de verbo intransitivo y de los de verbo transitivo, las marcas de persona internas del verbo también cambian en estos casos distintos. El caso absoluto aparece claramente como sujeto intransitivo y objeto directo transitivo*.

José Luís Mendivil Giró, no artigo *La estructura ergativa de gustar y otros verbos de afección psíquica en español* (2002), postula que "os verbos do tipo de *gustar* e os demais que se costuma denominar verbos de afetação psíquica, em espanhol, podem ser explicados de uma forma mais coerente assumindo que impõem um sistema ergativo de marcação de caso e concordância"[53] (ibidem,p.1). Para ele, em: "*A Juan le gustan las zanahorias*" (Juan gosta de cenouras), seria coerente postular que:

> [...] o experienciador dativo anteposto (*a Juan*), tradicionalmente considerado um complemento indireto, deve ser analisado como um sujeito ergativo e que o argumento posposto e concordante *(las zanahorias*), habitualmente considerado um sujeito, deve ser analisado como um objeto direto absolutivo […] esses dativos experienciadores podem ser considerados sujeitos se admitimos que em espanhol há um padrão de ergatividade parcial".[54] (MENDIVIL GIRÓ,2002,p.1)

Quanto ao referido verbo, enfatiza: "*gustar* pertence aos habitualmente denominados verbos psíquicos, que têm recebido muita atenção, pois constituem um desafio constante para as teorias que pretendem explicar a vinculação entre papéis temáticos, funções sintáticas e casos"[55] (MENDIVIL GIRÓ,2002,p.5). Ele continua seu estudo explicitando:

> Nesse sentido poderíamos concluir, então, que a presença do caso dativo em espanhol é a explicação de que o verbo *gustar* (e os de sua classe) mantenha este sistema alternativo de marca de caso e concordância. Isto é, o dativo nesse tipo de verbo teria um papel semelhante ao que tem o caso ergativo nas línguas ergativo-absolutivas. (MENDIVIL GIRÓ,2002,p.8)

E arremata esse raciocínio, informando:

> Segundo o ponto de vista, defendido por Laka (1993), a diferença essencial de parametrização entre um sistema de marcação ergativo e um acusativo implicaria em se é o caso que se determina em tempo (nominativo e ergativo) ou o caso que se determina em V (acusativo e absolutivo) o que se ativa em uma língua. Conforme Laka, nas línguas ergativas o caso selecionado é o do verbo e nas acusativas o do tempo. Se isso é verdadeiro, bastaria estipular que uma classe de verbos, lexicamente, definida pode

---

[53] *los verbos del tipo de gustar y el resto de los que suelen denominarse verbos de afección psíquica en español se pueden explicar de una forma más coherente asumiendo que imponen um sistema ergativo de marcación de caso y concordancia.*

[54] *el experimentante dativo antepuesto (a Juan), tradicionalmente considerado un complemento indirecto, debe analizarse como un sujeto ergativo y que el argumento pospuesto y concordante (las zanahorias), habitualmente considerado un sujeto, debe analizarse como un objeto directo absolutivo. […] esos dativos experimentantes se pueden considerar sujetos si admitimos que en español hay un patrón de ergatividad parcial.*

[55] *gustar pertenece a los habitualmente denominados verbos psiquicos, que han recibido mucha atención debido a que constituyen un reto constante a las teorías que pretenden explicar la vinculación entre papeles temáticos, funciones sintácticas y casos.*

> selecionar uma opção diferente. Nesse caso, a classe de verbos que nos ocupa seleciona a opção de ativar o caso do verbo, de maneira que o verbo determina o caso não marcado (absolutivo) ao objeto e o caso marcado ao sujeito (ergativo). (MENDIVIL GIRÓ,2002,p.10)

Na esteira da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas proposta por Culioli (1990,1999a,1999b), cujo interesse é estudar o funcionamento da linguagem através das línguas em suas situações de enunciação, Desclés (1994,p.120) inicia uma reflexão sobre a temática das relações casuais e esquemas semântico-cognitivos, interrogando se alguns papéis casuais são invariantes, em relação à diversidade das línguas. A seguir, corrobora a existência de dois tipos de línguas: as acusativas e as ergativas. Quanto às ergativas ele observa:

> O termo marcado é o ergativo pois assume, nesse caso, claramente o papel gramatical de um agente, enquanto que o termo em absolutivo assume um papel casual confuso, pode ser tanto o papel de paciente quanto o de agente, ou nem de agente, nem de paciente. A função sintática de sujeito não é portanto claramente identificada por um caso morfológico determinado.[56]
>
> (DESCLÉS,1994,p.21)

Informa Desclés (1994,p.122) que um grande número de línguas tem uma estrutura mista, admitindo esquemas ergativos e acusativos, com alguns tempos e aspectos. Contudo, ao tratar das particularidades de cada tipo, enfatiza que o esquema ergativo introduz um "termo ator" (ibidem,p.123), que serve de referência a uma situação geralmente estática. Explicita ainda que:

> Quando o esquema é estático, o termo implicado na predicação não assume 'em si' uma função de agente ou de paciente, mesmo se essas propriedades intrínsecas (ontológicas) o predispõem de preferência a assumir uma dessas funções: vai-se-lhe atribuir uma propriedade ou é posicionado em um lugar, ou é o suporte, de um estado mental ou cognitivo (percepção, emoção):
>
> - Pierre sabe (percepção de um estado interno)
> - Pierre vê as nuvens (suporte de um estado de percepção)
> - Pierre é amoroso (suporte de um estado emocional)
> - Pierre conhece a notícia (suporte de um estado cognitivo).[57]
>
> (ibidem, p.123-124).

---

[56] *"Le terme 'marqué est cette fois à l'ergatif car il assume alors clairement le rôle gramatical d'un agent, tandis que le terme à l'absolutif assume un rôle casuel confus, tantôt le rôle d'un patient, tantôt le rôle d' un agent ou celui de 'ni agent, ni patient'. La fonction syntaxique du sujet n'est donc plus clairement identifiée par un cas morfologique determiné".*

[57] *"Lorsque le schéme est statique, le terme impliqué dans la prédication n'assume pas 'en soi' une fonction d'agent ou de patient, même si ses propriétés intrinsèques (antologiques) le prédisposent plutôt à assumer l'une de ces fonctions ; il se voit a attribuer une propriété ou est positionné dans un lieu, ou est le support d'un état mental ou cognitif (perception, emotion...):*

- *Pierre a soif (perception d'un état interne)*
- *Pierre voit les nuages (support d'un état de perception)*
- *Pierre est amoureux (support d'un état emotionnel)*
- *Pierre connaît la nouvelle (support d'un état cognitif)".*

As pesquisas de Desclés (1994,p.121) mostram que ao lado das línguas ergativas e acusativas, existem outros sistemas linguísticos, em particular o tipo ativo/inativo. Para ele, nesse terceiro tipo, as noções sintáticas de sujeito, de objeto direto, etc. não têm nenhuma pertinência: há simplesmente uma oposição entre 'voz ativa' (ou dinâmica) e uma 'voz inativa' (ou estativa). Desclés (1994,p.123) explicita que os verbos são classificados como estativos e ativos; um terceiro grupo compreende os verbos que exprimem sentimentos ou estados sentidos por uma entidade: como (ver, entender, amar e adormecer). Conforme esse teórico, "nessas línguas os termos podem receber marcas morfológicas que indicam que um termo funciona como um agente ou um não-agente. Temos assim, segundo Klimov (1990) as construções estativas e ativas"[58] (DESCLÉS,1994,p.123). O autor conclui o texto explicitando que as línguas devem, portanto, encontrar os procedimentos técnicos para expressar os diferentes papéis gramaticais.

As considerações feitas ao longo do capítulo que aqui encerramos, servirão de apoio para, no Capítulo 3, apresentar e avaliar hipóteses de que o verbo *gustar* e seus pares podem ser explicados, coerentemente, como base nos postulados da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, tendo em vista que, para A. Culioli (1999a), a proposição da linguística deve ser estudar a atividade de linguagem através da diversidade das línguas. Quanto a essas questões gramaticais, ele enfatiza:

> Minha convicção é que as línguas são mais abstratas e coerentes em sua sintaxe (em sentido geral) do que nós imaginamos, mais que essa sintaxe é regida por um pequeno número de operações fundamentais.
>
> (CULIOLI,1999a,p.114)

[58] *"Dans certaines langues, les termes peuvent, recevoir des marques morfologiques qui indiquent qu'un terme fonctionne come un agent ou un non-agent. Nous avons ainsi, selon klimov, les constructions statives et actives."*

# CAPÍTULO III – A TEORIA DAS OPERAÇÕES PREDICATIVAS E ENUNCIATIVAS

## 3.1 Preâmbulo

Como já foi mencionado antes, o Projeto de Extensão "Dom Quixote" tem como um de seus objetivos testar novas metodologias e propor experiências para o ensino de língua espanhola. Ao começar a trabalhar com a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli (1990,1999a,1999b), percebemos a grande dificuldade em aplicá-la por tratar-se de uma proposta que suscita "um repensar sobre a língua", mais que estabelecer constatações definitivas. Em vista disso, sentimos a necessidade de aclarar alguns conceitos para torná-los mais acessíveis aos alunos do Curso de Letras que estão se habilitando em língua espanhola, agora na qualidade de estagiários de Prática de Ensino de Espanhol e, posteriormente, como professores de ELE (Espanhol Língua Estrangeira). Por isso, neste capítulo, nossa intenção é apresentar a eles esse programa de trabalho de modo mais claro e sintético; conduzi-los a refletir sobre os postulados propostos por Culioli para, enfim, poder prepará-los sob a perspectiva de uma teoria da enunciação. Nosso objetivo, nesta seção, é refletir sobre a linguística enunciativa culioliana, com o intuito de estabelecer conexões com o ensino de línguas estrangeiras, buscando sempre mostrar a viabilidade dessa proposta inovadora para a Didática das Línguas.

## 3.2 Considerações Gerais

O programa de trabalho de Antoine Culioli (1990,1999a,1999b), mais conhecido como Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, distingue-se de outros modelos por defender que a análise linguística deve ter como direcionamento a preocupação em teorizar a linguagem**,** a qual, segundo ele**,** é um conjunto de atividades ou operações, intrinsecamente, relacionadas ao sujeito, este considerado**,** na teoria culioliana**,** como o centro das análises (CULIOLI,1999a,p.53). Devemos analisar**,** portanto**,** o processo de produção dos enunciados, que é composto por diferentes etapas, articuladas pelo enunciador durante o ato de enunciar. Resumidamente, a construção dos enunciados depende de várias operações ativadas pelos participantes de uma cena enunciativa. Culioli (1999a,p.18-19) defende que o linguista deve teorizar e elaborar um "modelo formalizado" para assegurar a eficácia teórica e o rigor científico de seu objeto de estudo. Postula ainda que, para alcançar o objetivo principal desse programa de trabalho, ou seja, a "teorização da linguagem", o pesquisador deve trabalhar de forma sistemática, seguindo um "rigoroso método de análise", com o intuito de reconstruir o

objeto da linguística – "a linguagem apreendida através da diversidade das línguas" – para que**,** enfim**,** esta mereça a denominação de ciência. Pois**,** segundo Culioli**,** o "simples modo de assinalar que toda solução dada a um problema obriga o linguista a novas observações, constitui novos problemas, para os quais é necessário, racionalmente, encontrar a solução" (CULIOLI,1999b,p.66).

Sintetizando as proposições de seu programa de trabalho, Culioli explicita:

> Não há linguística sem observações profundamente detalhadas, não há observações sem teoria dos observáveis; não há observáveis sem problemática; não há problemática que não conduza a problemas; não há problemas sem busca de soluções; não há soluções sem raciocínio; não há raciocínio sem sistema de representação metalinguística; não há sistema de representação metalinguística sem operações, em particular sem categorização; não há categorização sem transcategorialização.
>
> (ibidem,p.66)

Na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, a linguagem é concebida como capacidade própria da espécie humana, que permite a "produção e o reconhecimento de formas" através de três tipos de operações mentais: as de representação (operações relativas às noções); as de referenciação (operações que constroem e organizam o espaço de referência); e as de regulação – operações que fazem um trabalho de modulações e ajustamento intersubjetivo – (CULIOLI,1999a,p.161). Os princípios de sustentação da abordagem teórica culioliana consideram que tudo na linguagem é construção e que o sentido é edificado através de diversas etapas, relacionadas com o que se produz no decorrer da enunciação (CULIOLI,2002,p.32),. Quanto a essa temática, Barbisan e Flores observam:

> Para Antoine Culioli, a *enunciação* é o processo de constituição do sentido no enunciado, cujas formas remetem à produção de valores referenciais. Os mecanismos enunciativos devem ser analisados no arranjo de formas expressas no *enunciado*. Sendo que este é o objeto de análise e é nele que se torna possível reconstituir a enunciação. Esses mecanismos são *sistemas de representações* formalizáveis como um encadeamento de operações, marcas da enunciação no enunciado. Logo os *mecanismos enunciativos* estabelecidos pelo objeto de análise não são externos à língua. (BARBISAN; FLORES,2009,p.5; grifos dos autores)

Ainda com relação ao processo de enunciação, Ducard (2009, p.68) observa que "os termos de um enunciado são marcadores de operações e de representações redutíveis a formas abstratas, esquemáticas providas de propriedades. A forma esquemática de um marcador permite apreender aquilo que organiza o desdobramento de seus valores constitutivos".

No que tange à articulação línguas/linguagem, a referida autora diz:

> A hipótese de A. Culioli vai mais além, na restituição da integralidade físico-corporal à linguagem, pois não se trata somente de uma matriz dupla,

> conceitual e dinâmica, das representações comunicáveis pela gestualidade ligada à palavra, mas de uma atividade simbólica de linguagem que tem sua fonte em imagens abstratas, de ordem sensório-motora e afetiva, e cujos agenciamentos de marcadores lingüísticos são os traços, nos textos, segundo as situações, para uma língua particular.
>
> (DUCARD,2009, p.69)

A seguir, apresentamos um quadro que resume os três níveis do Programa de Trabalho Culioliano, o qual elaboramos fundamentados em Culioli (1990,p.19-24) com o objetivo de fornecer uma visualização da abrangência da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.

### 3.3 Quadro Sintético da Tope

Níveis de representação da atividade de linguagem (ou atividade que constrói a significação linguística) que estruturam o programa de trabalho culioliano e alicerçam as hipóteses interpretativas sobre conteúdos de ordem nocional, linguística e metalinguística.

**QUADRO 1 - Programa de Trabalho Culioliano: 03 Níveis**

| **NÍVEL 1→ (Linguagem) → Nível Inacessível (Nocional)** | **NÍVEL 2→ (Línguas) → Nível Acessível (Linguístico)** | **NÍVEL 3→ (âmbito da linguística)** |
|---|---|---|
| • Nível das operações cognitivas<br>• Representações mentais (noções e operações) nível inacessível<br>• Nível das operações psicológicas da linguagem que não permite análise do linguista<br>• Representações de ordem nocional<br>"O primeiro nível do modelo, o **nível 1**, é o das representações mentais, lugar das atividades cognitivas no sentido amplo do termo,* onde se organizam as experiências do sujeito construídas a partir de suas relações de mundo, de sua pertença a uma cultura, dos interdiscursos. É o nível também em que 'se efetuam as operações colocadas em relação de encadeamento, de construção de propriedades compostas'. Porém, esse nível não é o domínio de estudo do linguista; simplesmente não se tem acesso imediato a ele. As mediações, quando elas existem, não são do âmbito da linguística". (CULIOLI, 1990, T1, p. 21).<br>* Quando se fala em cognição, eu entendo o termo em seu sentido amplo. O afeto faz parte da cognição; não há um todo cognitivo que será do domínio da racionalidade explícita, e o afetivo que será o lugar dos sentimentos e da imaginação deliberada. (CULIOLI, 1990 P. L. E. T1 p. 20). | • Representações linguísticas<br>• Agenciamentos de marcadores (marcas linguísticas)<br>• Textos (orais e escritos) sequências linguísticas que podem ser observadas<br>• Traços do nível 1<br>"O **nível 2** é o das representações linguísticas ou textuais. Nós encontramos os traços da atividade de representações do nível 1. O texto observado ao nível 2 tem certa relação com o nível 1, uma relação não biunívoca no sentido que não se pode remontar a partir do nível 2 o nível 1. Entre esses dois níveis, há contornos de fenômenos que não são da mesma ordem: é a diferença entre <u>acontecimento</u>/<u>evento</u> e <u>enunciado</u>. Não há relação imediata entre acontecimento e enunciado; de onde surge a necessidade do nível 3". (CULIOLI, 1990, P. L. E. T.1, p. 22 ). | •Representações metalinguísticas (hipóteses teóricas)<br>•Reconstrução metalinguística do nível 1<br>•Nível teórico construído pelo linguista<br>"O **nível 3** é um sistema de representação metalinguístico 'construído a partir de descrições teorizadas de fenômenos linguísticos, para os procedimentos canônicos de abstração e de formalização'.<br>Ele visa, pelo viés de uma relação de adequação ao nível 2, em simular a correspondência entre o nível 1 e o nível 2". (CULIOLI, 1990, T. 1, p. 22).<br>•"Hipóteses teóricas que têm como objetivo entender/explicar as operações abstratas do nível 1 propostas a partir da observação das ocorrências de determinadas noções evidenciadas no nível 2."<br>(ibidem,p.121) |

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

### 3.4 Linguagem x Línguas na Concepção Culioliana

George Vignaux (1995,p.565), em seu texto, "Entre linguística e cognição: problemática da enunciação em certos desenvolvimentos tirados da obra de Culioli", observa: "muitos linguistas ficariam embaraçados se lhes pedissem para explicar 'o que se passa entre as palavras e o mundo', o que são os 'poderes do discurso' e outras coisas que intrigam nossos semelhantes" (ibidem,p.565). Para ele, o objetivo de todo linguista é a construção de um objeto teórico que concentre propriedades para fundar uma ciência, e explicita: "a 'língua' será esse 'objeto teórico' de que se sabe, simplesmente, que é comum a todos os membros de uma mesma comunidade linguística, ainda que, no entanto, cada um a empregue com a sua própria competência". (ibidem,p.565).

Para Vignaux (1995,p.565) é imprescindível entender que o mesmo objeto teórico perante o qual se debruçou Saussure, priorizando a descrição e a compreensão de seus mecanismos "em nome de uma pureza e estaticidade" (ibidem,p.565), passa a ser visto por um outro ângulo por Benveniste, preocupado com "as condições de emprego da língua", enfatizando o fenômeno da enunciação que seria "esse colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (BENVENISTE apud VIGNAUX,1995,p.566). De acordo com o citado texto, ao longo do século XX, observamos um movimento cauteloso, considerando as concepções de linguagem e língua que convergiram para uma teoria da enunciação, "levando em conta as categorias distintas da definição dessas ações da linguagem, mas visando a modelar suas combinações semânticas, conforme os diferentes níveis de 'profundezas' linguísticas, cognitivas, sociais ou antropológicas" (VIGNAUX,1995,p.566).

Segundo Culioli (1976,p.3-4), a atividade de linguagem, que corresponde à faculdade universal da espécie humana de produzir e interpretar textos, por ser simbólica (cognitiva), não pode ser diretamente observável. Ao afirmar que a "linguística tem como objetivo estudar a linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais e dos textos orais e escritos" (CULIOLI,1990,p.14), que são concretos (mesmo os textos orais podem ser gravados, filmados e repetidos quantas vezes seja necessário), podendo ser observados e manipulados (ibidem,p.12), esse estudioso está propondo, assim, que o estudo se sustente sobre a língua para compreender a linguagem (ibidem,p.14). Essa atividade simbólica se materializa, portanto, em cada uma das línguas naturais nas quais se projeta e a partir delas se concretiza (CULIOLI e DESCLÉS,1981,p.21).

Para esta abordagem teórica, as línguas naturais são sistemas autônomos de representações, compostos de unidades linguísticas, aqui entendidas como substitutos simbólicos de objetos. Elas são concebidas, ainda, como produtos históricos localizados sobre espaços geográficos (CULIOLI; DESCLÉS,1981,p.21), daí percebermos, ao longo das leituras sobre o tema, que há uma intenção metodológica de seus defensores ao enfatizar que:

> O objeto da linguística é 'o estudo da linguagem apreendida através da diversidade das línguas'. Isso significa que os linguistas: 1º partem dos textos formulados nas línguas; 2º constroem os protocolos experimentais de observações, constroem os sistemas de representações linguísticas e metalingüísticas; que permitem notar as operações liberadas a partir das observações; 3º investigam até validar as operações e retornam aos textos, nas línguas para; 4º avaliar a pertinência dos sistemas de representações elaborados. (CULIOLI; DESCLÉS,1981,p.21).

A partir desses pressupostos, fica depreendido que a linguagem é um objeto construído de modo que as línguas sejam uma atualização empírica observável da própria linguagem (ibidem,p.21). Esta é apreendida, nesse caso, através das produções efetuadas pelas operações colocadas em jogo pela atividade cognitiva dos sujeitos. Conforme Culioli e Desclés (1981,p.21), as operações não são totalmente entendidas ou dominadas pelos linguistas (nem por psicólogos, nem por filósofos)**,** elas devem ser descobertas na série de observações repetitivas e transmissíveis.

Assim, de acordo com o raciocínio desses teóricos, cada língua é uma manifestação social da linguagem; cada enunciado, cada texto é uma realização individual de um ato de linguagem (ibidem,p.22). Dessa forma, a linguagem não pode ser apreendida, segundo Culioli e Desclés (1981,p.22), senão por meio dos enunciados efetivamente produzidos ou suscetíveis de ser produzidos pelos enunciadores concretos, já que cada utilização da língua produz um texto fônico ou gráfico. As línguas naturais são, portanto, produtos da atividade de linguagem.

Nessa abordagem teórica, Culioli e Desclés (1989,p.23) postulam que, ao produzir um texto, um sujeito visa a representar para seu ouvinte/interlocutor um estado de coisas ou um evento; o ouvinte recebe o texto e, a partir desse, ele deve reconstruir o "estado de coisas" ou o "evento" representado pelo enunciador ou pelo texto escrito. Na sequência, eles enfatizam que o sistema de representação (ou sistema linguístico) próprio de cada língua natural não tem correspondência biunívoca com a realidade extralinguística, embora tenha relação com uma realidade sensível aos órgãos de percepção (ibidem,p.23). Culioli e Desclés (1981,p.23) concluem essa temática explicitando que cada sistema linguístico é adquirido e

construído pelos sujeitos falantes/ouvintes que, em interação com o contexto apropriado, aprendem a representar o mundo no qual estão imersos. Sobre isso Culioli explicita:

> Eu insisto sobre esses dois pontos: de um lado, eu afirmo que o objeto da linguística é a atividade da linguagem (ela própria definida como operações de representação, de referenciação e de regulação); de um outro lado eu afirmo que essa atividade nós podemos apenas aprender, a fim de estudar o seu funcionamento, através de configurações específicas, de organizações em uma língua dada. A atividade de linguagem remete a uma atividade de reprodução e de conhecimento das formas, ora, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas".
>
> (CULIOLI apud PAVEAU e SARFATI,2006,p.186)

## 3.5 Linguagem – Produção e Reconhecimento de Formas

De acordo com Culioli (2002,p.32), o sentido implica em primeiro lugar, desencadear no outro uma representação. Para ele, "essa representação será eventualmente externa, e se manifestará então mediante uma conduta determinada, ou poderá ser interna, por exemplo, em forma de um juízo ao qual somente teremos acesso de maneira mediada, induzida" (ibidem,p.32). Tal fenômeno parece ser o que permite a um sujeito representar e atuar sobre o mundo, sobre si mesmo ou sobre seus semelhantes. Também para esse teórico, "a referência é a exteriorização das próprias representações internas, mentais, por intermédio de um enunciado, de agenciamentos de marcadores, de tal maneira que sejam ativadas representações em outras pessoas, a partir de determinados marcadores" (ibidem, p.32). Quanto a esse tema, Rezende observa:

> A atividade de linguagem, atividade simbólica dos seres humanos, é um constante posicionamento em relação à realidade extralingüística, feita pelos sujeitos com o auxílio de sistemas de representação, que são as línguas. Os sujeitos tentam, para si próprios, e para seus interlocutores, delimitar, construir, dar existência a certos objetos. Supomos que certos objetos existem, que possam vir a existir, que deixam de existir na experiência do nosso interlocutor. Como se trata de suposições de que esses objetos linguísticos, construídos por meio da atividade de linguagem, existam na experiência dos interlocutores, eles podem vir a ter uma existência autônoma, cujas referências não estão ligadas aos objetos e às propriedades dos objetos do extralingüístico. Ao mesmo tempo em que temos essa autonomia referencial, criada pela atividade de linguagem, que acaba por criar suposições-de-existência-de-objetos-na-experiência-dos interlocutores (nominalismo), temos também uma relativa dependência desses objetos criados, durante a atividade da linguagem, aos objetos e propriedades do extralingüístico (realidade física e mental) (realismo).
>
> (REZENDE,2000a,p.84)

Culioli (2002,p.34) postula ainda que nós mesmos construímos nossas operações, nossas representações, nossas categorizações, e afirma que não há categorização fora da cultura, nem fora dos sujeitos e que, portanto, não há categorização fora do espaço intersubjetivo.

### 3.5.1 Atividades de Linguagem

A linguagem é uma capacidade própria do ser humano que lhe permite representar, referenciar e regular, possibilitando a construção da significação (CULIOLI,1990,p.14). Esse conceito configura-se como um dos pilares do programa de trabalho culioliano e é concretizado pelas atividades de representação, referenciação e regulação.

#### 3.5.1.1 Representação

Puyuelo e Rondal (2007,p.54) explicitam que cada ser humano, desde a mais tenra idade, desenvolve a capacidade de estabelecer correspondência entre as marcas do modelo linguístico presente no ambiente que o circunda**,** em cada um dos contextos pragmáticos em que as mesmas foram utilizadas de maneira eficaz. Assim, esse indivíduo, no dizer de Culioli (2002,p.52), vai construindo representações mentais (nocionais), organizando as experiências que constrói com relação a tudo que o envolve (o mundo físico e mental – eventos, pessoas, objetos). Todo esse arsenal, no sentido de representações, servirá para alimentar o processo de categorização (fundamentado nos universos linguístico e extralinguístico) no qual se originam as noções (CULIOLI,2002,p.34). Daí podermos inferir que a representação é uma atividade simbólica, subjetiva, pois são formas estruturantes que representam algo extralinguístico na mente de cada indivíduo (ibidem,p.52). Cada noção remete a uma articulação léxico-gramatical que por sua vez refere a objetos, pessoas, eventos, etc. e está em relação com as representações “mentais”, cognitivas. Para Zavaglia:

> A atividade de representação, individual e psicológica leva em consideração, além da manifestação verbalizada da linguagem, outros domínios que não são estritamente linguísticos. [...] a operação de representação é o próprio processo de categorização baseado nos universos extralinguístico e linguístico que se inicia por meio de processos cognitivos mais gerais, dando origem às noções com suas propriedades particulares. Esse processo de construção de representações não se dá apenas no domínio daquilo que é linguístico se compreende o extralinguístico não como sendo um universo

> físico, da realidade, mas como universo simbólico, ele próprio um representante da realidade construída. (ZAVAGLIA,2002,p.21)

### 3.5.1.2 Referenciação

Ao refletir sobre a temática da referência, Culioli (1976,p.32-33) mostra que cada marca linguística tem equivalências no mundo físico e mental, estando estreitamente vinculadas a determinada situação enunciativa. Para ele, a atividade de referenciação se constitui em um sistema referencial que sustenta a estruturação do objeto do qual se fala e estabelece um espaço intersubjetivo necessário para o ato de construir/reconstruir sentido. Segundo Culioli (1976,p.32-33), a construção da referência ocorre, entre **E** (elemento do domínio linguístico) e **E'** (elemento do domínio extralinguístico)**,** por qualquer um dos enunciadores que produz um enunciado**,** agenciando-o de modo que dê ao coenunciador condições de edificar um sistema de coordenadas sustentador dos traços referenciais que serão conferidos a tal enunciado. "Não há correspondência termo a termo entre os enunciados e a realidade extralinguística: há construção de uma referenciação" (CULIOLI,1976,p.33). Resumidamente, "um dos enunciadores constrói a relação entre **E** e **E'** e o outro participante da cena enunciativa tenta reconhecer tal relação" (ibidem,p.32). Nesse movimento, conforma-se a atividade de referenciação. Em texto que aborda essa temática, Rezende observa:

> É preciso compreender que "carro" não é um objeto ingenuamente bem delimitado no espaço e que como linguistas trabalhamos com problemas ligados à atividade simbólica e não com problemas ligados diretamente à realidade física, pois quando produzimos/reconhecemos enunciados, podemos associar ao objeto "carro" outras experiências vividas. A referência dos objetos linguísticos não deve ser buscada de modo direto nos objetos do universo físico, mas é uma construção feita através da experiência individual sobre os objetos do mundo físico e mental. (REZENDE,1983,p.111).

### 3.5.1.3 Regulação

Considerando as várias acepções para o marcador "regular" em língua portuguesa, ter-se-á: disposto simetricamente, equilibrado, ajustado**;** do que se pode inferir, com base em Culioli (1999a,p.161-162), que a atividade de regulação - atividade epilinguística - edifica ajustamentos entre enunciador/coenunciador, tendo em vista sempre os níveis de representação e de referenciação. Culioli (1990, p.129) observa, ainda, que pelo fato de na gênese da significação figurarem as representações cognitivas peculiares a cada indivíduo, o sentido reconstruído, geralmente, não estará conformado integralmente com o sentido

construído. Em suma, os participantes da cena enunciativa regulam seus discursos para serem compreendidos mutuamente, se isso não acontece de imediato ocorre o mal-entendido (CULIOLI,1990,p.39; CULIOLI; DESCLÉS,1981,p.19-25), que só será superado na continuidade do diálogo, com os sucessivos ajustes até que os implicados na cena enunciativa sejam possuidores da mesma referência sobre determinada marca linguística ou situação. Com relação à operação de regulação, Culioli (1990,p.104 e 160;1999a,p.100) introduz o termo teleonomia que alude a processos mentais internos a exemplo de equilibração, estabilização e preponderância. Para Rezende (2000a,p.1): "o conceito de linguagem enquanto atividade de representação (psicológico), referenciação (sociológico) e regulação (psico-sociológico) é sinônimo de reflexão, cognição, pensamento".

### 3.6 A Construção da Significação sob a Ótica da TOPE

No quadro teórico aqui considerado, enunciar é construir significação, isto é, a situação criada em uma cena enunciativa leva o falante a valer-se de marcas linguísticas que se organizam, obedecendo a "restrições sintático-semânticas" ou a "arranjos léxico-gramaticais" (CULIOLI,1976,p.33 e 218). Conforme o referido teórico:

> Enunciar é construir um espaço, orientar, determinar, estabelecer uma rede de valores referenciais, enfim um sistema de localização. Todo enunciado é localizado em relação a uma Situação de Enunciação, que é definida com relação a um sujeito enunciador So [...], em um tempo de enunciação To.
> (CULIOLI,1973,p.88;1999b,p.44)

Considerando a diversidade das línguas, vejamos o seguinte exemplo:

**Figura 2** – O turista aprendiz

**Fonte**: (Fundación y Rutinas de una memoria – un esteriótipo en funcionamiento) Maria Teresa Celada e Neide Maria González p. 76 (2005). In SEDYCIAS (Org.): O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.

*El Turista Aprendiente* (O Turista Aprendiz)

João: Hein?
*Atendiente: ¡Un rato, por favor!* (Atendente: Um momento, por favor!)
João: Hein?
*Camarero: ¡La carne aquí es muy exquisita!* (Garçom: A carne aqui é deliciosa!)
João: Hein?

(Adaptado de CELADA; GONZÁLEZ,2005)

Ao referir-se à cena enunciativa supracitada, Celada e González explicitam:

> As tiras das quais partimos para realizar esta análise e reflexão sobre parte da trajetória dos estudos de espanhol desenvolvidos no Brasil permitem descrever uma imagem que circula de forma massiva sobre a língua (espanhola) no Brasil. Seu pressuposto é que o espanhol e o português são línguas muito parecidas e, ao falar sobre essa semelhança os que produzem tal visão citam estudos lingüísticos, os quais afirmam que 90% das palavras de cada um dos idiomas têm equivalentes idênticos ou muito parecidos. O problema, seguindo essa linha de raciocínio, está nos 10% restantes, pois neste espaço 'se escondem' os vocábulos conhecidos como falsos amigos. A diferença está fundamentadamente instalada, portanto, no plano lexical e mais precisamente nesses cognatos que 'quando são desconhecidos, encobrem a possibilidade de uma armadilha pois, por sua aparência - que desde essa mesma perspectiva se define como 'falsa'- podem se prestar a mal-entendidos.[59] (CELADA; GONZÁLEZ,2005, p.77)

Os mal-entendidos aos quais se referem Celada e González (2005,p.77) constituem um dos postulados da TOPE. Para Culioli e Desclés (1981,p.25), a construção da significação é produto de fatores linguísticos e extralinguísticos, internalizados pelos falantes de uma língua. É, portanto, fruto da experiência com marcas linguísticas que concorrem para formar um conjunto de conceitos e de representações mentais, formatadores da noção que cada indivíduo constrói sobre os objetos e os eventos que o circundam. Apoiados nesses pressupostos, depreendemos que, ainda que se trate do mesmo sistema linguístico**,** é quase impossível que diferentes indivíduos atribuam propriedades e valores idênticos a um mesmo

[59] *Las viñetas de las que partimos para realizar este análisis y reflexión sobre parte de la trayectoria de los estudios del español desarrollados en Brasil nos permiten designar una imagem que sobre la lengua (española) circula de forma masiva en dicho país. Su presupuesto es que el español y el portugués son lenguas muy parecidas y, al discurrir sobre esa semejanza quienes producen tal visión citan estudios linguísticos que afirmam que el 90 % de las palabras de cada una de ellas tiene equivalentes idénticos a muy parecidos en la otra. El 'problema', siguiendo la línea de ese razonamiento está en el 10 % restante, pues en este espacio 'se esconden' los vocablos conocidos como falsos amigos. La diferencia está fundamentadamente instalada, por lo tanto, en el plano lexical y más precisamente esos cognados que, 'cuando se desconocen', encubren la posibilidad de una 'trampa' pues, por su apariencia – que desde esa misma perspectiva se define como 'falsa' – pueden prestarse malentendidos.*
*El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia*. IN O ensino do espanhol no Brasil – pasado, presente, futuro. Org. João Sedycias. Parábola Editorial – São Paulo, 2005.

elemento do universo (extralinguístico), isto é, que tenham idêntica representação mental (nocional) sobre determinado elemento. Os citados estudiosos, fazendo alusão ao que deve ser interpretado sobre "mal-entendido", no citado quadro teórico explicitam:

> "Uma língua natural foge às limitações de uma representação objetiva, semelhante ou una por parte de todos os seus usuários. Ela funciona por si mesma e constrói suas próprias referências, podendo dar vazão a equívocos e também à criatividade. Um sistema linguístico não está, portanto, em relação biunívoca com o universo captado pelos órgãos de percepção. Utilizando uma língua, o enunciador procura passar a outrem uma representação construída a partir de um texto dado. Pode ocorrer, no entanto, que a reconstrução operada pelo auditor seja diferente, em parte, da representação desejada pelo enunciador. Esse último poderá provocar um desvio do assunto intencionalmente com um jogo de palavras, seu interlocutor poderá ter outra interpretação motivada por sua enunciação; produz-se, nesse caso, o mal-entendido, as representações equivocadas/diferentes não são identificáveis. [...] No entanto, e essa é uma das propriedades mais notáveis das línguas, um grande número de interpretações podem ser reconstruídas a partir de um enunciado em uma situação significante (e não fora de um contexto), de modo que através de diversos procedimentos linguísticos, os participantes de uma troca verbal têm a capacidade de ajustar suas interpretações respectivas, porém algumas ambiguidades poderão permanecer, os sistemas linguísticos são por natureza ambíguos. (CULIOLI; DESCLÉS,1981,p.19)

Na tira (O turista aprendiz,p.64), observa-se que o "mal-entendido" é causado por marcas linguísticas que não são desconhecidas para o lusófono (*rato e exquisita)*, porém ele não consegue entender, ou seja, construir sentido pelo fato de as aludidas marcas não possuírem as mesmas propriedades e valores para ambos os falantes, no citado contexto, daí não terem a mesma representação mental. A construção da significação (CULIOLI e DESCLÉS,1981,p.25; CULIOLI,1990,p.39) solicita fatores extralinguísticos que são anteriores a determinada situação de enunciação e permitem a compreensão e a construção dos enunciados. A representação mental que o lusófono tem das marcas linguísticas *rato* e *exquisita* não condiz com os valores e conceitos atribuídos a elas nos enunciados em questão. Ao dizer *¡Un rato, por favor!*, seu interlocutor, por estar na portaria de um estabelecimento**,** pede que ele "Espere um momento, por favor!" para ser atendido**.** Porém, sua experiência linguística com tal marca leva-o, imediatamente, ao roedor mamífero (rato). Da mesma forma, a expressão "*¡La carne aquí es muy exquisita!*, proferida juntamente com um gesto que pressupõe advertência ou cumplicidade pelo garçom, suscita no turista valores e conceitos que o levam a pensar em algo que não é muito bom. Quando, na verdade, o atendente do restaurante só queria induzi-lo a comer, dizendo: "A carne aqui é muito saborosa/gostosa".

Na charge, observa-se que o turista e o atendente não possuem a mesma referência para *rato* e *exquisita***,** o que somente ocorreria se ambos procedessem a uma regulação, através de sucessivos ajustes (CULIOLI,1990,p.25-26), numa tentativa de superação do "mal-entendido" e alcançassem uma determinada compreensão comum**.** Isto é, se no prolongamento da conversação, fossem feitos ajustamentos intersubjetivos até que ambos possuíssem a mesma referência sobre *rato* e *exquisita*.

Ainda considerando o quadro teórico da TOPE, na aludida vinheta a marca linguística "hein" (variante de "hem"), proferida pelo personagem lusófono, denotando incompreensão, dá vazão a várias interpretações em língua portuguesa (HOUAISS,2001; AURÉLIO,2010), porém esta é totalmente desconhecida para o hispanófono.

A charge começa com essa marca linguística que, em língua portuguesa, serve para denotar surpresa (Ainda aqui, hein?); equivale a "não é verdade"**:** (E o professor também escreve para alguns jornais, hein?); pode servir para responder a um chamado (- Ana! – Hein? – Quer um café? – Não.); remeter a um apelo (- Não vá se cansar, hein!); pode servir para fazer uma ameaça (- Estude, senão vou falar para sua professora, hein!); remete a um conselho (Alimente-se, hein!). Pode ainda expressar surpresa, compaixão, admiração, enfim, algo que possa indicar ao interlocutor como o enunciador se sente, qual é sua opinião sobre algo ou alguém (- Que jogão, hein!; - É triste, hein!; - Que médico, hein!; - E o temporal, hein!).

Em alguns casos, há uma nítida intenção de provocar interação:

- Você não procura conversar com as pessoas, não, hein?
- Você tentou ao menos entender o assunto, hein?

Pode ser usado com o intuito de que o interlocutor venha a contestar:

- Eu, hein, meu amigo, qual é a sua intenção, hein?
- Você é folgado, hein?

Considerando-se as diversas ocorrências em que aparece a marca linguística em tela, poder-se-ia tomá-la como tema de estudo na linguística enunciativa culioliana.

### 3.7 A Enunciação na Perspectiva Culioliana

Na perspectiva da teoria de Culioli (1976,1990,1999a,1999b), a enunciação é o processo de constituição do sentido no enunciado, cujas formas remetem à produção de valores referenciais. Como vimos, o enunciado é um arranjo de marcadores linguísticos

concebidos como traços de operações mentais, ou seja, é a materialização em textos orais e escritos dos fenômenos mentais que não podem ser diretamente observados (CULIOLI,1999a,p.128-129). Para melhor entender o objeto de análise da TOPE**,** o enunciado**,** compreendido como uma sequência de termos portadores de significação (CULIOLI,1990,p.17)**,** é necessário atentar também para o que Culioli (1976,p.93) propõe como Situação de Enunciação (**S**it$_0$),[60] composta por localizadores enunciativos: enunciador, momento (tempo e espaço) da enunciação**,** coenunciador. Para tanto, tomemos como ilustração o seguinte diálogo:

*EL DESAYUNO*[61]

Carmen: -*Buenos días Julián, ¿qué te gusta tomar en el desayuno?*
Julián: -*Buenos días, me gusta el café con leche y las tostadas con mantequilla.*
Carmen: -*¿Te gustan las galletas rellenas?*
Julián: -*Sí, me gustan también los churros con chocolate.*
Carmen: -*¿Te gusta el té?*
Julián: -*No, no me gusta mucho.*
Carmen: -*¿Cómo es el desayuno de un mexicano típico?*
Julián: -*Hay costumbres distintas para los días normales y para los días festivos.*

Fonte: PISONERO et al.; *Curso de español para niños – PASACALLE* (2000,p.45).

Nesse diálogo, Carmen**,** a cozinheira de uma residência universitária**,** conversa com Julián, um estudante mexicano recém-chegado à Espanha, no momento em que lhe serve o café da manhã.

Julián e Carmen figuram, no texto acima, ora como enunciadores, ora como coenunciadores, pois há uma alternância nos papéis de ambos. Conforme os postulados da

[60] [...] a situação de enunciação é definida por um conjunto de parâmetros que formam um pacote de relações entre o sujeito do enunciado **S** e o sujeito enunciador ***S*** e um pacote de relações entre o momento ao qual se refere o enunciado, **T** e o momento da enunciação, ***T*** (CULIOLI,1976, p.93)

[61] O café da manhã
Carmen: Bom dia, Julián, o que tu gostas de tomar no desjejum?
Julián: Bom dia, eu gosto de café com leite e torradas com manteiga.
Carmen: Tu gostas de bolacha recheada?
Julián: Sim, eu gosto também de churros com chocolate.
Carmen: Tu gostas de chá?
Julián: Não, eu não gosto muito.
Carmen: Como é o desjejum de um mexicano típico?
Julián: Há costumes diferentes para os días normais e os días festivos.

TOPE (CULIOLI,1999a,p.128-129), os enunciados são a manifestação material e física da atividade mental significante do sujeito enunciador, o qual constrói a realidade a ser partilhada com seu interlocutor. Este que também é um coenunciador, por seu turno, reconstrói sua própria realidade a partir do que ele entende e dos parâmetros da Situação de Enunciação (**S**it$_0$) (CULIOLI,1990,p.151). Um diálogo como o supracitado, pressupõe um ajustamento progressivo das realidades respectivas de cada participante da cena enunciativa. Portanto, os localizadores enunciativos (ibidem,p.116-119)que sustentam o referido diálogo são os enunciadores (Carmen/Julián); o momento da enunciação (tempo presente café da manhã) e os coenunciadores (Carmen/Julián).

O que está sendo proferido por Carmen e por Julián são proposições que, por estarem inseridas em uma Situação de Enunciação (**S**it$_0$) (CULIOLI,1976,p.93;1990,p.151), já têm um *status* de enunciado, e que**,** antes de se transformarem em ocorrências para surgir em superfície (expressões orais e escritas) como se apresentam no aludido texto**,** seguem um percurso, perpassando pelas operações mentais, o que Culioli (1999a,p.100) denomina de relações primitivas, predicativas e enunciativas.

Tomando como referência o diálogo entre Carmen y Julián e concebendo enunciado (CULIOLI,1990,p.25-26) como a manifestação material, física, da atividade mental significante do sujeito enunciador**,** colocamos a questão: como são construídos os enunciados com o marcador *gustar* na língua espanhola**,** pois eles apresentam uma estrutura atípica, considerada inversa ou invertida que foge à estrutura canônica das línguas indo-europeias e se aproxima das línguas ergativas. Para tanto, faz-se necessário um entendimento preliminar (sucinto) da abordagem culioliana, no que concerne à construção de enunciados, já que tais eventos supõem o acionamento de operações mentais que, como mencionamos, seguem uma determinada ordem e são definidas na TOPE (ibidem,p.100) como relações primitivas, relações predicativas e relações enunciativas.

### 3.8 Nível Metalinguístico (construído pelo linguista)

Nesta seção, descrevemos e representamos os fenômenos observados, por meio de conceitos, que servem para orientar o trabalho do linguista.

### 3.8.1 Noção

O conceito de noção é um dos itens centrais do programa de trabalho proposto por A. Culioli (1976,p.36,38,154), uma vez que os enunciados são produzidos a partir de uma Situação de Enunciação (**S**it$_0$) acionadora de processos ativadores de operações cognitivas que colocam em relação conjuntos semânticos alusivos a coisas, pessoas, eventos, figurando como uma categorização primitiva, ou seja, categorias fundamentais (Culioli,1976,p.93). Portanto, o enunciador faz um trabalho incessante de relacionar noções. Sobre o referido conceito, consideremos os seguintes excertos:

> As noções [...] são sistemas de representações complexos de propriedades físico-culturais, trata-se de propriedades de objetos provenientes de manipulações intrinsecamente presas no interior das culturas e, desse ponto de vista, falar de noção, é falar de problemas que são da alçada de disciplinas que não podem ser relacionadas unicamente à lingüística.
>
> (CULIOLI,1990,p.50).

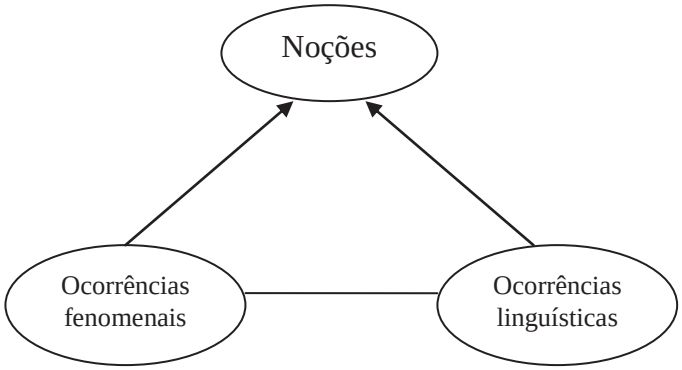
> [...] é por meio da fragmentação, que é de natureza quantitativa que eu posso descobrir qualitativamente a noção, quer dizer, o bloco semântico não divisível, mas é, simultaneamente, a existência do bloco semântico, não divisível (a essência, a qualidade, a intenção) que permite estabelecer os quadros concretos (a quantificação ou a extensão de uma noção, ou ainda a sua fragmentação). (REZENDE,2009,p.139).

Refletindo sobre as definições acima elencadas**,** podemos inferir que os falantes de determinada língua apreendem a realidade extralinguística através de sua experiência de vida, e de seu desenvolvimento, imersos em um contexto cultural. Mergulhados em uma cultura que tem como um dos ingredientes uma língua natural**,** os indivíduos vão associando marcas linguísticas a determinadas situações em que estas foram empregadas de maneira eficaz (PUYELO; RONDAL,2007,p.54)**,** de onde extraem "noções primitivas" (GROUSSIER; RIVIÈRE,1996,p.130). Depreendemos também que, como conteúdo mental, a noção é um bloco semântico compacto, um misto de realidade e marcas linguísticas. Daí, Culioli (1990,p.50; 1999a,p.100) dizer que as noções são sistemas complexos de representação estruturantes das propriedades físico-culturais no plano cognitivo – noções ditas lexicais e noções gramaticais – e, consequentemente, toda relação possível entre noções.

As definições de noção na linguística enunciativa culioliana remetem à ideia de que tal categoria se situa na articulação do (meta) linguístico e do não linguístico, a um nível de representação híbrido (CULIOLI,1999b,p.9). Para ajudar no entendimento desse conceito,

Correia (2010,p.33) elabora a seguinte ilustração, configurando que é através de ocorrências fenomenais e linguísticas que se pode apreender determinada noção:

**Figura 3** – Apreensão de uma noção




**Fonte**: Correia, 2010, p.33

Sobre esse tema a autora explicita ainda: "uma leitura (dirigida) deste esquema permite entender que só as ocorrências deixam apreender as noções e que é a partir da construção de uma classe de ocorrências de uma noção que é possível designá-la" (CORREIA,2010,p.33). Consideremos, novamente, a charge sobre O Turista Aprendiz (CELADA; GONZÁLEZ,2005) para o entendimento do conceito de noção:

**Fonte**: (*Fundación y Rutinas de una memoria – un esteriótipo en funcionamiento*) Maria Teresa Celada e Neide Maria González (2005,p.76). In SEDYCIAS (Org.): O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.

Como notificamos, determinadas situações enunciativas ativam propriedades que já foram eficazes em outros contextos similares. Aludimos, novamente, aqui, às representações mentais e, consequentemente, à mola-mestra do programa de trabalho culioliano, isto é, à construção da significação, para a qual o conceito de noção é peça fundamental. O fato de pertencer ao domínio cognitivo e não ao linguístico torna a noção uma entidade pré-lexical, virtual (BRESSON apud CULIOLI,1990,p.54), que somente passa a ter uma "visibilidade na superfície do enunciado" por meio das atividades de linguagem (representação, referenciação e regulação).

Na referida charge, por exemplo, há dois indivíduos que não possuem as mesmas referências para as noções *rato* e *exquisita*, por essa razão o turista lusófono não consegue construir sentido, mesmo reconhecendo as outras marcas linguísticas que as envolvem. Pensamos que ambas as situações dependeriam da realização de ajustamentos nocionais entre os participantes da cena enunciativa. Isto é, se o "diálogo" continuasse**,** provavelmente, ocorreriam ajustamentos intersubjetivos contínuos que proporcionariam a construção da significação.

Entendemos, portanto, que a marca linguística *rato* exemplifica noções diferentes em português (o roedor) e em espanhol (instante, um momento), ou seja, deduzimos que foram as propriedades físico-culturais de ordens cognitivas diferentes que causaram ambiguidades nos participantes da aludida cena enunciativa. Essa situação justifica a posição de Culioli ao dizer:

> Enquanto lingüista, minha tarefa é reunir os marcadores e sua história como condutas em que se é levado a medir riscos em relação às situações teleonômicas. Gestos, ações, valores históricos, representações, uma atividade de ordem corporal e mental, eis o domínio delineado por meu programa de trabalho. (CULIOLI,2000,p.347)

Pelo fato de não se ter acesso comprovável cientificamente à regulação teleonômica ou à intenção**,** isto é, ao objetivo mental (CULIOLI,1999b,p.24 e 137), a TOPE se baseia nas marcas linguísticas detectadas nos textos, em virtude de sua materialidade, sendo essas**,** portanto**,** consideradas marcadores de operações mentais (CULIOLI,1976,p.58;1990,p.115). Daí nosso interesse em isolar a marca linguística *gustar* na língua espanhola e considerá-la, como um marcador, já que, para Culioli (1976,p.36-38), todo marcador linguístico tem uma forma que se manifesta através das noções, que resumem as propriedades fulcrais, invariantes, permanentemente entranhadas nessa marca linguística, mesmo considerando a variedade das

ocorrências em que ela pode aparecer. Observemos a diversidade de valores que a noção *gustar* no sistema linguístico espanhol pode concentrar nas ocorrências que seguem:

- *"[...] había caído en la duda y después de gustar todos los placeres de la vida (experimentar - Corpus del Español)* /
  "[...] havia ficado em dúvida depois de experimentar todos os prazeres da vida.
- *El crítico gustó el guisado y lo encontró delicioso. (probar - Larousse, 2007)* /
  O crítico provou o guisado e o achou delicioso. (provar/degustar)
- *Juan gusta vinos para seleccionarlos (degustar – www.verema.com)* /
  Juan degusta vinhos para classificá-los. (provar/degustar)
- *A mí me gusta el fútbol (*agradar/aprazer – *Español sin fronteras – elemental, 1999, p. 71)*/
  Agrada-me o futebol. (agradar/aprazer)
  Gosto de futebol. (agradar/aprazer)
- *"Me gustan los estudiantes, jardín de las alegrías"* (*agradar* - Violeta Parra - música) /
  Agradam-me os estudantes, jardim de alegrias. (agradar/aprazer)
- *La reina Sofia gusta* (agradar – *periódico El País*, junho 2009) /
  A rainha Sofia é agradável. (agradar)

### 3.8.1.1 A Noção *Gustar* na Língua Espanhola

Considerando o acima exposto, como noção, o marcador *gustar* pode remeter a um estado interno – fazendo menção a subjetividades – gerado por uma experiência sensorial que proporciona satisfação, prazer ou pressupõe o fato de um sujeito agradar-se de algo/alguém *(Me gusta leer; Me gusta la clase de historia; Me gusta la paella; Me gustas tú*). Com esse valor, há remissão a um estado subjetivo e, consequentemente, a uma qualificação positiva, dando indícios de que aquilo (pessoas, coisas, eventos, lugares) do que se gosta é bom, suscitando satisfação. Nessa acepção, dito marcador faz alusão, portanto, ao afeto de um sujeito e não à localização (CULIOLI,1999b,p.97) de uma ocorrência (ibidem,p.10) no que concerne a espaço-tempo. Porém, *gustar* também faz referência à ingestão de uma determinada quantidade de algo com a intenção de degustar/provar [*Gustaron un buen vino (Vox - Larousse*, 2007)], assim como à experimentação de situações novas [*De viaje, gustó distintos ambientes (Vox - Larousse, 2007)]*. Nessas duas últimas acepções

(degustar/experimentar), essa marca linguística funciona como um localizador, o que pressupõe a construção de ocorrências delimitadas em espaço e tempo. Barbisan e Flores, ao tratarem do conceito em apreciação, observam:

> A proposta enunciativa de Culioli cria o conceito de noção como sendo uma representação não linguística da atividade simbólica, uma representação cuja materialidade é inacessível ao linguista, já que é virtual, não corresponde a um item lexical, e só pode ser apreendida pela ocorrência de suas realizações particulares. A ocorrência é, em vista disso, a passagem da representação mental à materialidade e a uma situação de referenciação.
>
> (BARBISAN; FLORES,2009,p.6),

Para entendermos melhor o conceito de noção na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (CULIOLI,1990,1999a,1999b)**,** consideremos o texto a seguir que mostra nuances da marca linguística *gusto* (gosto) em língua espanhola:

*EL GUSTO* [62]

(ARTURO ALCARAZ,dezembro 2006*)*

*Disponível em: www.arturotapia.com/ensayos/ElGusto*

*"La palabra gusto se usa con dos acepciones diferentes. En un caso el significado implica que el gusto depende de nuestra esencia única, que es innato. Por ejemplo, en la*

[62] **"O GOSTO"**

**"**A palavra gosto é usada com diferentes acepções. Num caso o significado implica que o gosto depende de nossa essência única, que é inata. Por exemplo, na frase 'não gosto' expressamos que, por ser como somos, não nos produz prazer uma situação. Em outro caso o conceito implica algo diferente: que o prazer que produz a beleza é algo que se aprende. Este é um dos significados que a Real Academia da Língua Espanhola dá à palavra: 'faculdade de sentir ou apreciar o belo ou o feio.' Ao usar a frase 'bom gosto' se faz referência a este significado. O gosto é inato ou é produzido?Como acontece com muitas de nossas capacidades, nascemos com o gosto inato, mas com a aprendizagem, trocamo-lo.Quando nascemos, gostamos do leite materno, mas só nesse período. Durante nosso desenvolvimento teremos preferências por uns sabores em detrimento de outros (o doce , ao invés do amargo) e estas também são inatas. Mas com o tempo aprendemos a desfrutar de muitos sabores e não creio ser exagero dizer que podemos aprender o gosto por qualquer sabor que alguma cultura reconheça como agradável.

Uma pessoa, ao dizer 'eu não gosto', está expressando sua falta de capacidade para apreciar algo e não sua essência inata. O gosto se aprende.Por que se usou a palavra que descreve o prazer que produzem as substâncias químicas para referir-se ao prazer em geral?Por que não outro dos cinco sentidos? Em inglês não se usa a mesma palavra para o sentido do gosto (*taste*) e o gosto que uma situação produz (*like*). Talvez se deva ao fato de que nesse sentido o prazer é mais evidentemente direto. De qualquer maneira, essa confusão simbólica do espanhol pode favorecer a noção de que o gosto é inato e não uma capacidade que se desenvolve. Na história do desenvolvimento de nossa linguagem e talvez também no desenvolvimento ontológico existe uma confluência (não se diferencia entre dois conceitos distintos e só existe uma palavra para ambos, como o garoto que por coca se refere a tudo o que se bebe, ou que usa 'buscar' para buscar e encontrar, ou que usa ocupo para ocupar e necessitar)entre os dois conceitos (*taste* e *like*) na palavra gosto. Alguns poderão superar isso, mas muitos viverão com a noção prazer nato (*de taste*) ao se referirem ao que aprenderam a desfrutar (*like*)".

*frase 'no me gusta' expresamos que por ser como somos no nos produce placer una situación.*

*En otro caso el concepto implica algo distinto: que el placer que produce la belleza es algo que se aprende. Este es uno de los significados que la Real Academia de la Lengua Española le da a la palabra: 'facultad de sentir o apreciar lo bello o lo feo'. Al usar la frase 'buen gusto' se hace referencia a este significado.*

*¿El gusto nace o se hace? Como sucede con muchas de nuestras capacidades, nacemos con un gusto innato, pero al aprender lo cambiamos. Cuando nacemos nos gusta la leche materna, y ya. Durante nuestro desarrollo tendremos preferencias por unos sabores sobre otros (lo dulce sobre lo amargo) y estas también son innatas. Pero con el tiempo aprendemos a disfrutar de muchos sabores y no creo exagerado decir que podemos aprender el gusto por cualquier sabor que alguna cultura reconozca como agradable.*

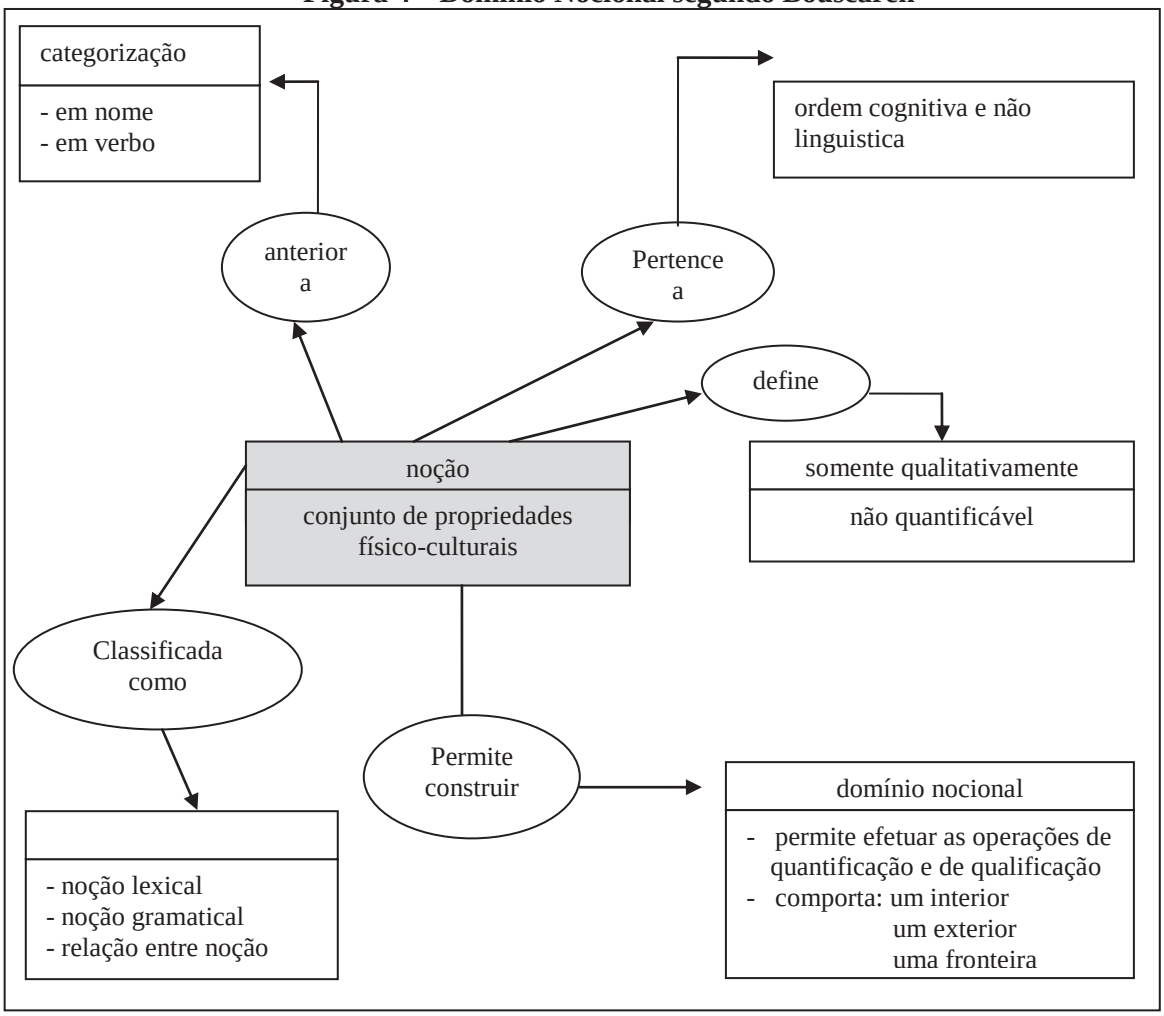
*Una persona adulta diciendo 'no me gusta' está expresando su falta de capacidad para apreciar algo y no su esencia innata. El gusto se aprende.*

*¿Por qué se usó la palabra que describe el placer que producen las sustancias químicas para hacer referencia al placer en general? ¿Por qué no otro de los cinco sentidos? En inglés no se usa la misma palabra para el sentido del gusto (taste) y el gusto que una situación produce (like). Quizás se deba a que en este sentido el placer es más evidente y directo. Como sea, esa confusión simbólica del español puede favorecer la noción de que el gusto es innato y no una capacidad que se desarrolla. En la historia del desarrollo de nuestro lenguaje y quizás también en el desarrollo ontológico existe una conflación (no se distingue entre dos conceptos diferentes y sólo existe una palabra para ambos, como el niño que por coca se refiere a todo lo que se toma, o que usa 'buscar' para buscar y encontrar, o que usa ocupo para ocupar y necesitar) entre los dos conceptos (like y taste) en la palabra gusto. Algunos lo podrán superar, pero muchos vivirán con la noción de placer nato (de taste) al referirse a lo que aprendieron a disfrutar (like)".*

O referido texto ilustra o defendido por Culioli (1990,p.47-65): a noção pertence ao nível das representações mentais, ou melhor, ao domínio cognitivo e, por esta razão, não pode ser reduzida a um simples vocábulo de um dicionário. Segundo Bresson: "a noção é algo virtual e produtivo. Ela não é dada em todas as suas acepções e é por isso que ela não pode corresponder a uma unidade lexical. Ela é uma geradora de unidades lexicais. Ela define uma classe de operações conectadas" (BRESSON apud CULIOLI,1990, p.54).

Para termos uma ideia mais precisa da importância desse conceito na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas e da complexidade e diversidade de operações mentais que o envolvem, observemos atentamente a ilustração proposta por Bouscaren et al (1996,p.15):

**Figura 4 – Domínio Nocional segundo Bouscaren**




**Fonte**: Tradução e adaptação da autora da pesquisa (Considerar o original no anexo).

Em alusão ao quadro supra, Bouscaren et al.(1996,p.15), com base em Culioli (1990) resumem: "uma noção designa um conjunto de propriedades físicas e culturais; ela pertence ao nível de representações mentais (domínio cognitivo e não linguístico): é durante a sua colocação em relação com outras noções, que uma ou outra de suas propriedades será ativada".[63]

### 3.8.2 Ocorrência – Acontecimentos Enunciativos

Depreendemos do item anterior, que a noção pode ser apreendida conforme o domínio de ocorrências que lhes são atribuídas, ou seja, a construção de ocorrências de

[63] *"une notion désigne um ensemble de propriétés physiques et culturelles; elle appartient an niveou des représentations mentales (domaine cognitif et non pas linguistique): c'est lors de sa mise en relation avec d'autres notions, que l'une ou l'autre de ces proprietés sera activeé".*

determinada noção concorre para sua estruturação. Segundo Culioli (1990,p.55), “distingue-se dois tipos de ocorrências: as ocorrências fenomenológicas e as ocorrências linguísticas (e metalinguísticas)”. Com tal assertiva, é possível inferir que, para uma total apreensão do que vem a ser esse conceito na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, é necessário considerá-lo sob a ótica fenomenológica, linguística e metalinguística.

Ao discorrer sobre essa temática, Culioli (1990,p.55) explica que sob a ótica da fenomenologia, as ocorrências se referem à existência de objetos e situações com as quais o indivíduo tem contato desde sua mais tenra idade. O citado teórico postula também que: o acionamento das distintas constituições desses objetos e do seu envolvimento em fenômenos variados é origem de operações cognitivas de categorização, assim como, da construção de representações intrínsecas ao cerne de cada cultura (ibidem,p.55). Culioli (1990,p.55) enfatiza que apesar dessa modalidade de ocorrências não ser do âmbito da linguística, os pesquisadores que têm como meta estudar as línguas naturais em articulação com a linguagem deverão considerar todos esses fenômenos, já que o nível 2 (linguístico), ao qual concernem as representações linguísticas/arranjos léxico-gramaticais, comporta marcadores de operações do nível 1 (nocional), que, por sua vez, proporcionam meios para representações do nível 3 (metalinguístico). Daí entendermos que a noção na TOPE deve ser concebida como uma entidade pré-lexical (BRESSON apud CULIOLI,1990,p.54) que não pode ser utilizada diretamente no enunciado, visto que ela pertence ao nível das representações mentais.

No que tange ao linguístico, conforme Culioli (1990,p.56), tais ocorrências remetem a cada termo (marca linguística) que é introduzido seja de modo direto, seja de modo mediado, em determinado enunciado. Isto é, as ocorrências linguísticas concernem à materialização de uma noção. Em se tratando do ponto de vista metalinguístico, a menção é feita diretamente ao domínio nocional. Para ele:

> A encarnação dessa noção sob forma de linguagem é a passagem a uma materialidade, ao mesmo tempo em que a um sistema de referenciação. Nós temos acesso à materialidade (os traços que constituem os agenciamentos de formas), mas não temos acesso a essa passagem, da qual não sabemos nada. Essa passagem de uma representação mental, incorpórea a uma atividade, que permite referir corresponde a um “colocar em forma” da noção que eu chamo (nível metalinguístico) QNT. (CULIOLI,1999b,p.10-11):

Por ser considerado um conjunto semântico compacto (CULIOLI,1999b,p.57), possuidor de propriedades primitivas que o singularizam, a noção passa por uma operação denominada quantificação (Qnt), cuja ação é fragmentar, individualizar, oferecendo condições

para que essa noção tenha um valor quantitativo. A operação de quantificação oferece condições para construir a existência de uma ocorrência localizada no espaço-tempo enunciativo. Ela será construída por um enunciador em relação a um coenunciador.

Ao aprofundar sua teorização sobre a operação de quantificação (Qnt), Culioli (1999b,p.83) observa que esta possibilita a execução de outras duas operações essenciais, em seu programa de trabalho. Nas palavras do próprio teórico temos:

> - (1) A quantifiabilização (ou para os que preferem em termos mais simples, fragmentação). Partindo de uma noção **P**, cuja propriedade é de ser um insecável ('ser-**P**'), a noção será fragmentada, por meio de uma operação abstrata de individualização, de maneira que se possa construir ocorrências de tal noção na produção/ reconhecimento de enunciados (operações de extração, depois flechagem). Porém essa operação de fragmentação é tripla:
> a) permite passar de uma qualidade insecável (indivisível) a uma qualidade fragmentada;
> b) permite construir quaisquer ocorrências;
> c) permite construir ocorrências diferenciadas [...];
> - (2) A quantificação permite construir a existência de uma ocorrência (ocorrência de uma noção fragmentada), situando-a no espaço-tempo que um sujeito enunciador constrói em relação a um coenunciador. Construir a existência consiste em fazer uma ocorrência passar do nada a alguma coisa no espaço de referência. (ibidem,p.83)

Ao tratar da qualificação, Culioli (1999b,p.83-84) explicita que essa operação "entra em jogo cada vez que se efetua uma operação de identificação/diferenciação sobre alguma coisa". Ele enfatiza, ainda, que todo seu empenho consiste em "mostrar que qualificar é acionar uma série complexa de operações, e não se contentar em acrescentar um qualificativo" (ibidem,p.89). Para esse teórico:

> QNT e QLT ajudam a formular procedimentos de resolução de problemas, permitindo tratar da complexidade, porém sem eliminar nem as intricações nem as interações, nem os escalonamentos, nem as deformações, em suma não há *metalangue* mágica. (CULIOLI,1999b, p. 89; grifo do autor).

### 3.8.3 Domínio Nocional

Com base em Culioli (1990, p.50-54), podemos inferir que as ocorrências concernentes à determinação de uma noção possibilitam a construção de um domínio nocional. Rezende (2009,p.136) observa que tanto o conceito de domínio nocional quanto o de noção estão, estreitamente, relacionados ao estado de conhecimento e à atividade de elaboração de experiências de cada indivíduo. Enfatiza que nessa atividade acontecem os

encadeamentos de associações semânticas, entre o que Culioli (1990,p.50-52) denomina de "feixes de propriedades" organizadas umas em relação a outras, considerando fatores físicos, culturais e antropológicos. Construído a partir de uma noção**,** o domínio nocional permite estruturar uma classe de ocorrências que estão associadas a essa entidade. Portanto, esse conceito se organiza em torno de uma ocorrência que serve de referência, ou seja, uma ocorrência modelo, denominada Centro Organizador (CULIOLI,1999b,p.11). Ao se referir ao domínio nocional, Vignaux explicita:

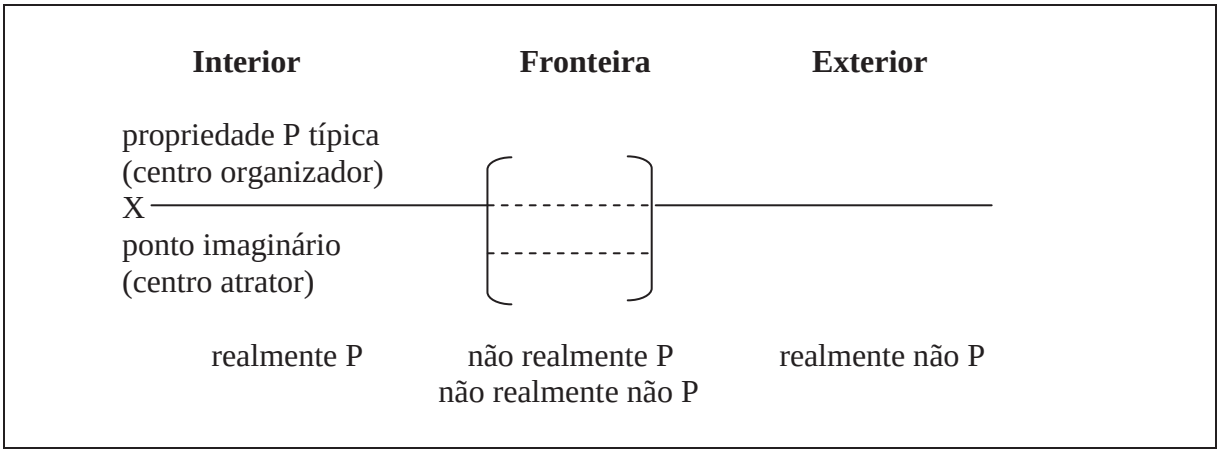
> [...] ele evoca a idéias de um 'conteúdo de pensamento', de um lado, reunindo os objetos do conhecimento e, de outro lado, colocando-os em relação para efetivamente representar certas relações entre eles, mas que vão ser as que o enunciador escolher a cada consideração. Isso implica que há aí um *esquema*: os objetos são escolhidos, as propriedades lhes são afetadas e o conjunto é composto, estruturado, agenciado. O resultado vai se traduzir segundo uma certa composição de significações delimitadas em relação a outras. De um lado pode-se falar de *fronteiras* e em seguida de um *interior* desse domínio, olhado de um *exterior* e de outro lado, focalizadas, orientadas em direção a um certo ponto de vista cognitivo, a um tipo de 'centro' do domínio que será o mais alto grau da noção, a cada vez posta em valor, estruturando desse modo, a relação assim constituída.
>
> (VIGNAUX,1995,p.557; grifos do autor)

Dominique Ducard (2009), no artigo "O grafo do gesto mental na Teoria Enunciativa de A. Culioli", trabalha com a ilustração de alguns conceitos propostos por esse teórico, o que remete à Gramática Cognitiva proposta por Langacker (1987), que defende as representações figurativas baseadas em ícones para análises semânticas do significado. Para ela, um esquema fundamental no programa de trabalho culioliano representa a construção de um domínio nocional que deve ser feito:

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

A seguir, Ducard (2009,p.65) apresenta a seguinte ilustração que configura o esquema de construção de um domínio nocional:

**Figura 5 – Domínio Nocional segundo Ducard**




**Fonte**: DUCARD (2009, .65).

Groussier e Rivière (1996, p.33) registram que na representação topológica de um domínio nocional, é denominada "centro organizador" (CULIOLI,1999b,p.11) a ocorrência típica constituinte do centro interior, porque ele é o mais afastado da fronteira sobre o gradiente de ocorrências. Tal ocorrência típica é a responsável pela construção de um polo de referência (ibidem,p.11). Conforme esse estudioso, o centro organizador pode ser ordenado com relação ao tipo ou ao atrator. O tipo "é a condição enunciativa de ajustamento e de regulação" (ibidem,p.12) e, pode ser localizado no tempo e no espaço (quantitativamente), enfim, tem uma existência concreta, como em (O porto é o verdadeiro vinho). Para Culioli (1999b,p.12) os valores relativos, por exemplo, "isso que eu chamo X, a ideia que eu faço de X, uma verdade X para mim, etc." podem ser usados para expressar o tipo, como em (Isso é o que eu chamo de vinho). Conforme Bouscaren et al (1996, p.9), contrariamente, o atrator não tem uma definição no tempo e no espaço, configura-se como uma representação imaginária construída por um sujeito, ou seja, é um gradiente que funciona qualitativamente no sentido de poder ser graduado em mais ou menos no interior do domínio, sem ser um ponto estável. Nesse caso, geralmente, recorremos a uma metáfora para expressar determinada ideia, como em (O vinho que eu bebi é o manjar dos deuses). Para Rezende (2009,p.140), "o centro atrator pode ser tanto o grau máximo como o mínimo, pensando na ironia por exemplo", o que exemplifica com a expressão: "Que médico!". Ela enfatiza ainda que:

> Cada ocorrência representa as propriedades diferenciadas de uma noção, por isso para que seja possível construir um sistema de referenciação, é necessário organizar a fragmentação da noção em relação a um centro que representa um objeto real ou típico, o qual desempenha o papel de

> organizador do domínio. [...] Há duas formas de organização do centro: o 'tipo' e o 'atrator'. O tipo corresponde a uma ocorrência representativa, e o atrator remete a uma representação abstrata e absoluta. (ibidem,p.140-141).

No quadro abaixo apresentamos, esquematicamente, o domínio nocional, com base em Culioli (1990,p.67-123), Gauthier (1996,p.121-129), Ducard (1009,p.64-71), Groussier e Rivière (1996).

**Quadro 2** – Apresentação esquemática do domínio nocional

| **I** (INTERIOR) (ocorrências portadoras de diversas propriedades em comum com o centro atrator propriedade P) | **F** (FRONTEIRA) (ocorrências portadoras de propriedades com valores entre P e não - P) | **E** (EXTERIOR) (ocorrências que não têm propriedades comuns com o centro atrator não - P) |
|---|---|---|
| ocorrências que entram em uma relação de *identificação* com o centro organizador/propriedades constitutivas da noção | zona híbrida/ocorrências com propriedades do interior e do exterior/relação de *diferenciação* com o centro organizador | ocorrências que entram em relação de *afastamento* com o centro organizador/não possuem propriedades comuns a este |
| Gradiente (Escala de Ocorrências)<br>**X_____ [** - - - - - - - - - - - - - - - - - ] **.....** | | |
| Centro organizador<br>Realmente P<br>Verdadeiramente P | Não realmente P<br>Não verdadeiramente P | Realmente não P<br>Verdadeiramente não – P |
| - João é o trabalhador**.**<br>- João é muito trabalhador**.**<br>- *Neruda es el gustador.*[64]<br>- *Neruda es un gustador.*[65] | - João é quase um trabalhador**.**<br>- João não é tão trabalhador**.**<br>- *Neruda es casi un gustador.*[66]<br>- *Neruda no es muy gustador.*[67] | - João não é trabalhador**.**<br>- João é preguiçoso**.**<br>- *Neruda no es gustador.*[68]<br>- *Neruda es un enólogo.*[69] |

**Fonte**: Elaborado pela autora da pesquisa.

Para um melhor entendimento dos exemplos hipotéticos com o marcador *gustar*, no sentido de provar/degustar que ilustram o quadro supra, referente ao domínio nocional, consideremos a contextualização do seguinte excerto:

[64] Neruda é o degustador
[65] Neruda é um degustador
[66] Neruda é quase um degustador
[67] Neruda não é muito degustador
[68] Neruda não é degustador
[69] Neruda é um enólogo

> *Pablo Neruda es sujeto de invierno y de retraimiento, al cual la vanidad, cuando lo azotó en la opinión pública, le desgarró el espinazo, pero le triplicó el apetito de fantasma. Y de pitecantropo vegetariano, encanecido en las lagunas o en los charcos usados a los que bajaron sus antepasados, cuando degeneraron buscando los sagrados barros originarios, se convirtió en bebedor y gustador de vinos y guisos capitosísimos y en el administrador ruidoso del enorme fraude de su poesía.*[70]
>
> *martes, marzo 24, 2009*
> *"Neruda y yo", de Pablo de Rokha*
> *Fragmento del Capítulo II: El falso profeta, o los desintegrados*.

Antoine Culioli, através dos postulados da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (1976,1990,1999a,1999b), propõe-se a explicar o modo pelo qual os enunciados são produzidos e reconhecidos pelos sujeitos enunciadores, em uma Situação de Enunciação [(**S**it0) = enunciador/coenunciador - tempo/espaço] (CULIOLI,1976, p.93).

A partir dos princípios desse quadro teórico, depreendemos que todo enunciador faz uso de marcas linguísticas, para exprimir como se posiciona com relação ao que diz, ou seja, ao expressar seu ponto de vista sobre algo/alguém e, com relação a quem se dirige (relação intersubjetiva). Conforme Culioli (1999b,p.37-40), isso pressupõe a complexa tarefa de conduzir e coordenar marcadores gramaticais (tempo, aspecto, modalidade ou determinação nome/verbo), o que só é possível, através do acionamento de um conjunto de operações mentais efetuadas pelos participantes de uma cena enunciativa (enunciador/coenunciador). Segundo o referido teórico, o produto dessas operações é o enunciado.

O programa de trabalho culioliano postula que a dinâmica enunciativa pressupõe**,** portanto**,** uma série de operações de localização que ocorrem em momentos específicos. Os sujeitos enunciadores constroem enunciados, acionando operações mentais que seguem uma determinada ordem. Tais processos são concebidos na TOPE (CULIOLI,1999a,p.100-103) como as relações primitivas, predicativas e enunciativas.

### 3.8.4 Operações de Localização

No desenvolvimento de seu programa de trabalho, Antoine Culioli propõe um conjunto de operações para sistematizar os fenômenos linguísticos, dentre as quais está a operação de localização. Para Culioli (1999a,p.97), esse conceito remete à ideia primitiva de localizar um termo em relação a outro. Na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas,

[70] Pablo Neruda é sujeito de inverno e de retraimento, ao qual a vaidade, quando lhe fustigou na opinião pública, humilhou-o, mas triplicou sua fome de fantasma. E de pitecantropo vegetariano, envelhecido nas lagoas ou nos charcos usados pelos que enterraram seus antepassados, quando decairam em busca dos sagrados barros adâmicos, converteu-se em bebedor e degustador de vinhos e ensopados capitosíssimos e no administrador ruidoso da enorme fraude de sua poesía.

a localização é considerada uma operação essencial, detectada em todos os níveis de referência. Em alusão a esse tema, Barbisan e Flores enfatizam:

> As *relações de localização*, por sua vez, são os termos de uma língua que, ao serem empregados, adquirem *valor referencial* em relação a outro termo. Assim, quando um termo **x** é identificado em relação a outro termo **y**, a operação de localização atribui a ***x*** um valor referencial, que ele não tinha anteriormente, porque os termos só adquirem valor pelo sistema de localização no enunciado. Então enunciar é construir uma rede de valores referenciais, um sistema de localização. (BARBISAN; FLORES,2009,p.6, grifos dos autores)

Esse conceito é fundamental para a teoria de Culioli, na medida em que, para ele, enunciar consiste no estabelecimento de um sistema de localização (idem,1999b,p.44). Em consonância com os postulados da TOPE, um termo é dito localizado quando é especificado, situado ou determinado em relação a outro. Assim, uma unidade léxica (marca linguística) adquire um valor específico, por meio de uma rede de valores referenciais. Localizar sob a ótica enunciativa culioliana, portanto, é empreender uma operação binária (CULIOLI,1990, p.119; 1999a, p.98) entre um localizador e um elemento localizado.

De acordo com Culioli (1999a,p.97-99), ao dizermos que o termo **X** está localizado em relação a **Y**, estamos afirmando que **X** está situado com referência a **Y**. Este último, figura como localizador, ou seja, um ponto de referência. Para construir uma relação binária, utiliza-se um operador unário $\underline{\in}$ (*épsilon* sublinhado) que tem como função "colocar em relação", os termos da léxis. Considerando-se **< X $\underline{\in}$ Y >,** lê-se "**X** situa-se em relação a **Y**", ou, "**X** é localizado em relação **Y**". Conforme Culioli (1999a,p.98), esse operador ( $\underline{\boldsymbol{\epsilon}}$ ) pode ter valores como:

1) Identificação ( = )

   X = Y, lê-se "X é identificável com Y", contudo não são idênticos.

   - Eu me penteio → esquema de léxis $\lambda$ < eu – pentear – eu > $\boldsymbol{S = S_0}$

2) Diferenciação ( ≠ )

   X ≠ Y, lê-se "X não é identificável com Y" e é, consequentemente, "diferente de Y".

   - Ana penteia sua filha → esquema de léxis $\lambda$ < Ana – pentear – filha > $\boldsymbol{S \neq S_0}$

3) Ruptura ( **ω** )

X **ω** Y, lê-se "X não é identificável a Y, nem é diferente de Y".

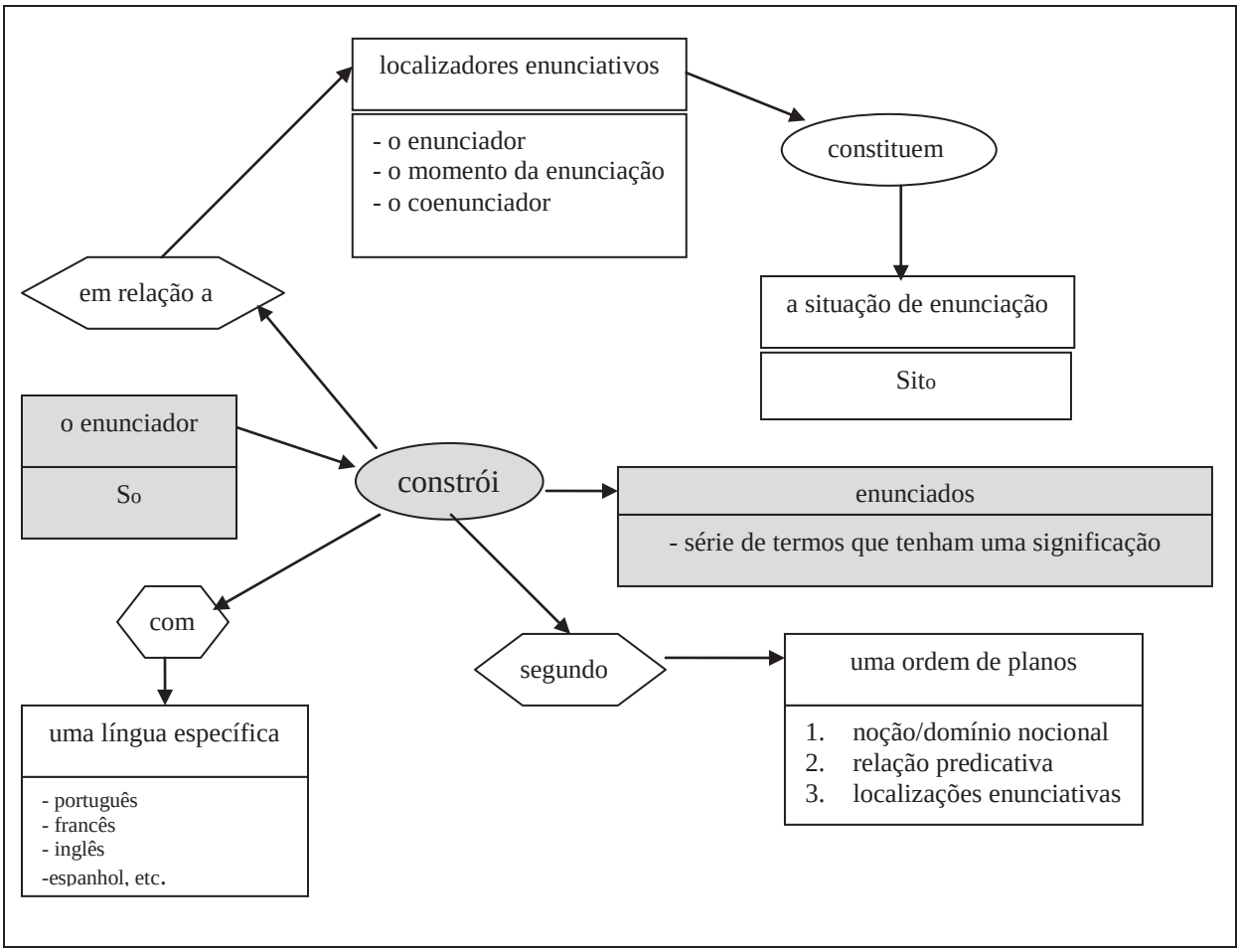
- Ana passará o verão em Búzios

→ esquema de léxis λ < Ana – passar – verão/Búzios > ***S ω S0***

### 3.8.5 Operações Constitutivas do Enunciado

Transcrevemos a seguir o gráfico elaborado por Bouscaren et al.(1996, p.14), o qual oferece uma panorâmica das operações ativadas em uma Situação de Enunciação (**S**it$_0$) (CULIOLI,1976, p.93).

**Figura 6 - Representação Gráfica das Operações Enunciativas segundo Bouscaren**




**Fonte**: Tradução e adaptação da autora da pesquisa (Considerar o original no anexo).

#### 3.8.5.1 Relação Primitiva (Relação semântica entre noções: gênese dos enunciados)

Culioli (1976,p.34), ao tratar da construção da significação de um enunciado, explicita que esta ocorre a partir de uma relação que produz um sentido, isto é, "quando temos

determinadas noções em relação, já há um certo número de propriedades híbridas, que não são propriamente linguísticas, nem linguagísticas, mas antropológicas" (ibidem,p.34). Ocorre na relação primitiva, portanto, uma orientação semântica comum a várias línguas. Ele exemplifica esse fenômeno linguístico com a frase "O pastor conduz as ovelhas", enfatizando que em qualquer língua que seja, no que se refere à construção de sentido, é sempre o pastor que conduz as ovelhas e não o inverso (CULIOLI,1976,p.156).

Ao referir-se a essa etapa, Vignaux observa:

> [...] todo ato de linguagem procede inicialmente de um colocar em forma que vai garantir relações entre as coisas e dar 'atributo' a essas coisas, colocando-as 'em ato'. Esse colocar em forma só é possível quando se imagina efetivamente essa oportunidade permanente de colocar no lugar o "exprimível" antes que ele se realize através de uma proposição.
>
> (VIGNAUX,1995, p.570)

Pelo fato de a relação primitiva ser uma etapa predominantemente cognitiva**,** segundo Vignaux (1995,p.570), devemos imaginar um esquema primitivo como um conteúdo de pensamento que remete a uma configuração abstrata com três espaços vazios. Culioli (1976, p.60-61) postula que tais lugares poderão ser preenchidos com noções, estas colocadas em relação, e o denomina esquema de léxis, que funciona como um filtro lexical (VIGNAUX,1995,p.571) e é notado < $\xi_0$**,** $\xi_1$**,** $\pi$ > (dois argumentos - $\xi_o$**,** $\xi_1$ **-** e um predicado/relator – $\pi$ ) (CULIOLI,1976,p.75). O citado teórico observa ainda que, essa relação primitiva é orientada, semanticamente, em decorrência das propriedades físico-culturais das noções envolvidas (humano – não humano, animado – inanimado, estado – processo, etc.) e, preponderantemente, da Situação de Enunciação (**S**it$_0$). Nesse sentido, há uma orientação primitiva que parte de $\xi o$ (origem) em direção a $\xi_1$ (objetivo), considerando-se o relator $\pi$ **(**CULIOLI,1999a,p.34-100). Para melhor entendimento, observemos o seguinte diálogo:

P – O que faz o soldado?
R – O soldado dobra a bandeira.

Para o enunciado supra, temos:

Ex.: $\xi o$ < soldado > $\xi_1$ < bandeira > $\pi$ < dobrar >

léxis <soldado – bandeira – dobrar >

Culioli (1976,p.45-120) propõe a seguinte esquematização, concernente à relação primitiva, que permite calcular o sentido dos enunciados:

**a** $\overrightarrow{\mathbf{p}}$ **b**

( ) **r** ( )

O referido autor complementa sua ideia inicial da seguinte maneira:

**a** $\overrightarrow{\mathbf{p}}$ **b**

( ) **r** ( )

$< \xi_0, \xi_1, \pi >$ (CULIOLI,1976,p.77-120)

Culioli (1999a, p.100) postula que as propriedades primitivas, anteriormente, referidas (animado humano/não humano/inanimado, etc.) são inerentes às unidades lexicais, que substituirão **a, r, b,** no esquema de léxis, aqui entendidas como símbolos daquelas. Aludimos, novamente, ao conceito de noção "feixe de propriedades físico-culturais"(CULIOLI,1999b, p.9), do qual o indivíduo faz uso nas situações de significação. Assim, entre "soldado", "bandeira", "dobrar", a relação é, geralmente, detectada como sendo iniciada com o dobrador (soldado - **a**), em direção ao dobrável (bandeira - **b**), e irá efetivar-se por meio do relator (dobrar - **r**) e, consequentemente, formar a noção dobragem. As propriedades semânticas, já mencionadas, indicam que **r** tem **a** como origem e, **b** como objetivo.

Observemos novamente essas relações:

$\pi$ < dobrar > ação
- 1º argumento $\xi_0 \rightarrow$ noção 'animado' 'agentivo' <soldado>
- 2º argumento $\xi_1 \rightarrow$ noção compatível com a ação desenvolvida pelo predicado <dobrar> , isto é, concebida como algo passível de ser dobrado por <soldado>, o que conduz a <bandeira>.

Esquematicamente, para o enunciado "O soldado dobra a bandeira", temos:

| < soldado | - dobrar | - bandeira > | noção |
|---|---|---|---|
| **a** | **r** | **b** | /dobragem/ |
| dobrador | | dobrável | |

A instanciação (CULIOLI,1999a,p.101) é a operação que consiste em ocupar, com valores específicos (unidades lexicais), os lugares de um esquema de léxis, visto que, este é um esquema abstrato com três lugares vazios. Ao preencher tais lugares, as unidades permanecerão ordenadas, semanticamente, porém ainda não, efetivamente, orientadas (ibidem,p.102). Assim sendo, a instanciação configura-se numa tomada de posição do enunciador, no momento que este elege determinadas noções em meio a outras tantas possíveis. Nesta etapa, conforme o referido autor, há somente uma orientação semântica entre as noções selecionadas e, logicamente, um sentido; esse esquema primitivo possibilita que sejam gerados **N** enunciados pertencentes à mesma família parafrástica (CULIOLI,1990,p.17-137), ou seja, todos os enunciados remetem a uma mesma léxis.

De acordo com os postulados da TOPE, esquematicamente, temos:

| $\xi o$ | $\xi_1$ | $\pi$ |
|---|---|---|
| **a** | **b** | **r** |
| soldado | bandeira | dobrar |

**a** → termo localizador

**r** → relator

**b** → termo localizado

Tais convenções metalinguísticas remetem a representações nocionais, especificamente, ao esquema primitivo (léxis) e têm, na TOPE, a seguinte configuração:

$$< \mathbf{a} \quad \mathbf{r} \quad \mathbf{b} >$$

$$\lambda = < \xi_o, \xi_1, \pi >$$

$< \xi o \quad \xi 1 \quad r >$

- $r$ → Variável de operador de predicação
- $\xi 1$ → Variável de argumento
- $\xi o$ → Variável de argumento

OBS: Esquemas elaborados com base em (CULIOLI,1999a,p.102-103).

Consideremos, novamente, o fragmento do texto "*Neruda y yo"*, de Pablo de Rokha (p.82 desta tese) para o entendimento do enunciado hipotético (*Neruda gusta vinos)*, sob a ótica da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, envolvendo o marcador *gustar* no sentido de degustar/provar na língua espanhola. Atentemos para a seguinte demonstração:

*GUSTAR* = PROVAR/DEGUSTAR

- *Neruda gusta vinos* (Neruda degusta / prova vinhos)

< *Neruda* - *gustar* - *vinos* > *noção*

***a*** ***r*** ***b*** */gustación/ /degustación/*

*gustador* *gustable*

(degustador) (degustável) (degustação)

origem → *Neruda*
objetivo → *vinos*
relator → *gustar*

- *Neruda gusta vinos*

$\xi o$ < *Neruda* > $\xi 1$ < *vinos* > $\pi$ < *gustar* > noção

↓ ↓ ↓ ↓

1º Arg. animado/ agentivo | 2º Arg. passível de ser degustado/provado | relator ação | /degustación/

Léxis <*Neruda* - *gustar* - *vinos* > /gustación/

***a*** ***r*** ***b***

*gustador* *gustar* *gustable*

origem objetivo

localizador relator localizado

Culioli (1999a,p.101) enfatiza que a léxis não é, ainda, um enunciado, pois, para tanto, ela deverá ser assumida por um enunciador e receber traços concernentes a modalidade, tempo e aspecto. De acordo com Culioli (1990,p.151), há um enunciado quando uma léxis está localizada dentro de uma Situação de Enunciação (**S**it$_0$). Como exemplificação, consideremos o seguinte texto (enunciados com *gustar* / agradar – aprazer):

*Amigos en el parque*[71]

Juan: - ¡*Vamos a divertirmos*!.

Lola: - *A ti, Ana, ¿qué te gusta más?*

[71] Amigos no parque
Juan: Vamos nos divertir!
Lola: E tu.Ana, de que tu gostas mais?
Ana: Eu gosto da montanha russa.
Juan: Lola gosta dos animaizinhos.
Miguel: Nós gostamos da liberdade.
Lola: Vocês gostam de sonhar

Ana: - *A mí me gusta la montaña rusa*.

Juan: - *A Lola le gustan los animalitos*.

Miguel: - *A nosotros nos gusta la libertad*.

Lola: - *¿A vosotros os gusta cabalgar?*

**Fonte**: *Curso de español para ninõs – PASACALLE (2000,p.12)*

Considerando a cena enunciativa concernente ao texto supra, para cada enunciado teremos uma léxis correspondente:

| | |
|---|---|
| *A mí me gusta la montaña rusa* | $\lambda$ *< yo – gustar – montaña rusa >* |
| *A Lola le gustan los animalitos* | $\lambda$ *< Lola – gustar – animalitos >* |
| *A nosotros nos gusta la libertad* | $\lambda$ *< nosotros – gustar – libertad >* |
| *A vosotros os gusta cabalgar* | $\lambda$ *< vosotros – gustar – cabalgar >* |

### 3.8.5.2 Relação Predicativa (Relação Orientada - Relações Sintáticas)

Conforme os postulados do quadro teórico em apreciação, considerando a existência de uma relação primitiva ordenada entre noções e, devidamente, instanciada por um sujeito enunciador em um esquema de léxis, devemos conceber a construção de uma relação, envolvendo o predicado (relator) com os argumentos (CULIOLI,1999a,p.101-104). Ocorrerá aqui, novamente, uma tomada de posição do sujeito enunciador, que elege entre as noções constituintes do citado esquema primitivo aquela que será considerada termo de partida (ibidem,p.105). Dito termo de partida poderá ser a noção do argumento $\xi o$ (origem) ou a noção do argumento $\xi 1$ (objetivo), o que determinará uma orientação ativa ou passiva a dada relação predicativa (ibidem,p.104). Segundo esse teórico, a configuração dessa orientação dependerá das limitações sintáticas de cada língua. Após esse percurso, será produzida uma relação predicativa elementar, como: < Ana – vender – rosas >; <soldado – dobrar – bandeira>, que poderá originar uma infinidade de enunciados pertencentes à mesma família parafrástica (CULIOLI,1990,p.17-137), gerada a partir de uma única relação primitiva (léxis - gênese do enunciado). Observemos esse processo nos seguintes exemplos:

Cena Enunciativa I

**P** - O que faz o soldado?

**R** - O soldado dobra a bandeira.

Para a léxis $\lambda$ <soldado – dobrar – bandeira> poderemos ter os seguintes enunciados:

1) O soldado dobra a bandeira.

2) O soldado dobrou uma bandeira.

3) O soldado talvez dobre a bandeira.

4) O soldado dobrará todas as bandeiras.

5) A bandeira foi dobrada pelo soldado.

6) A bandeira poderá ser dobrada pelo soldado.

7) A bandeira está sendo dobrada pelo soldado.

8) Foi a bandeira que o soldado dobrou.

Cena Enunciativa II

**P** - O que Ana está vendendo?

**R** – Ana vende rosas.

Considerando a léxis $\lambda$ < Ana – vender – rosas >, serão possíveis os seguintes enunciados:

1) Ana vende rosas.

2) Ana vendeu as rosas.

3) Ana talvez venda umas rosas.

4) Ana venderá todas as rosas.

5) As rosas foram vendidas por Ana.

6) As rosas são vendidas por Ana.

7) As rosas poderão ser vendidas por Ana hoje?

8) As rosas estão sendo vendidas por Ana.

As proposições acima elencadas constituem uma família parafrástica (CULIOLI, 1990, p.17-137) de enunciados**,** pois foram geradas a partir da mesma relação primitiva, isto é, da léxis < Ana – vender – rosas>. Temos, portanto, em todos os casos, < Ana > como origem e < rosas > como objetivo. No que concerne à relação predicativa, encontramos em (1) (2) (3) (4), a origem < Ana > como termo de partida e, em (5), (6), (7) e (8), o objetivo < rosas >, assumindo tal função.

Cena Enunciativa III

**P** - *¿Qué hace el poeta?* (O que faz o poeta?)

**R** – *Neruda gusta vinos*. (Neruda degusta vinhos) (exemplos hipotéticos)

Para a léxis $\lambda$ < *Neruda - gustar - vinos* > (noção: *probar/ degustar)*, serão possíveis os seguintes enunciados:

*1 – Neruda gusta el vino.* (Neruda degusta o vinho)

*2 – Neruda gusta vinos de distintas vinícolas.* (Neruda degusta vinhos de diferentes vinícolas)

*3 – Neruda tal vez guste vinos hoy.* (Neruda talvez deguste vinhos hoje)

*4 – Neruda gustará vinos blancos.* (Neruda degustará vinhos brancos)

*5 – Los vinos serán gustados por Neruda.* (Os vinhos serão degustados por Neruda)

*6 – Los vinos fueron gustados por Neruda.* (Os vinhos foram degustados por Neruda)

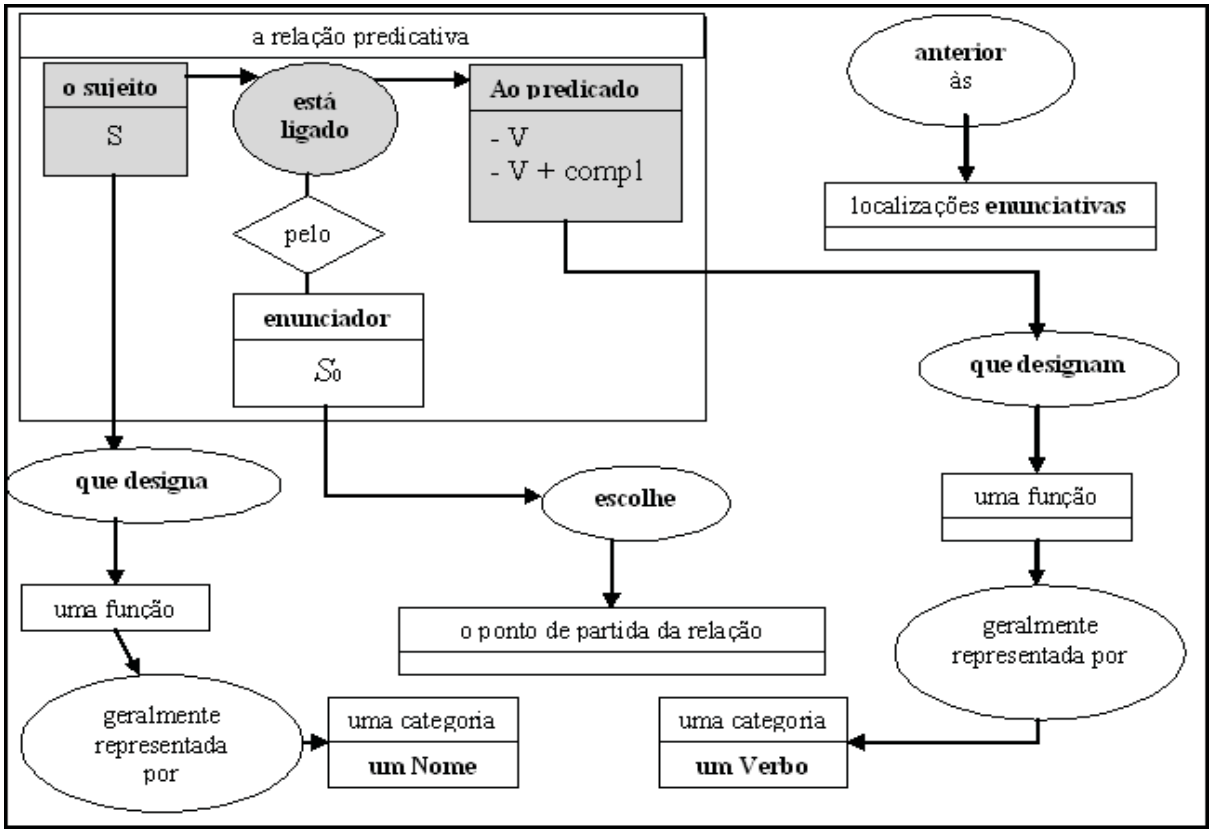
*7 – Neruda gustó vinos riojanos.* (Neruda degustou vinhos *riojanos*).

No que concerne aos enunciados supra:

- Em 1 – 2 – 3 – 4 e 7, a origem < *Neruda* > é o termo de partida.
- Em 5 e 6, o objetivo < *vinos* > é o termo de partida.

Para melhor assimilação do processo demonstrado, transcrevemos a seguir o gráfico representativo da relação predicativa, elaborado por Bouscaren et al.(1996,p.15), com o objetivo de apresentar os princípios da TOPE de uma maneira mais sintética para fins didáticos.

**Figura 7 - Relação Predicativa segundo Bouscaren**




**Fonte**: Tradução e adaptação da autora da pesquisa (Considerar o original no anexo).

### 3.8.5.3 Relação Enunciativa – Ancoragem da relação predicativa numa Situação de Enunciação ($Sit_0$).

Como vimos, o programa de trabalho culioliano pressupõe a existência primordial de um sujeito enunciador que procura, constantemente, construir sentido no discurso**.** Tal postura implica na existência de um percurso delineado por um conjunto estruturado de operações

(CULIOLI,1999a,p.105) que viabilizam ajustamentos, negociações (possibilidades, ambiguidades, probabilidades) numa Situação de Enunciação (**S**it$_o$).

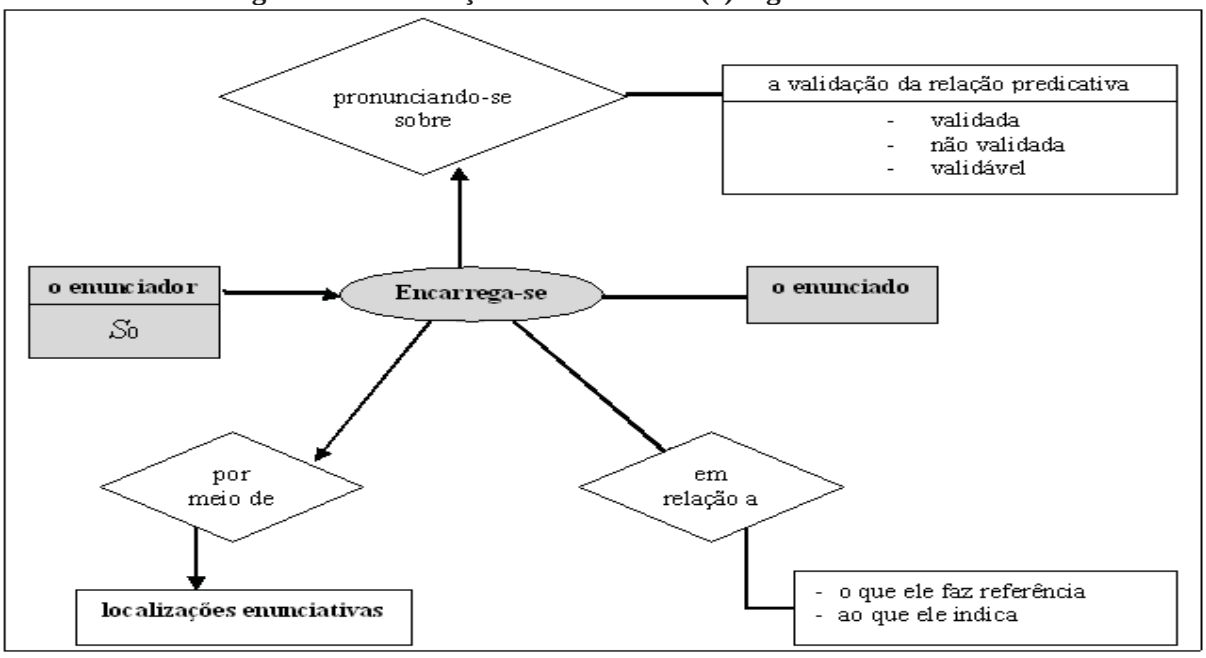
Vignaux define uma Situação de Enunciação como:

> [...] um conjunto de parâmetros que formam um 'pacote de relações' entre, de um lado, o sujeito do enunciado (**S**), tal como vem marcado no enunciado, e o sujeito enunciador (***S***) e, de outro lado, o 'momento ao qual se refere o enunciado', ou seja, (**T**) e o momento verdadeiro da enunciação que se marcará (***T***). (VIGNAUX,1995,p.573)

A esse conjunto de parâmetros está vinculado o conceito de enunciar que para Culioli (1999b,p.44) é: "construir um espaço, orientar, determinar, estabelecer uma rede de valores referenciais, enfim um sistema de localização. Todo enunciado é localizado em relação a uma situação de enunciação, que é definida com relação a um sujeito enunciador. **So** (...), em um tempo de enunciação **To**".

Para uma primeira aproximação a essa temática, transcrevemos os gráficos de Bouscaren et al.(1996,p.16), referentes à relação enunciativa, com o objetivo de apresentar os postulados de modo mais sintético e fazer uma recapitulação dos conceitos alusivos às operações que culminam na construção do enunciado. Observemos, atentamente, a esquematização proposta pelos citados estudiosos:

**Figura 8 - Localizações Enunciativas (1) segundo Bouscaren**




**Fonte**: Tradução e adaptação da autora da pesquisa (Considerar o original no anexo).

Conforme observamos no quadro supra, o nível enunciativo pressupõe relações sócio-psicológicas, pragmáticas e discursivas. É nesse contexto que vai ser estabelecida a localização (CULIOLI,1999a,p.97), ou seja, será edificada uma rede de valores referenciais e serão instanciados processos de determinação ao produto da relação predicativa. Segundo o autor, aqui, efetivamente, a relação construída e orientada entre os termos da léxis (esquema primitivo) receberá marcas de tempo, aspecto e modalidade, o que permitirá aos sujeitos enunciadores realizarem ajustamentos intersubjetivos no sentido de construírem significado.

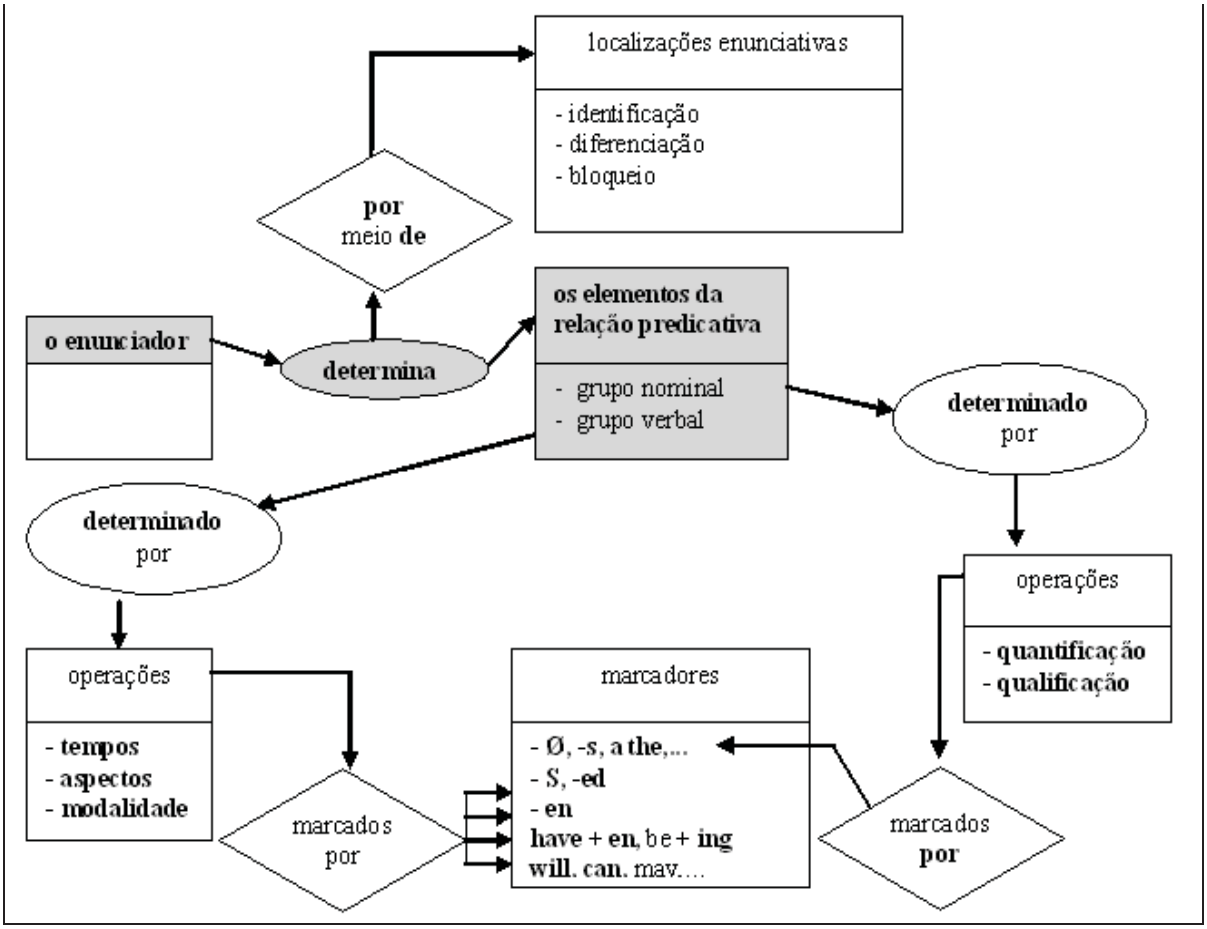
Culioli (1976,p.91-93) afirma, ainda, que as operações enunciativas ocorrem, em concomitância, com as operações predicativas, e, que a "situação de enunciação é definida por um conjunto de parâmetros que formam um pacote de relações entre o sujeito do enunciado **S** e o sujeito enunciador ***S***, e, um pacote de relações entre o momento ao qual se refere o enunciado **T,** e o momento da enunciação ***T*** " (ibidem,p.91-93). Tal situação é notada na TOPE como: **< a r b > ε Sit ( *S* / S, *T* / T )**.

Podemos inferir**,** portanto**,** que a relação enunciativa é o ponto culminante de um "trabalho abstrato" que teve início na relação primitiva – representações nocionais – e, prosseguiu na relação predicativa – orientação e instanciação de lugares. Nesse momento (na relação enunciativa)**,** o enunciador assume o seu enunciado, no sentido de pronunciar-se com referência ao que diz, e em relação ao seu interlocutor, fazendo uso de marcas gramaticais (determinação, tempo, aspecto e modalidade**)**. Conforme Barbisan e Flores, para:

> Antoine Culioli, a *enunciação* é o processo de constituição do sentido no enunciado, cujas formas remetem à produção de valores referenciais. Os mecanismos enunciativos devem ser analisados no arranjo de formas expressas no *enunciado*, sendo que este é o objeto de análise e é nele que se torna possível reconstituir a enunciação. Esses mecanismos são um *sistema de representações* formalizáveis com um encadeamento de operações, marcas da enunciação no enunciado. Logo, os *mecanismos enunciativos* estabelecidos pelo objeto de análise não são externos à língua. Denomina-se *enunciador* a origem de *localizações* produzidas pelo processo enunciativo que o trabalho de análise deve reconstituir.
>
> (BARBISAN; FLORES,2009, p.6;grifos dos autores)

Bouscaren et al.(1996,p.17) elaboram outro gráfico representativo da relação enunciativa, dando ênfase às categorias tempo, aspecto, modalidade, assim como às demais operações que concorrem para a construção do enunciado. Atentemos para o detalhamento configurado na seguinte ilustração:

**Figura 9 - Localizações Enunciativas (2) segundo Bouscaren**




**Fonte**: Tradução e adaptação da autora da pesquisa. (Considerar o original no anexo).

Rezende sintetiza o mecanismo dessas três relações da seguinte maneira:

> O enunciado tem uma estrutura básica de dois argumentos o primeiro (***ξo***) e o segundo argumento (***ξ1***) e um relator de predicação (***π***). Esta estrutura formal, chamada estrutura de léxis, notada (lambda), é portanto preenchida por noções semânticas de uma língua dada, munidas de propriedades físico-culturais. As propriedades físico-culturais das noções são representadas na forma de p/p', e essas noções quando estanciam os lugares da léxis, os dois argumentos e o relator formam uma tripla de noções ordenadas. Para a constituição da relação predicativa e, sobretudo, da relação enunciativa, há a necessidade da asserção, que é a assunção ou o responsabilizar-se de uma predicação por um enunciador em um tempo e um espaço determinados. Desse modo temos uma léxis ancorada em uma situação enunciativa. Assim: mesmo em um enunciado aparentemente simples como *Paulo nadou* somos obrigados a prever teoricamente todos os espaços formais presentes na léxis (tripla de noções ordenadas) e mais as operações predicativas e enunciativas.
>
> (REZENDE,2000a,p.197; grifos da autora)

### 3.8.6 Operações que se Realizam nos Níveis Predicativo e Enunciativo (Imbricadas)

A compilação de textos sobre o programa de trabalho culioliano, resenhados para esta pesquisa, mostra que diátese, determinação, tempo, aspecto e modalidade são as quatro grandes categorias gramaticais (CULIOLI,1976,p.48;1999b,p.37-48) propostas na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. A seguir, trataremos das particularidades de cada um dos conceitos mencionados.

#### 3.8.6.1 Operações de Determinação (Sistema de Determinação)

Com base em Culioli (1976,p.48;1999b,p.37-48) e em Vignaux (1995,p.578-579), podemos inferir que algumas marcas linguísticas, que na gramática tradicional são estudadas como artigos, pronomes possessivos, demonstrativos e indefinidos, remetem a uma gradação de especificidade qualitativa e quantitativa de determinada noção. Tais fenômenos conduzem às relações que se constroem nos enunciados entre noção e unidades linguísticas (nominais e verbais), concorrendo para a apreensão dos valores referenciais. Ao se referir à operação de determinação, diz Vignaux:

> É um trabalho sobre marcas que se opera sistematicamente 'em cascata' [...]. Essa cascata de determinação vai, a partir, de então, se traduzir em termos de operação de quantificação (Qnt) e de qualificação (Qlt), imbricados entre si pelo jogo de marcas usuais: artigos, definidos e indefinidos, pronomes demonstrativos e possessivos. [...] É um trabalho que se faz de improviso sobre a extensão e a qualificação de cada domínio, pelos seus empregos de determinantes. (VIGNAUX,1995,p.578):

Esses princípios nos conduzem ao entendimento de que os mecanismos Qnt (quantificação) e Qlt (qualificação) funcionam como as duas faces da mesma moeda, no sentido de uma inter-relação que torna possível a edificação de um conjunto de ocorrências abstratas. Nos postulados do referido quadro teórico observamos que os determinantes têm em sua composição nuances quantitativas (Qnt) e qualitativas (Qlt) e que, algumas vezes, ocorre a preponderância de uma em relação a outra, assim como pode haver uma neutralização de um processo em benefício do outro (CULIOLI,1999b,p.81-85).

As circunstâncias da Situação de Enunciação ($Sit_o$) – segundo Barbisan e Flores (2009,p.2), entendida como "um conjunto de situações que constituem o sistema de referência do enunciado, ou seja, um espaço enunciativo produzido por um ato de enunciação, que

constrói no enunciado seu sistema de referência próprio" – suscitam a manifestação das operações de extração, flechagem e varredura (CULIOLI,1999b,p.46-48), que são tipos de operações de quantificação (Qnt). A seguir, especificaremos cada uma delas:

a) Operação de Extração: é uma operação de determinação do tipo quantitativo e, efetua-se quando o sujeito enunciador isola um ou mais elementos pertencentes a determinada classe de ocorrências, que constituem o domínio nocional de uma noção (GROUSSIER; RIVIÈRE,1996,p.77). Para Vignaux (1995,p.579), essa operação ocorre "ao extrair-se de uma coleção ou de um conjunto considerado um indivíduo, uma porção ou um elemento dessa totalidade." Os artigos indefinidos são concebidos na TOPE como marcas da operação de extração.

Consideremos o seguinte texto para os exemplos das operações de determinação (extração, flechagem, varredura):

> "Uma manhã, ao abrir a porta de sua casa para sair para um novo dia, ele viu um tuiuiú caído perto do regato onde costumava lavar suas roupas. O pantaneiro estranhou a presença daquele tuiuiú, ali tão perto de sua casa. O tuiuiú é uma ave grande, esbranquiçada, com uma faixa vermelha ao redor do pescoço. O tuiuiú é a ave símbolo do pantanal." (Tuiuiú – Nicole Bartel, 2000, p.9)

Exemplo para a operação de extração:

[...] ele viu <u>um tuiuiú</u> caído perto do regato onde costumava lavar suas roupas.

(ibidem,p.9).

Foi extraído da classe de < tuiuiús > um elemento sem especificidade (um tuiuiú).

b) Operação de Flechagem: Vignaux (1995,p.579), resumidamente, ao se referir a esse tema, diz ser a flechagem uma "operação de extração ainda mais precisa." Conforme Culioli (1990,p.182), a flechagem ocorre após uma operação de extração, ou seja, considerando duas ocorrências, aquela que se dá, em segundo plano, tem propriedades que a identificam com a primeira. É possível depreendermos, portanto, que a flechagem é uma determinação particularizada sobre um elemento já, anteriormente, identificado tanto quantitativamente quanto qualitativamente. Os demonstrativos são marcas linguísticas que podem exemplificar a operação de flechagem. Por exemplo, "daquele tuiuiú", tirado (flechado) da classe dos seres que o inclui, é especificado, particularizado por estar em uma situação atípica, peculiar.

Ex.: [...] ele viu um tuiuiú caído perto do regato onde costumava lavar suas roupas. O pantaneiro estranhou a presença daquele tuiuiú, ali tão perto de sua casa.

(BARTEL,2000, p.9)

c) Operação de Varredura: Culioli (1999b,p.48) observa que a operação de varredura ocorre quando, ao ser considerado o interior de um domínio, não há a escolha de um elemento, especificamente, ou seja, não se particulariza *a* ou *b.* Explicita que essa operação afeta a totalidade de um conjunto ou opera sobre cada elemento de uma classe, observando que o interior de uma classe de ocorrências pode sofrer uma generalização, ao ser operada a varredura em determinado domínio. Por fim, enfatiza a particularidade de o contexto proporcionar a nuance qualitativa ou quantitativa que se configura como preponderante (ibidem,p.49). Os indefinidos são concebidos no quadro teórico em tela como marcas linguísticas que servem como exemplificação da operação de varredura. Vejamos:

Ex.: - Todo tuiuiú tem uma faixa vermelha ao redor do pescoço.
- Qualquer tuiuiú é visto como a ave símbolo do pantanal.
- Cada tuiuiú chega a ter até 3 metros de envergadura.

Nos exemplos apresentados, detectamos que há uma generalização concernente ao conjunto < tuiuiús >.

Nas palavras de Culioli e Desclés (1981,p.96), “a varredura é uma operação de determinação que consiste em percorrer todas as ocorrências de eventos para os quais a relação predicativa é validada, ou à construção da classe de objetos aos quais se pode aplicar o predicado. A classe das rosas está contida na classe das flores”.

### 3.8.6.2 Operações Modais - Modalidade

Conforme Culioli (1976,p.69-74), a modalidade é uma categoria gramatical que indica o posicionamento de um enunciador com relação à validação da relação predicativa, assim como a posição desse sujeito enunciador com relação ao coenunciador. Para o autor, o ponto de vista do interlocutor incide, de modo decisivo, sobre a validação dos enunciados, proporcionando gradação de certeza, dúvida, probabilidades, hipóteses, entre outros aspectos que formatam o movimento das significações. No dizer de Vignaux (1995, p.579) “toda relação enunciativa intersubjetiva vai se encontrar centrada sobre o sujeito enunciador, já que ele precisa fazer a organização da sua proposta em função do outro e, conseguir então, que o seu coenunciador assimile a sua fala”.

Ao discorrer, detalhadamente, sobre essa categoria gramatical, Culioli (1976,p.69) observa que o referido posicionamento do enunciador pode estabelecer-se, de diversas maneiras, resumidas em quatro tipos de modalidades (operações modais), conforme observamos a seguir:

a) Modalidade 1 – modalidades assertivas (enunciados afirmativos, negativos, interrogativos): segundo Culioli (1976,p.69), trata-se de proposições que podem denotar uma pseudo-neutralidade do sujeito. No entanto, há uma efetiva tomada de posição por parte do enunciador. Suas colocações podem ser afirmativas ou negativas (valores: verdadeiro, falso) ou ainda adotar formas interrogativa, imperativa e hipotética. Vignaux (1995,p.579) observa que "[...] a asserção, modalidade 1, é uma forma primeira de modalização da linguagem: é desse modo de predicar e é do que predicará que um sujeito vai se revelar e, ao mesmo tempo, liberar indícios suficientes para indicar a que se refere". Para essas possibilidades podemos ter a seguinte exemplificação:

Ex.: - Ana gosta de rosas vermelhas (positivo).
- Ana não gosta de rosas vermelhas (negativo).
- Talvez Ana goste de rosas vermelhas (hipotético).
- Ana gosta de rosas vermelhas? (interrogativo).
  - Não, Ana não gosta de rosas vermelhas.
  - Sim, Ana gosta de rosas vermelhas.

b) Modalidade 2 – modalidade que concentra o provável, o possível, o eventual (CULIOLI,1976,p.71). Nessa modalidade o enunciador se posiciona com relação a uma probabilidade ou necessidade; expressa a possibilidade de que se estabeleça a relação predicativa, ou seja, em que grau (certeza, probabilidade, eventualidade) essa relação pode ser validada. O coenunciador poderá validar um conteúdo proposicional, contemplando essas várias possibilidades, conforme observamos na seguinte cena enunciativa:

P. – O que fará Ana hoje?
- Ana deve vender rosas hoje.
- É provável que Ana venda rosas hoje.
- Não é possível que Ana venda rosas hoje!
- É certo que Ana venderá rosas hoje.

c) Modalidade 3 – modalidade apreciativa ou afetiva (CULIOLI,1976,p.72): envolve a natureza apreciativa do sujeito; o enunciador se coloca de modo a realizar um juízo qualitativo com relação a um fato ou a alguém. A postura que o sujeito enunciador assume lhe permite um maior envolvimento ou, contrariamente, um considerável afastamento. De acordo com o referido autor, "essa modalidade apreciativa pode ser parcialmente associada à

modalidade do tipo 2 ou 1 e também do tipo 4, mas ela de fato constitui o seu próprio domínio" (Culioli 1994, p.121). Tomemos como exemplo os seguintes enunciados:

Ex.: - Infelizmente os passageiros não conseguiram sair do vagão antes da explosão.
- Lamentamos que tenhas perdido um ente querido.
- Desejo que faças uma boa viagem.
- Achei interessante a atuação dessa atriz no filme.

d) Modalidade 4 – modalidade intersubjetiva: caracteriza-se pelas relações que se estabelecem, diretamente, entre o enunciador e os outros participantes da cena enunciativa (coenunciadores), possibilitando que o enunciador aja sobre os demais (CULIOLI,1976, p.72). São típicas desta modalidade situações de injunção (ordem, pedido, sugestão, súplica), de imposição, desiderativas e morais. As seguintes proposições exemplificam essa modalidade:

Exp.: - Cuidado, não faça isso!
- Preste atenção!
- Espero que você cumpra o prometido.
- É necessário que pagues o hotel antecipadamente.

### 3.8.7 Operações Aspectuais

Conforme Culioli (1976,p.221), o aspecto é a categoria gramatical que concerne aos modos dos processos, ou seja, à maneira como um evento é representado e sua variação. Ele enfatiza que o aspecto permite ao lingüista fazer uma correspondência entre uma noção gramatical (termo a definir) e um jogo de marcadores temporais (específicos em uma língua dada). Conclui esse raciocínio, observando que a organização dessa correspondência define a referida categoria (CULIOLI,1999a,p.146).

Ao discorrer sobre o aspecto lexical, no que tange aos verbos, Vendler (1967) faz alusão a um modo de ação verbal ou a uma qualidade da ação verbal. Groussier e Rivière (1996,p.20) definem aspecto como um dos modos de determinação do predicado. Tais posicionamentos permitem inferir que as operações aspectuais concernem a determinada situação descrita por um processo. Esses estudiosos registram ainda: "na determinação aspectual o enunciador indica como e em que medida seu próprio ponto de vista modifica a apresentação do processo predicado" (ibidem,p.20).

Vignaux (1995), com base em Culioli (1999a,p.130-145) observa que as operações aspectuais têm como função primordial modular, no tempo e no espaço, os jogos de relações

entre o enunciador e o coenunciador, permitindo a ambos manifestarem como se apresenta para eles o processo enunciativo, no sentido de ocorrências pontuais, inacabadas, durativas ou acabadas. Esse teórico, ao tratar das operações que envolvem o aspecto verbal, enfatiza:

> Este é o papel fundamental dessas últimas operações [...] (modular no tempo e no espaço), que são as operações aspectuais. O jogo dos valores aspectuais vai, de um lado, situar-se no plano do que é construído, predicando dentro de um enunciado, marcando assim os limites, as fronteiras, e por outro lado, projetar esse espaço sobre um eixo, marcando-o na ordem temporal (tempo da enunciação, lugar ou distância do sujeito em relação ao que ele enuncia, coordenadas que fixam os instantes e a amplitude do processo) com a finalidade de fixar o tipo de representação visada (CULIOLI, 1978a). Trata-se de espaços construídos por um percurso enunciativo a partir do momento da origem até o momento visado, desejado ou esperado, entre um estado de situação e um estado desejado, futuro ou passado, porque apenas os jogos de temporalidade, introduzidos na aspectualidade do processo permitirão modular do certo ao provável, ao hipotético ou ao improvável.
>
> (VIGNAUX,1995,p.580)

No capítulo que aqui se encerra, procuramos apresentar os conceitos básicos do quadro teórico que dará sustentação às reflexões sobre o marcador *gustar* na língua espanhola. Tal temática será desenvolvida no próximo capítulo.

# CAPÍTULO IV – O MARCADOR *GUSTAR* SOB A ÓTICA ENUNCIATIVA CULIOLIANA

## 4.1 Considerações Iniciais

Por tratar-se do ensino de espanhol para aprendizes lusófonos e havermos detectado inadequações na construção de enunciados com o verbo *gustar* , possivelmente, por influência da língua materna – pressupomos que, intuitivamente, os alunos repetem a estrutura do verbo "gostar" em português – empreenderemos um estudo do citado verbo fundamentado na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Com esse intuito, mostraremos, inicialmente, *gustar* como marca linguística e seus variados sentidos, em espanhol; na sequência, destacaremos quais usos se enquadram no funcionamento discreto e compacto da linguagem; logo após, com base nos conceitos de transitividade e de modalidade, tentaremos explicar a estrutura atípica de enunciados com o referido verbo na língua espanhola. Para tanto, recorremos às seguintes fontes: *ADESSE–VIGO, Corpus del Español*, jornais, revistas, métodos de ensino e busca na internet.

Apresentamos, a seguir, algumas ocorrências do verbo *gustar* na língua espanhola, especificando os possíveis valores que essa marca linguística apresenta no aludido idioma:

- *GUSTAR* = GOSTAR

  *"GUSTAR DE"*

  *Cándida no gustaba de hablar de la época en que trató de triunfar como cantante.*[72]

  *Aún te pudiera entretener un tipo raro que gustan de las mujeres delgadas y pálidas.*[73] Fonte*: http://www.corpusdelespanol.org*.

- *GUSTAR* = QUERER/APETECER

  *Ríanse todo lo que gusten. Sólo las carcajadas de Pebrotines rompieron al aire.*[74]

  Fonte: *http://www.corpusdelespanol.org*.

[72] Cândida não gostava de falar da época em que resolveu vencer como cantora.
[73] Ainda poderia entreter-te um tipo raro ao que agradam as mulheres magras e pálidas.
[74] Riam o que lhes apeteça. Somente as gargalhadas de Pebrotines romperam no ar.

- *GUSTAR* = ACOSTUMAR

  *[...] no pude por miedos de meditar en las coincidencias, con que el destino gusta de amenazar sus ocios y complicar los nuestros.*[75]

  Fonte*: http://www.corpusdelespanol.org*.

- *GUSTAR* = APRECIAR/DISFRUTAR

  *En fin, sólo unos abonados podrán gustar el encanto de la Orquestra de Cámara de Europa.*[76] Fonte*: http://www.corpusdelespanol.org*.

- *GUSTAR* = EXPERIMENTAR

  *[…] había caído en la duda y después de gustar todos los placeres de la vida.*[77]

  Fonte: *http://www.corpusdelespanol.org*.

- *GUSTAR* = PROBAR/DEGUSTAR

  *Gustó la carne y dijo que estaba en malas condiciones*[78] *(Señas, 2001, p.634)*

- *GUSTAR* = AGRADAR / APRAZER

  *"La reina Sofía gusta"* (A rainha Sofía agrada a todos/é agradável) (*El país,julio,*2009,5)

  *¡Cómo gusta el flamenco en España!* (Como apraz o *flamenco* na Espanha!)

  (*Corpus del español)*

  - *A ellas les gusta el flamenco* (Agrada-lhes o *flamenco*) (*Corpus del español)*

  Fonte: *http://www.corpusdelespanol.org*

Destacaremos da relação apresentada, especificamente, dois valores: *gustar*, no sentido de "agradar/aprazer", pelo fato de ser o uso mais constante, na atualidade, e, principalmente, por ser nessa acepção que ocorrem os "erros" (os usos inadequados) no que concerne a aprendizes lusófonos. Pensamos que essas inadequações surgem em decorrência da estrutura sintática atípica, peculiar a enunciados com esse marcador; e, ainda, trabalharemos o verbo *gustar*, no sentido de "degustar/provar" (algo), que apresenta estrutura sintática (S. V. O.) similar ao verbo "gostar" no português.

---

[75] não pude por medo de pensar nas coincidências, com que o destino costuma ameaçar seus ócios / prazeres e complicar os nossos.
[76] Enfim, somente alguns afortunados poderão apreciar o encanto da Orquestra de Câmara Europeia.
[77] [...] havia ficado em dúvida depois de experimentar todos os prazeres da vida.
[78] Provou a carne e disse que estava em péssimas condições.

## 4.2 *Gustar:* Um Verbo de Estado/ Evento Estativo

Com base em Dowty (1972) e Géis (1973) (apud MELIS et al 2003,p.4), podemos inferir que os verbos de estado anímico ou verbos psicológicos, cujos representantes têm por propriedade essencial denotar estados emocionais como *gustar, temer, aburrirse, doler , molestar* em língua espanhola, geralmente, estão envolvidos com dois argumentos: o experienciador e o estímulo. O primeiro, faz referência a um ser "prototipicamente humano" que sente ou é afetado pela emoção emanada do verbo; o segundo, remete à entidade relacionada com a emoção. Sobre essa categoria linguística, Melis (1999,p.50) diz serem verbos que denotam "um processo de afetação psicológica no qual figuram o ser animado que sofre o processo, conhecido como 'experienciador', e a entidade externa que suscita o processo no experienciador, a qual chamarei aqui o 'estímulo' ".

Vendler (1967), no que concerne à característica temporal – aspecto – classifica os verbos em quatro categorias semânticas: verbos de atividade (jogar); verbos de realização ou resultado (escrever uma carta); verbos pontuais (ganhar um prêmio) e verbos de estado (amar). Essa classificação – noção de "estado" e "evento" – está relacionada ao aspecto lexical [AKTIONSART – modo de ação verbal (CULIOLI,1999a,p.147)]. Na essência, trata-se, particularmente, das qualidades (especificações) temporais peculiares à situação expressada por um verbo ou predicado. De acordo com Elene de Miguel:

> Com o termo evento faz-se alusão a qualquer tipo de 'situação' ou 'acontecimento' denotado por um predicado. Evento é usado como termo neutro tanto com relação a uma situação, que parece contar com um 'sabor' mais estático, quanto frente a um acontecimento dotado de uma conotação mais dinâmica. Esse termo engloba, portanto, ações (acontecimentos executados voluntariamente por um sujeito agente), processos (acontecimentos desencadeados espontaneamente ou causado por uma força externa ao processo) e estados (situações que se mantêm ao longo de um período). (MIGUEL,1999,p.3033-3034)

Detalhadamente, as classes propostas por Vendler (1967) são:

a) Atividades ou processos (*activities* – VENDLER,1967): são eventos dinâmicos que acontecem e se desenvolvem no tempo, sem requererem efetivamente uma culminação, ou seja, são atélicos (MOURE,1991), o evento não é delimitado, não há focalização de seus limites; trata-se, portanto, de situações dinâmico-durativas atélicas (não há referência ao apogeu de um evento, expressam a ação como não terminada).

Ex: nadar, comer, andar, ler, escrever, caminhar, correr, nevar, rir, chorar

b) Realizações ou resultados (*accomplishments* – VENDLER,1967): trata-se de eventos dinâmicos e delimitados que se desenvolvem obedecendo a um limite de tensão interna, ou seja, descrevem um processo que requer duratividade e término. Nesse caso, são acontecimentos télicos (MOURE,1991).

Ex: nadar quinhentos metros; ler a bíblia sagrada; escrever um bilhete; construir um muro.

c) Eventos pontuais (*achèvements* – VENDLER,1967): são acontecimentos dinâmicos, télicos (MOURE,1991), isto é, expressam a ação como terminada; implicam no cumprimento de um evento com duração breve. Trata-se de verbos pontuais (delimitados) que não denotam desenvolvimento temporal e produzem mudanças ou transição.

Ex: nascer, morrer, encontrar, reconhecer, descobrir, alcançar.

d) Eventos estativos ou estados (*states* – VENDLER,1967): são circunstâncias não dinâmicas e atélicas; concernem a situações estáticas que mantêm uma homogeneidade em cada intervalo de tempo, ao longo do qual se desenvolvem; não sofrem alterações temporais, são acontecimentos ilimitados quanto ao tempo.

Ex: ser (inteligente, íntegro, baixo), saber, conhecer, amar.

Quanto a essa última classe, Elene de Miguel explicita:

> Um estado é um evento que não ocorre, mas se manifesta; e se manifesta de forma homogênea em cada momento do período de tempo ao longo do qual se estende. Um estado, portanto, está lexicamente incapacitado para expressar mudanças ou procedimento durante o período de tempo em que se manifesta; pelo fato de não avançar, não pode dirigir-se em direção a um limite nem alcançá-lo. (MIGUEL,1999, p.3033-3034)

No que concerne à catalogação do verbo *gustar* como um estativo, Suzanne Vroon (2006), em um estudo sobre o aspecto semântico de verbos psicológicos em língua espanhola, observa:

> Ao interpretar-se o uso dos clíticos *le* e *les* como um reflexo do caráter 'estativo' dos verbos aos quais acompanham, pode-se fazer um esboço de uma escala de verbos mais e menos estativos. Na tabela (2), que é uma seleção de verbos com porcentagem de *le / les* maior a 90, vemos que os verbos que tanto na tabela 'hispânica' (1a) como na 'espanhola' (1b) e na 'mexicana' (1c) têm esta porcentagem são: *agradar, disgustar, encantarse,*

> *gustar* e *preocuparse*. Segundo esse critério, pois, são verbos de caráter estativo. [79] (VROON,2006, p.129; grifos da autora)

Islas (2007,p.194), em seus estudos sobre a estrutura dos eventos, observa que "na amostragem de verbos de Croft estão incluídos alguns verbos psicológicos. [...], por sua vez, dentro deles se poderia delimitar o subconjunto dos 'verbos de emoção' que implicam em um estado ou mudança de estado emocional (como são vistos aqui, *temer, asustar, gustar)"*. [80]

Ao mostrar as dificuldades para classificar e justificar alguns predicados em língua espanhola, Martha Islas (2007,p.193) enfatiza que "o primeiro caso problemático é o dos estados, que não mostram 'seu experienciador' como sujeito". Ela explicita, também, que um dos verbos estativos mencionados é *gustar* e demonstra a situação, esquematicamente:

*(20) gustar, estado con experimentante objeto indirecto*

| | | |
|---|---|---|
| *Los pasteles* | *le gustan* | *a Juan* |
| *Tema* | ***V*** | *Experimentante* |
| *Sujeto* | | *Objeto Indirecto* |

(ISLAS,2007, p.193)

Paralelamente, Maria Luisa Rivero (2008,p.14) faz menção a duas construções com verbos psicológicos e experienciadores dativos em língua espanhola. Enfatiza que a primeira construção com verbos como *olvidarse* (esquecer), *antojarse* (ansiar) e *ocurrirse* (ocorrer) é télica e não tem sofrido mudanças consideráveis, no que tange à história da língua espanhola. Ela registra, ainda, que a segunda construção psicológica, que na primeira etapa aparece com *placer, pesar, displacer* e, posteriormente, com "*apetecer* e *gustar* ,entre outros verbos, é estativa, e vem mudando ao longo da história da língua" (ibidem,p.14). Conforme Rivero, essa segunda construção psicológica é atélica e remete a "verbos que contêm um objeto lógico (complemento) concebido como tema (estímulo) da emoção ou atividade psicológica" (ibidem,p.14). No dizer dessa estudiosa, "a construção estativa passa a adotar objetos lógicos

---

[79] *Si se interpreta el uso de los clíticos le y les como un reflejo del carácter 'estativo' de los verbos a que acompañan, se puede hacer un esbozo de una escala de verbos más y menos estativos. En la tabla (2), que es una selección de los verbos con el porcentaje de le/les mayor a 90, vemos que los verbos que tanto en la tabla 'hispánica' (1a) como en la 'española' (1b) y la 'mejicana' (1c) tienen este porcentaje son: agradar, disgustar, encantar, gustar y preocupar. Según este criterio, pues, son verbos de carácter estativo.*

[80] *En la muestra de verbos de Croft están, incluidos algunos verbos psicológicos. [...]; a su vez dentro de ellos podría delimitarse el subconjunto de los 'verbos de emoción' que implican un estado o cambio de estado emocional (como son vistos aquí, temer, asustar, gustar)".*

nominativos que concordam com o verbo, como se observa com *apetecer* e *gustar*"(ibidem,p.14). [81]

Essas considerações específicas sobre o perfil de verbo de estado, ou, de evento estativo, atribuído ao marcador *gustar* na língua espanhola, são imprescindíveis para estudá-lo à luz da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas - TOPE.

## 4.3 *Gustar* - Um Processo Compacto

### 4.3.1 O Funcionamento da Linguagem: o discreto, o denso, o compacto

Culioli (1999a,p.161-162) denomina de "representações mentais" as operações de linguagem, enfatizando tratar-se de um conglomerado de processos cognitivos de um indivíduo que, balizados por situações extralinguísticas (fatores físico-culturais), operam com noções. A representação do mundo é construída, portanto, considerando-se um amplo conjunto de possibilidades de noções ordenadas pelo sujeito, segundo o que Culioli (1999b,p.12) postula como centro organizador e que Correia (2010,p.31) exemplifica com "x é um gato / x' não é um gato; x é água / x' não é água". A autora complementa esse raciocínio, dizendo: "As propriedades associadas a x / x' são essenciais para se compreender de que forma é possível atribuir valores referenciais a sequências nominais que integram os enunciados construídos e reconstruídos pelos falantes". (ibidem,2010, p.31)

Depreendemos, a partir do acima explicitado, que a referida representação exige um "grande esforço", empreendido pelo sujeito, na tentativa de estabilizar uma noção. Esse trabalho cognitivo é tratado na TOPE como atividade epilinguística. No dizer de Culioli (1990,p.41), todo "sujeito enunciador – locutor tem uma atividade metalinguística não – consciente (eu chamo nesse caso de atividade epilinguística)".

Para Marília Blunde Onofre (2003,p.40), os sujeitos constroem as noções a partir das relações de "quantificação e qualificação, de transitividade (causalidade), de modalização, de temporalidade e de aspectualidade". As marcas linguísticas que resultam desse conjunto caracterizam os modos de funcionamento da linguagem que, segundo Culioli (1999b,p.14), podem ser concebidos como discreto, denso e compacto, através dos quais são definidas as propriedades do mundo físico-cultural [Discreto (Qnt Qlt), denso (Qnt Qlt) e compacto (Qlt)].

---

[81] *"apetecer y gustar entre otros verbos es estativa, y ha cambiado a lo largo de la historia de la lengua. [...] la construcción estativa pasa a adoptar objetos lógicos nominativos que concuerdan con el verbo como se observa con apetecer y gustar"*

Onofre (2003,p.57), citando Culioli, observa que "as diferentes possibilidades de organização léxico-gramatical vão ser consideradas por meio de propriedades físico-culturais que se associam a uma noção". Essas propriedades são definidas conforme o funcionamento da linguagem (discreto, denso e compacto) que vêm a ser o processo característico de construção das noções. Onofre (2003,p.57) enfatiza, ainda, que esse "processo de construção da significação faz-se em um movimento contínuo entre estabilidade e instabilidade linguística", descrito por Culioli por meio do funcionamento da linguagem.

Culioli (1999b, p.14) postula que o funcionamento discreto, denso e compacto é típico das noções lexicais, ou seja, concerne tanto aos nomes quanto aos processos (verbos). Ao tratar desse tema, Maria Henriqueta C. Campos (1997) enfatiza a complexidade encontrada na aplicação desses conceitos, no que tange aos verbos. Para ela:

> no domínio nominal, em princípio, só estão em causa as propriedades da noção e a determinação da ocorrência. No domínio verbal, porém, é necessário articular as propriedades do predicado com as propriedades e a determinação do complemento C1. (CAMPOS apud VALENTIN,2004, p.74).

Tomando como ponto de partida a reflexão de Culioli (1999b,p.14) sobre o funcionamento discreto, denso e compacto concernente aos nomes, Franckel e Paillard (1989, p.126) estabelecem distinções entre tais conceitos, enfatizando tratar-se de "comportamentos" lexicais e não, especificadamente, de uma categorização propriamente lexical, e empreendem um estudo detalhado sobre os processos (verbos).

Do mesmo modo, considerando a dinamicidade dos jogos enunciativos, Vogué (1989) analisa o discreto, o denso e o compacto, observando também ser possível, no nível do enunciado, uma espécie de recategorização, o que vem a corroborar a concepção desses conceitos como modos de funcionamento da linguagem (CULIOLI, 1999b,p.14). No que tange ao tratamento dos verbos, Franckel e Paillard apresentam tais comportamentos (funcionamentos) da seguinte forma:

> - "Comportamento denso: construção de uma ocorrência de processo no tempo, fora de qualquer estabilização sobre o plano quantitativo ou qualitativo.[82]
> - Comportamento discreto: a delimitação Qlt é indissociável da delimitação Qnt. Esta solidariedade pode ter como fonte de referência um C1,

[82] *– comportement dense: construction d'une occurrence de procès dans le temps, en dehors de toute stabilisation sur le plan quantitatif ou qualitatif.*

> propriamente discreto. Trata-se, nesse caso, de um processo discretizado.[83]
> - Comportamento compacto: o processo é insecável (indivisível), o que tem como conseqüência a falta de construção de ocorrências de processo. A delimitação Qnt é dissociada da dimensão Qlt. A ancoragem espaço-temporal significa a determinação de um suporte à noção de processo sem passar pela construção de uma ocorrência." [84]
>
> (FRANCKEL; PAILLARD,1989,p.126)

Stéphane Robert (1989,p.53-54), com base em Culioli (1978), postula que os verbos estativos remetem a processos compactos, expressando uma propriedade ou um estado permanente, não divisível no tempo. Para essa constatação, ela se fundamenta em um estudo sobre o wolof (língua africana), observando que as aludidas características dos estativos estão em perfeita consonância com o caráter contínuo e não quantificável no tempo, concernentes aos processos compactos. Inicialmente, a referida autora afirma que irá centralizar sua investigação "nas características dos verbos de estado pelo fato de os mesmos serem efetivamente compactos" (ROBERT,1989, p.55). Em seguida, enfatiza a característica de tais marcadores não serem divisíveis no tempo, e por isso não haver condições de determinar a "quantidade" de processo com referência ao tempo. Em suas palavras, temos:

> Nos concentraremos aqui nas características dos verbos de estado no fato de que eles são efetivamente compactos, ou seja, 'não divisíveis no tempo'. [...] Não se pode, portanto determinar a 'quantidade' de processo no tempo, mas somente as modalidades de localização: *grau qualitativo da localização* ('*il est vraiment/ très/ pas très/ etc... joli*).[85] (ROBERT,1989, p.55 – grifos da autora)

Acrescenta, ainda, Robert (1989,p.61), que "o caráter compacto dos verbos de estado impede qualquer divisão quantitativa do processo no tempo. Do ponto de vista da quantificação, o processo funciona em tudo ou nada", [86] enfatizando que delimitar duas zonas

---

[83] *– comportement discret : la délimitation QLT est indissociable de la délimitation QNT. Cette solidarité peut avoir pour source le repérage à un C1 lui-même discret.On parlera alors d'un procés discrétisé.*

[84] *– comportement compact : le procès est insécable, ce qui a comme conséquence l'absence de construction d'occurrences de procès. La délimitation QNT est cette fois dissociée de la dimension QLT. L'ancrage spatio-temporel signifie l'assignation d'un support à la notion de procès, sans passer par la construction d'une ocurrence.*

[85] *Nous retiedrons ici pour caracctéristique des verbes d'état le fait qu'ils sont compact c'est-à-dire 'non découpables dans le temps'. [...] On ne peut donc déterminer de 'quantité' de procès apparaissant dans le temps, mais seulement des modalités de localisation: degré quantitatif de la localisation ('il est vraiment/ très/pas très/ etc... joli').*

[86] *Le caractère compact des verbes d'état empèche tour découpage quantitatif du proces dans le temps. Du point de vue de la quantification, le procès fonctionne en tout ou rien".*

aspectuais no tempo remete à distinção de dois momentos de asserção. Ao tratar da especificação do modo de inscrição dos processos no tempo, Robert observa:

> "a caracterização em 'verbos de estado' e 'verbos de ação' não nos parece suficientemente explicativa desse ponto de vista. O que importa aqui é a *'compacité'* (a natureza compacta dos verbos de estado); o fato de que eles não podem ser divisíveis no tempo; eles não têm início, nem fim. Desde logo, qualquer delimitação no tempo não poderá ser de ordem da localização: não se pode 'concluir' um estado, não se pode mudar ou arrematar/aperfeiçoar a afirmação." (ROBERT,1989,p.53-54). [87]

Considerando as características supracitadas e delineadoras do funcionamento compacto, postulamos que o verbo *gustar*, no sentido de agradar/aprazer, em língua espanhola, apresenta um perfil que nos autoriza considerá-lo como representativo do funcionamento compacto. E, com base em considerações que Culioli (1978 e 1999b), Franckel e Paillard (1989,p.126-127) e Robert (1989,p.53-63) fizeram sobre o aludido funcionamento em alguns verbos em francês, trabalharemos o marcador *gustar* em espanhol.

## 4.4 Propriedades Características dos Processos Compactos

### 4.4.1 Indivisibilidade (não-fragmentação)

Culioli (1999b,p.57) observa: "efetivamente, em se tratando de compacto [...] não se pode efetivar operação de quantificação /qualificação [...] já que o compacto, insecável, não permite nenhuma divisão." Depreendemos dessa assertiva que não se consegue efetuar operações que afetam a quantidade ou mesmo a qualidade desses processos, considerando-se que os compactos não admitem divisibilidade. Ao buscarmos a etimologia da palavra "insecável" (AURÉLIO,2010,p.950), encontramos sua raiz no adjetivo latino *insecabile*, caracterizador de algo indivisível que não se pode cortar, separar, portanto, algo não suscetível de ser quantificável.

Assim é que Franckel e Paillard (1989,p.127), ao tratarem do "comportamento compacto", observam: o processo é insecável (indivisível), o que tem como consequência a falta de construção de ocorrências do processo. Para esses teóricos, o fato de tais eventos não

---

[87] *la caractérisation en 'verbes d'état' et 'verbes d'action' ne nous semble pas suffisamment explicative de CE point de vue. Ce qui parait jouer ici c'est la 'compacité' des verbes d'etat, le fait qu'ils ne puissent pas être découpés dans le temps; ils n'ont ni début, ni fin. Des lors, toute délimitation dans le temps ne pourra être que de l'ordre de la localisation: on ne peut «achever» un état, on ne peut qu'en changer ou ... en achever l'affirmation".*

poderem sofrer uma cisão temporal, pressupõe um não desenvolvimento no tempo, ainda que eles não sejam inesgotáveis como uma estrutura temporal.

### 4.4.2 Não-Agentividade

Após haver afirmado que os verbos estativos remetem a processos compactos, Stéphane Robert (1989,p.136) passa a explicitar a não-agentividade concernente a tais eventos. Ela observa que nos enunciados com verbos não-agentivos:

> O localizador é constituído por um conjunto de situações definidas por suas propriedades; [...] a relação predicativa é articulada em bloco no contexto. Porém trata-se aqui de um verbo não-agentivo que exprime uma propriedade; explica a situação pela especificidade do sujeito, não como responsável, mas como suporte particular da propriedade expressa pelo verbo: [...] em um grau específico que explica a situação em questão. Vê-se que esse valor explicativo é sempre mais ou menos intensivo".[88]
>
> (ROBERT,1989,p.136)

Considerando, ainda, que segundo Onofre (2003,p.86), "há agentividade quando um agente A controla a ação que afeta um paciente P determinado," pressupõe-se que um sujeito (agente) proporciona condições com o fito de, na ocorrência, efetivar-se a causa dos eventos que apontam para determinadas consequências, isto é, o sujeito tem o controle da ação. Podemos deduzir, portanto, que a não-agentividade referida aos verbos de estado (ROBERT,1989,p.133) e, por extensão, aos processos compactos está vinculada a uma não intenção, ou não condição do sujeito em materializar/executar, espontaneamente, um objetivo/projeto (teleonomia – atividade voluntária).

Com base nos teóricos acima aludidos, observamos que em se tratando dos estativos, para que um evento se realize não depende exclusivamente do sujeito. Nesse sentido, podemos inferir que o fato de os verbos de estado encontrarem-se associados a sujeitos portadores de propriedades específicas, e que não funcionam como iniciadores de um evento, poderá ter como consequência a não-agentividade. Portanto, cabe ainda conjecturar que o fato de os sujeitos dos estativos serem portadores de características peculiares – que impedem a agentividade ou proporcionam a não-agentividade – remete à ideia de que as propriedades

---

[88] *Le repère est constitué par un ensemble de situations définies par leurs propiétés; [...] la relation prédicative est articulée en bloc au contexte. Or il s'agit ici d'un verbe non-agentif qui exprime une propriété; à expliquer la situation par la spécificité du sujet, non pas en tant que responsable, mais comme support particulier de la propriété exprimé par le verbe: [...] á un degré spécifique qui explique la situation en question. On voit que cette valeur explicative est toujours plus ou moins intensive.*

encarnadas (VOGUÉ,1989,p.2) pelos sujeitos (suporte) dos processos compactos impedem que eles sejam agentes espontâneos ou voluntários.

### 4.4.3 Suporte de um estado mental ou cognitivo

Desclés (1994,p.124) observa que em enunciados que envolvem verbos estativos o termo (com perfil de sujeito) que serve de referência, figura como o suporte de um estado mental ou cognitivo (percepção, emoção).

Como notificamos, o sujeito é o suporte através do qual podemos apreender as propriedades dos processos compactos. Isso decorre do fato de esses processos não designarem as atividades exercidas por um sujeito, mas as peculiaridades caracterizadoras do próprio sujeito. Ao tratar dos compactos e, especificamente, do sujeito como suporte de uma propriedade manifestada por um processo estativo, Robert (1989,p.136) diz: "no caso do verbo não-agentivo, o sujeito é interpretado como suporte das propriedades expressas pelo próprio verbo".

Desse modo, em *A Ana le gustan los libros, A mi amigo le encantan los animales, A nosotros nos enoja la envidia, Al profesor le aburren los tacaños,*[89] observamos que essas ocorrências são estruturadas, no que tange ao espaço e tempo, através da mediação de um termo nominal (*Ana, amigo, nosotros, profesor*), ainda que este não tenha um perfil de agente do processo, pelo fato de não concordar gramaticalmente com o respectivo verbo. Essa constatação corrobora a assertiva de que as ocorrências dos predicados compactos são construídas a partir de um termo que encarna, personifica as propriedades desses processos, configurando um suporte de estado mental ou cognitivo. Não há a descrição de atividades de um sujeito, mas a denominação de propriedades que singularizam esses sujeitos. Nos exemplos acima, estão incluídos verbos que alguns autores ou gramáticas e métodos catalogam como "*la clase de gustar*" (*encantarse, enojarse e aburrirse*) pelo fato de que, segundo eles, tais marcadores "imitam" o funcionamento do suposto paradigma.

Em A*l profesor le gustan los alumnos inteligentes*,[90] observamos que a formação da ocorrência não é realizada através da fixação do processo no tempo, mas por meio do termo (argumento) "professor", considerando sempre uma situação de enunciação. Portanto, a formação da ocorrência de processo sofre a mediação do suporte do estado (interno,

[89] Os livros agradam a Ana, Os animais encantam meu amigo, A inveja nos repugna, Os mesquinhos aborrecem ao professor
[90] Os alunos inteligentes agradam ao professor

emocional) delineado pelo predicado *gustar*. A organização desse enunciado, por conseguinte, dá-se em torno do argumento "professor" (suporte), que encarna (personifica) as propriedades do marcador *gustar*.

Como ilustração do acima aludido, consideremos hipoteticamente os exemplos que seguem:

| | | |
|---|---|---|
| *Me gusta viajar* | *Soy viajero* | *Juan es un viajero*[91] |
| *Me gusta soñar* | *Soy soñador* | *Juan es un soñador*[92] |
| *Me gusta correr* | *Soy corredor* | *Juan es un corredor*[93] |

Nos exemplos acima constatamos que:

- *Viajero, soñador* e *corredor* são propriedades que predicam e se encarnam em "*Juan*"/"*Me*" (suporte espaço – temporal) que funciona como localizador da predicação.
- Essas ocorrências são constituídas e têm uma ancoragem espaço-temporal, através da mediação de um nome (*Juan*) ou de um pronome (*me*), que servem de suporte de um estado interno/emocional, ou de uma qualidade específica (ser/*viajero/soñador/corredor*).
- Com referência ao marcador *gustar* ou aos compactos, o funcionamento dessas ocorrências não comporta relações do tipo agente/paciente, o termo com perfil de sujeito, aparece como sendo afetado pelo estado expresso pelo verbo, como podemos observar nos exemplos:

"*Me gustan los aviones, me gustas tú.*
*Me gusta viajar, me gustas tú.*
*Me gusta la mañana, me gustas tú.*
*Me gusta el viento, me gustas tú.*
*Me gusta soñar, me gustas tú.*
*Me gusta la mar, me gustas tú".* (Trecho da música "*Me gustas tú*" - *Manu Chao*)

A noção lexicalizada, nos aludidos enunciados, pelo verbo *gustar,* em outro momento desta pesquisa já identificado como evento estativo, leva-nos a observar que as ocorrências acima apresentadas estão sendo demarcadas, qualitativamente, pela predicação de um suporte de estado interno/emocional (nos exemplos supra o pronome átono "*Me*") e, configuram um funcionamento compacto. É necessário chamarmos a atenção sobre a não-agentividade de "*Me*" que, mesmo sendo um argumento humano, não figura nesses

[91] Gosto de viajar / Sou viajante / *Juan* é um viajante
[92] Gosto de sonhar / Sou sonhador / *Juan* é um sonhador
[93] Gosto de correr / Sou corredor / *Juan* é um corredor

enunciados como agente. Percebemos ainda que, considerando a Situação de Enunciação(**S**it$_0$) (CULIOLI, 1976, p.93) nas referidas ocorrências há qualificação nocional, porém não existem quantificações construídas da noção /*gustar*/. Portanto, "*Me*" é um mediador, pois nele como suporte de um estado interno/emocional se encarnam as propriedades do verbo *gustar,* o qual, com base nos postulados da TOPE, classificamos como um processo compacto.

### 4.4.4 Graus de Intensidade

Ao tratar das especificidades dos processos compactos, discretos e densos, Franckel e Paillard (1989,p.117) observam que os compactos, geralmente, aparecem agregados a advérbios que expressam valor intensivo; e, paralelamente, Robert (1989,p.55) adverte que não se pode determinar a quantidade desses processos com relação ao tempo, porém, enfatiza que há um "*degré qualificatif de localisation*",[94] quando aparecem combinados com marcadores de intensidade. Com relação ao marcador *gustar* em espanhol, verificamos o aludido grau de intensidade com os quantificadores *mucho, poco, más, menos, nada, bastante, muchísimo, tanto (Gram. Real Academia Española*, 2010,p.357*).* Vejamos alguns exemplos:

- *Me gustan mucho los autores sudamericanos.*[95]
- *Es verdad, señor, que me gusta poco recibir golpes.*[96]
- *Me gusta más el vino que la cerveza.*[97]
- *A mí me gusta mucho Dickens y me gusta menos Joyce*[98]
- *Los grupos  no me gustan nada. Soy más individualista.*[99]
- *Nos gusta bastante comer en la feria con los niños.*[100]
- *A nosotros nos gusta mucho salir de copas.*[101]
- *La pintura me gusta muchísimo.*[102]
- *Por eso me gusta tanto aprender idiomas.*[103]

*(Corpus del español)*

[94] Grau qualificativo de localização.
[95] Agradam-me muito os autores sul-americanos.
[96] É verdade, senhor, que me agrada pouco receber golpes.
[97] Gosto mais de vinho do que de cerveja.
[98] Gosto muito de Dickens e menos de Joyce.
[99] Os grupos não me agradam muito. Sou mais individualista.
[100] Agrada-nos bastante comer na feira com as crianças.
[101] Gostamos de sair para beber.
[102] A pintura me agrada muitíssimo.
[103] Por isso gosto tanto de aprender idiomas.

Foram detectadas também ocorrências, envolvendo o referido marcador com intensificadores como *siempre* e *nunca*, que podem ser interpretadas em termos de uma avaliação (intensificação) da duração temporal, conforme constatamos nos enunciados:

- *Le gusta siempre estar bien arreglada.*[104]

- *A mí, cuando escribo, me gusta siempre tener razón.*[105]

- *Bueno ya le digo, eh... no me gusta nunca hacer un plan previo.*[106]

*(Corpus del español)*

Nesses enunciados elencados para o *corpus* deste trabalho, observamos que o referido valor intensivo (FRANCKEL; PAILLARD,1989,p.117) expresso, tanto por quantificadores, como pelos advérbios *siempre* e *nunca*, quando contíguos ao verbo *gustar*, dão a esse marcador um matiz de intensidade mais específico.

Já em *A Toni le gusta el vino/A mí me gustas tú/A nosotros nos gusta viajar,*[107] observamos que, efetivamente, não há alusão a um agente em via de proceder alterações em algo/alguém, daí esse marcador poder ser catalogado como não-agentivo. *Gustar,* no sentido de "agradar/aprazer" na língua espanhola, alude ao sentimento de um sujeito e não à manifestação no tempo e no espaço de uma propriedade. Assim, esse verbo pode ser considerado como um marcador de qualificação positiva, que remete a um estado subjetivo e justifica seu enquadramento no rol dos estativos.

Por fim, considerando a formatação dos compactos (CULIOLI,1999b;FRANCKEL e PAILLARD,1989;ROBERT,1989), constatamos que *gustar* no sentido de agradar/aprazer é um processo aberto ou não limitado e remete a um estado interno (que pressupõe subjetividades) em consequência de uma experiência sensorial. Nesse sentido, ele movimenta o parâmetro S (sujeito do enunciado) e, como qualificador, aciona Qlt que figura como preponderante, inativando Qnt, já que é impossível quantificar, diretamente, uma experiência subjetiva, inferindo como delimitação espaço e tempo. A característica de insecável (indivisível) dos compactos evidencia-se aqui no sentido de não haver possibilidade de cortar, medir ou quantificar uma experiência sensorial. Tais constatações, feitas com base no quadro teórico da TOPE, permitem a catalogação do marcador *gustar* como um processo compacto.

---

[104] Gosta de estar sempre bem arrumada.
[105] Quando escrevo, agrada-me ter razão sempre.
[106] Digo-lhe já, nunca me agrada ter um plano prévio.
[107] Toni gosta de vinho / Gosto de ti / Gostamos de viajar

## 4.5 Uma Tentativa de Explicar a Estrutura Inversa de Enunciados com o Verbo *Gustar*

Neste item, faremos algumas reflexões sobre transitividade e modalidade apreciativa, objetivando encontrar explicações coerentes para a estrutura inversa ou ergativa de enunciados que envolvem o verbo *gustar*, no sentido de "agradar/aprazer" na língua espanhola, com base na TOPE, cujos postulados suscitam que tudo na linguagem é construção de sentido.

### 4.5.1 Transitividade

Uma das categorias fundamentais na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas aponta para a transitividade sobre a qual Culioli (1990,p.44) afirma: "uma relação binária pode ser concebida como um 'diálogo' daí a pertinência em tratar-se de transitividade". Conforme Mª Alexandra Fiéis (2002,p.285), "no âmbito da formalização linguística, as relações binárias podem, então, ter propriedades de reflexividade, simetria, transitividade e conectividade". A referida investigadora complementa esse raciocínio, explicitando:

> No âmbito da formalização linguística, o conceito de transitividade pressupõe uma relação de três elementos, isto é, implica um predicador que seja poliádico (de dois lugares), e é esta, sem dúvida, a base filosófica do conceito: um sujeito que passa uma ação a um segundo sujeito diferente do primeiro (normalmente de um ator para um alvo). (FIÉIS,2002,p.290)

Para entender a transitividade na aludida abordagem enunciativa, consideremos o estudo sobre esse fenômeno linguístico proposto por Rezende (2001,p.308), já que para a autora "transitividade é o circuito que conecta os valores das operações para as quais as noções gramaticais e lexicais remetem." Tais reflexões estão ancoradas em estudos anteriores sobre transitividade, conforme ela própria observa:

> Hopper e Thompson, 1980, falam em maior ou menor grau de transitividade dependendo de alguns fatores, tais como: um ou mais participantes, perfectividade do verbo, intencionalidade, modalidade, individuação e afetamento do objeto, etc. Lazard, 1994 e 1995, propõe uma concepção de transitividade *escalar* e fala também em um conjunto de fatores, cujo maior ou menor grau de presença afeta a transitividade: definitude, intenção, tema, etc. (ibidem, p.205; grifo da autora).

Na esteira da perspectiva funcionalista norte-americana, Hopper e Thompson (1980, p.251-300) propõem um estudo do fenômeno da transitividade, considerando um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos que afetam a proposição na sua totalidade. Através de seus postulados, passamos a compreender que a noção de transitividade não deve ser entendida somente na relação entre verbo e complementos, mas como uma propriedade complexa que pode ser apreendida considerando-se vários fatores. Dentre esses, obedecendo à ordem de apresentação feita pelos citados teóricos, destacamos alguns, por entendermos que são importantes para a assimilação da abordagem enunciativa culioliana e para nossos propósitos, na medida em que nos ajudam na compreensão do funcionamento do marcador *gustar* na língua espanhola. No quadro a seguir, retomamos alguns conceitos de Hopper e Thompson (1980) e acrescentamos um novo item, utilizando categorias concernentes à aludida abordagem enunciativa.

**Quadro 3 – Transitividade**

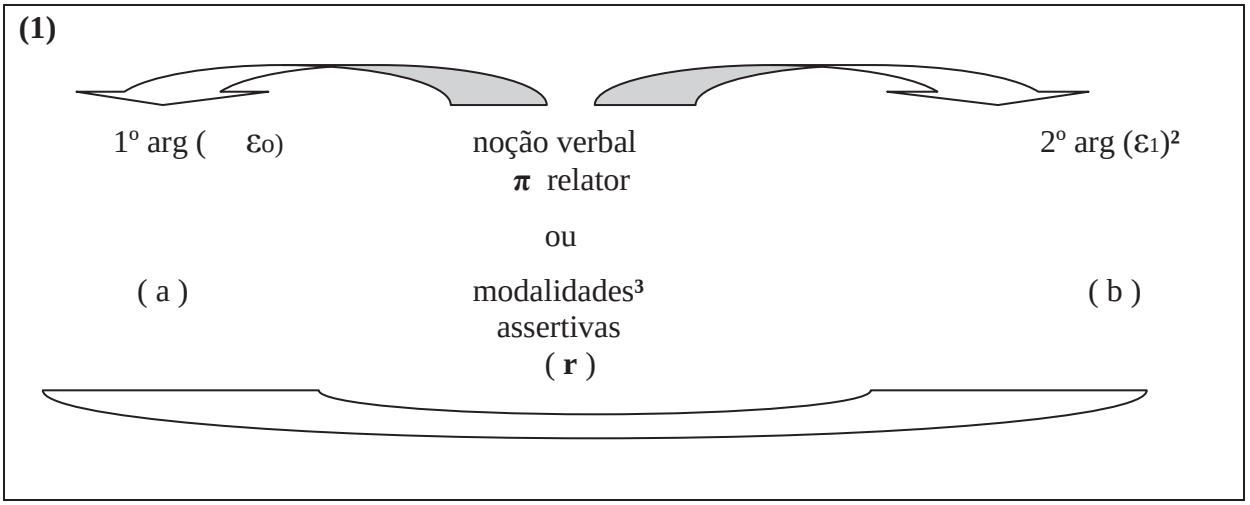
| **TRANSITIVIDADE: TRAÇOS SINTÁTICO-SEMÂNTICOS** | | | |
|---|---|---|---|
| **TRAÇOS** | **ALTA TRANSITIVIDADE** | **BAIXA TRANSITIVIDADE** | **ABORDAGEM ENUNCIATIVA (*)** |
| 1. Nº de participantes | Ação | Não - ação | Argumentos: $\varepsilon_0$ e $\varepsilon_1$. Determinação dos argumentos: {animado/inanimado, concreto/ abstrato, definido, indefinido, contável/ não-contável (massivo)} |
| 2. Agentividade (controle da ação pelo sujeito) | Agentivo | Não – agentivo | Realização da ação/ agentividade do sujeito |
| 3. Volição (intencionalidade do sujeito) | Volitivo | Não – volitivo | Intencionalidade ou não da ação/ volição |
| 4. Afetamento do objeto | Objeto afetado | Objeto não- afetado | Alteração do complemento/ relação verbo-objeto |
| 5. Modo | | | Modalidade |
| 6. Aspecto/tempo | | | Tempo/aspecto/telicidade/ perfectivo/não perfectivo |

**Fonte**: (*) Adaptações da autora da pesquisa.

Ao tratar da temática em apreciação, Rezende (2000a,p.204) enfatiza a necessidade de se considerar que a léxis possui uma propriedade transitiva criadora de um circuito causal

entre as noções, que constituem esse esquema primitivo. Reproduzimos, abaixo, o gráfico proposto pela referida autora, representativo da aludida propriedade:

**Figura 10 - Léxis: Esquema Abstrato e Propriedade Transitiva**




**Fonte**: REZENDE (2000a,p.204).
**Legenda**: 1 – esquema da lexis; 2 – relação predicativa; 3 – relação enunciativa.

O programa de trabalho culioliano situa em primeiro plano o ponto de vista do enunciador, representado por **S0**. No sistema de *repérage*, (CULIOLI,1990,p.56-58) esse sujeito teórico é de primordial importância. A colocação das modalidades assertivas, no centro da propriedade transitiva da léxis, permite que se visualize com mais clareza as marcas desse sujeito enunciador. Rezende enfatiza:

> A propriedade transitiva presente no esquema (1) diz o seguinte: a partir de uma relação entre a/r e r/b, devemos estabelecer uma relação entre a/b. Essa propriedade aplicada à léxis contendo noções nos lugares formais oferece um resultado ou projeta um eventual, possível ou provável resultado. Ele ou sua projeção podem ser reversíveis. Isso quer dizer que o resultado pode evidenciar um predomínio ou uma projeção de um predomínio de /a/ sobre r/b, ou um predomínio ou uma projeção de predomínio de /b/ sobre r/a.
>
> (REZENDE,2000a, p.204)

Considerando os constituintes dessa propriedade, observa-se que ocorrências com o relator *gustar*, no sentido de "provar/degustar", apresentam o predomínio de /**a**/ sobre **r/b** (*Neruda gusta vinos*[108] – estrutura canônica das línguas acusativas – SVO). Já em se tratando de *gustar*, no sentido de "agradar/aprazer", há o predomínio /**b**/ sobre **r/a (***A Neruda le gustan los vinos*)[109] – estrutura peculiar às línguas ergativas.

Com relação a esse fenômeno linguístico, Rezende explicita:

[108] Exemplo hipotético (Neruda degusta/prova vinhos)
[109] Exemplo hipotético (Os vinhos agradam/aprazem a ele, a Neruda).

> A propriedade transitiva cria um circuito causal entre os termos da léxis. Chamaremos esse circuito de causalidade ou transitividade (tomando o cuidado para se entender esse segundo circuito de um modo mais abstrato do que ele costuma ser compreendido). Em outras palavras: em nossa abordagem há sempre transitividade mesmo quando não há transitividade (agora, no sentido usual do termo). Esse conceito mais abstrato de transitividade enquanto sinônimo de causalidade vai nos permitir ter um posicionamento diferente das abordagens que classificam os verbos ou os processos em transitivos, intransitivos, bitransitivos (presentes na tradição gramatical), ou, mesmo, dos processos mais atuais em linguística que oferecem escalas ou gradações refinadas da variação do fenômeno da transitividade. A ausência do conceito de linguagem, ou o reducionismo que tem sofrido esse conceito na maioria dos trabalhos de linguística descritiva, fazem com que as análises sejam feitas tomando-se por base unidades estáticas de língua e impedem de transformar o conceito de transitividade no conceito de causalidade. (REZENDE,2000a, p.205)

Considerando os parâmetros supracitados, em *Neruda gusta vinos* (Neruda degusta vinhos) o verbo *gustar*, no sentido de "provar/degustar", manifesta-se, em *Neruda*, por um sujeito animado que, voluntariamente, pratica e controla a ação de degustar *el vino*, um nome denso que pode ser discretizado (*botella de vino, una botella de vino, vaso de vino, tres vasos de vino*)[110]. No que diz respeito à alteração do complemento verbal (**ε**$_1$), a mudança remete à degustação de uma determinada quantidade de algo (comida/bebida). Tem-se, portanto, uma ação controlada pelo sujeito, que poderia constituir também uma relação intersubjetiva, suscitando uma força exercida sobre o outro argumento (*Te aconsejo que gustes el vin*o)[111]; ou ainda, configurar uma espécie de mandato *(¡Gusta el vino!)*[112] em uma situação imperativa. É apassivável (*Vinos son gustados por Neruda/Vinos fueron gustados por Neruda*)[113] e pode, além disso, ser utilizado com marcadores (advérbios) do tipo (*Neruda gusta vinos despacito/suavemente*).[114] Enfim, na ocorrência *Neruda gusta vinos*, temos uma ação controlada pelo sujeito (agentividade), um objeto afetado (**ε**$_1$) pela ação do sujeito (**ε**$_0$). Nos parâmetros considerados por Hopper e Thompson (1980), trata-se de uma alta transitividade e, nesse caso, *gustar* é um processo discreto.

Contrariamente, em *A Neruda le gustan los vinos*, o verbo *gustar* usado no sentido de "agradar/aprazer", a grosso modo, temos um processo não agentivo, estativo, não volitivo.

---

[110] Garrafa de vinho, uma garrafa de vinho, copo de vinho, três copos de vinho.
[111] Aconselho-te que degustes o vinho.
[112] Prova/degusta o vinho!
[113] Vinhos são degustados por Neruda / Vinhos foram degustados por Neruda.
[114] Neruda degusta vinhos vagarosamente/suavemente.

Esses traços, conforme Hopper e Thompson (1980) configuram uma baixa transitividade e reforçam nossa suposição de que *gustar*, nessa acepção, é um processo compacto. De acordo com Marília Blunde Onofre:

> Paralelamente à noção de voz ou de transitividade, propõe-se a noção de controle que incide sobre a noção de agentividade, que diz respeito à forma como ocorre o afetamento entre os argumentos. Há agentividade quando 'um agente A controla a ação que afeta um paciente P determinado, o paciente passando de uma posição estativa inicial a uma outra posição estativa final ou a um outro estado final.' A agentividade é definida também atendendo a uma escala que vai desde a ausência de agente até o agente intencional passando pelo instrumento ( que não controla, mas depende de um agente) e pelo agente controlador devido à capacidade teleonômica.
>
> (ONOFRE,2003,p.86):

Citando Desclés e Guentchéva (1993), Onofre (2003,p.85) observa que esses linguistas consideram a existência de uma transitividade sintática e de uma transitividade semântica e que é necessário fazer a distinção entre ambas, explicitando que, para eles, "a transitividade semântica envolve o afetamento entre os argumentos envolvidos na predicação. Assim, pode haver graus de afetamento que implicam graus de transitividade, indo desde a ausência de transitividade (ausência de afetamento) até uma forte transitividade" (ibidem,p.85). Onofre (2003) enfatiza que o posicionamento desses teóricos está também ancorado em estudos de Hopper e Thompson sobre o fenômeno da transitividade.

### 4.5.2 Modalidade Apreciativa

Segundo Rezende (2000a,p.192), considerando-se como preconstructo uma léxis e, tendo por exemplo < *alguien – gustar – vinos* > para enunciados como, *Neruda gusta vinos* ,ou, *A Neruda le gustan los vinos*, é necessário que se considere a possibilidade de que uma pergunta tematize qualquer um dos três elementos da léxis. Ela enfatiza a necessidade de observarmos que há um agente causador mais amplo que o sujeito do enunciado, no caso *Neruda*, o qual figura como o responsável pela atribuição de propriedades. Ocorre, portanto, a representação de uma "realidade percebida e enunciada dita pelo sujeito enunciador, segundo sua percepção". (REZENDE,2000a,p.192). Trata-se, portanto, do sujeito teórico (So / S1) proposto por Culioli (1990,p.145-155).

Ao tratar da relação predicativa, evidenciamos, com base em Culioli (1999a,p.104-105) que a tematização de qualquer um dos termos da relação (**x R y**) não é feita de forma aleatória, mas segundo a percepção do enunciador, que leva em conta toda a cena enunciativa,

os preconstructos situacionais e o coenunciador. Considerando as ocorrências elencadas no *corpus* desta pesquisa, observamos que, no caso do marcador *gustar* no sentido de "agradar"/"aprazer", os enunciados que o envolvem apresentam uma estrutura atípica na língua espanhola (*Me gustan los estudiantes / A la niña le gustan los chocolates /A nosotros nos gusta viajar / Me gustas tú*);[115] constatamos nos referidos exemplos que o enunciador se posiciona com grande envolvimento, utilizando-se da modalidade apreciativa, já que, com esse valor, *gustar*, como noção, faz referência a um estado emocional (interno), suscitando subjetividades, gerado por uma experiência sensorial que proporciona satisfação, ou seja, é prazeroso. Enfim, *gustar* marca que "aquilo" que se gosta é bom, agradável. O sujeito, portanto, é atraído por algo/alguém que lhe agrada/apraz, confirmando-se, assim, que esse marcador remete a uma qualificação positiva.

Ao discorrer sobre as modalidades na perspectiva da TOPE, Vignaux explicita:

> Antoine Culioli distingue quatro tipos de modalidades. As modalidades 1 são as de asserção (afirmação ou negação), de interrogação e de ênfase. O lugar dessas modalidades de asserção é primordial porque contém a importância dos fenômenos de tematização ao nível predicativo. As modalidades 2 são as da necessidade ou do possível, do eventual ou do provável até a da certeza. As modalidades 3 vão constituir a dimensão apreciativa ou afetiva centrada sobre o sujeito enunciador. Por seu intermédio poderão se construir todas as distâncias, as avaliações, os julgamentos autocentrados (eu, penso que, eu digo pessoalmente que). As modalidades 4 são as que 'marcam a relação intersujeitos, entre o enunciador e um coenunciador'. (VIGNAUX,1995,p.573-574)

Apesar da sequência ou ordem das modalidades apresentadas, inferimos que não se deve considerar as modalidades isoladamente, pois conforme Vignaux (1995), "a questão fundamental é a das combinações entre essas modalidades, visto que toda enunciação tem o objetivo de construir uma certa representação de coisas, e de estabelecer uma relação intersubjetiva, contendo discursos anteriores ou futuros" (ibidem,p.574). Porém, quanto à modalidade 3 (apreciativa), Culioli (1994,p.121) enfatiza: "a modalidade apreciativa pode ser parcialmente associada à modalidade do tipo 2 (epistêmica) ou 1 (assertiva), e também à do tipo 4 (intersubjetiva), mas ela de fato constitui o seu próprio domínio". Groussier e Rivière (1996,p.18) definem a modalidade apreciativa como a apreciação favorável ou desfavorável, o julgamento da normalidade ou da anormalidade, a expressão da conformidade ou da não-conformidade de um enunciador. Portanto, na modalidade apreciativa, a posição do enunciador é preponderantemente a de expressar um juízo qualitativo. Assim, ele poderá,

[115] Gosto dos estudantes / A menina gosta de chocolates / Gostamos de viajar / Gosto de ti

propositalmente, envolver-se ou distanciar-se daquilo que está proferindo; tais posicionamentos dependem dos tipos de procedimentos que o enunciador adota no momento da enunciação.

Tendo em vista que, a modalidade consiste na determinação enunciativa de uma léxis predicada, através da qual o enunciador indica em que medida ele atribui ao que predica um valor referencial (GROUSSIER; RIVIÈRE,1996,p.20), é de grande importância considerar o modo como se posiciona o enunciador, na cena enunciativa, ou, com relação à predicação. Isso porque, conforme Kerbrat-Orecchioni (1997,p.93), cada indivíduo carrega consigo valores e critérios culturais, que são exteriorizados em suas atitudes e expressões em forma de aceitação, de reprovação, de críticas. Enfim, deixa transparecer o modo de interpretar o mundo que o circunda.

Assim, na modalidade apreciativa, o enunciador utiliza marcas linguísticas que remetem a juízos de valor impregnadas daquilo que ele expressa. A emoção, a afetividade, os sentimentos, de modo geral (cognitivamente), estão latentes ao emitirmos um enunciado do tipo (*Me gustan los estudiantes / A ella le gustan las manzanas / A nosotros nos gusta viajar/ Me gustas tú*).[116] A ideia de que o discurso de um indivíduo está impregnado das influências recebidas, tanto no que concerne à cultura quanto à educação, balizadoras de seus atos, ou ainda, de que tudo está amalgamado no ato individual de apropriação da língua, já era defendida por Benveniste (1974). Portanto, o sujeito enunciador expressa sempre algo apoiado em traços e assimilações culturais e em gostos e valores pessoais.

No que tange a juízos de valor e ao verbo *gustar*, consideremos o estudo proposto por Kerbrat-Orecchioni (1997,p.91-157), sobre axiologização e modalização. O termo axiologia está vinculado ao âmbito da filosofia e, geralmente, trata do estudo de alguma espécie de valor (moral, conceitos valorativos, etc.). Daí conceituar-se axioma como premissa máxima ou sentença de valor universal. Axiologia e axiológico, etimologicamente, vêm do grego, *áxios* – valor, dignidade (AURÉLIO,2010,p.209), e estão relacionados à constituição valorativa, no sentido amplo da palavra.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio**,** Kerbrat-Orecchioni (1997), ao tratar da enunciação e subjetividade na linguagem, faz uso do termo "axiológico" no estudo de substantivos, adjetivos e verbos, associando o valor axiológico de algumas unidades lexicais ao seu valor referencial. A autora defende que a utilização de termos afetivo-axiológicos "enunciam um juízo de valor e um compromisso emocional do falante" (ibidem,p.93) e

[116] Agradam-me os estudantes / Agradam-lhe as maçãs / Agrada-nos viajar / Gosto de ti)

observa que os termos axiológicos serão, naturalmente, mais numerosos nos enunciados de intenção avaliativa (apreciativa). Acresce que, com relação ao sujeito da enunciação, o "funcionamento dos axiológicos é, portanto, análogo ao de outros qualificativos e determinam juízo de valor, positivo ou negativo" (KERBRAT-ORECCHIONI,1997p.101-102).

A referida estudiosa, ainda, explicita que os termos axiológicos/avaliativos refletem a subjetividade do enunciador, "pois é ele que, em última instância, toma a seu cargo a sequência enunciada" (ibidem,p.125). A seguir, empreende um estudo sobre verbos que denotam valorização subjetiva como estados de ânimo, avaliações intelectuais e indicativos de sentimentos. Ao explicar o que são processos subjetivos, Kerbrat-Orecchioni (1997) enfatiza que "alguns verbos como '*gustar*' estão marcados subjetivamente, de forma mais clara que outros (ibidem,p.125)". Ela observa que isso acontece tanto quando implica algo bom *(Me gustan las amapolas*)[117], ou algo que parece paradoxal, como em *Me gustan las películas malas*[118] (ibidem,p.125).

Ao tratar dos verbos de sentimento, Kerbrat-Orecchioni (1997,p.134) postula que são simultaneamente afetivos e axiológicos, pelo fato de expressarem uma disposição favorável ou desfavorável, por parte do agente do processo, com relação a seu objeto, realizando uma avaliação positiva ou negativa. E, em seguida, detalha:

> - disposição favorável de **x** frente a **y** → **y** *es bueno para* **x**:
> *gustar, apreciar, desear, querer, ansiar, amar*.
> - disposição desfavorável de **x** frente a **y** → **y** *no es bueno para* **x**:
> *odiar, detestar, aburirse, temer, etc.*
>
> (ibidem,p.134)

Kerbrat-Orecchioni (1997,p.131-132) observa, ainda, que o estudo dos verbos "subjetivos" implica um tipo de distinção, de acordo com as seguintes indagações:

(1) Quem faz o juízo avaliativo?

- Um participante do processo, em geral, o agente que em alguns casos pode coincidir ou não com o sujeito da enunciação.

(2) O que é avaliado?

- O objeto do processo que pode ser uma coisa, um evento ou um indivíduo:
  - ( a **x** *le gusta* **y**)
  - (**x** *odia* **y**)

[117] Agradam-me as amapolas
[118] Agradam-me os filmes de má qualidade

(3) Qual a natureza do processo avaliativo?

- Bom/mal (domínio do axiológico).
- Falso/verdadeiro/incerto (problema de modalização).

Tais considerações corroboram nossa suposição de que a modalidade apreciativa é fator determinante para que possamos entender, com mais clareza, enunciados que envolvem o marcador *gustar* na língua espanhola, já que este denota subjetividade afetiva. Conforme Kerbrat-Orecchioni (1997), deve-se considerar subjetivas todas aquelas "expressões que indicam que o sujeito da enunciação se encontra implicado emocionalmente no conteúdo de seu enunciado" (ibidem,p.162).

### 4.5.3 Explicando a Inversão

Pautados nos fundamentos teóricos elencados ao longo dessa reflexão, defendemos que com a transitividade, a modalidade apreciativa, a temática dos termos axiológicos e juízos de valor, aqui entendidos sob a ótica da TOPE, podemos tentar explicar, com base nos postulados do programa de trabalho culioliano, a concordância do verbo *gustar* com a noção do segundo argumento $\varepsilon_1$ (objetivo), como ocorre em *Me gustan los libros / A nosotros nos gusta el teatro*;[119] já que as propriedades que se atribuem a uma noção são uma apreciação feita pelo sujeito enunciador, baseado em traços e assimilações culturais e em gostos e valores pessoais. Em um enunciado como *Me gustas tú/Me gustan los vinos*, [120]ocorre, portanto, uma determinação do valor que representa algo/alguém para um sujeito determinado, o qual pode ser o sujeito enunciador ou o sujeito do enunciado (*A Ana le gustan las flores/ A mí me gustan las manzanas/A ellos les gusta el payaso*).[121] Em nossa concepção, termos axiológicos e juízos de valor dão condições para que o enunciador tome uma posição, fazendo um juízo subjetivo (avaliativo). As noções lexicalizadas por determinadas marcas linguística já têm uma carga apreciativa, ou seja, propriedades primitivas que atraem a atenção do sujeito enunciador e o levam a tematizar determinado argumento. Daí podermos corroborar com o defendido por Culioli (1999a,p.101-104): a relação construída (predicativa) é submetida a uma avaliação, cujo alvo é uma apreciação de ordem qualitativa feita pelo enunciador.

---

[119] Agradam-nos os livros / Agrada-nos o teatro
[120] Gosto de ti / Agradam-nos os vinhos
[121] A Ana agradam as flores / Agradam-me as maçãs / O palhaço agrada a eles

Nesse sentido, citamos Marília B. Onofre (2003,p.40), que fazendo alusão a Culioli (1990), postula que as invariantes linguísticas podem ser recuperadas nas línguas por meio das operações de determinação quantitativa e qualitativa; causalidade/transitividade; modalização e aspectualização. Com relação à causalidade/transitividade, ela observa que essa operação se refere à relação estabelecida entre os termos do enunciado, ou seja, entre as noções que instanciam uma léxis: "na enunciação estabelece-se um jogo de forças entre tais noções, e nesse jogo, uma pode se sobrepor à outra [...], determinando, assim, o que chamamos de termo de partida" (ONOFRE,2003, p.40). Ao tratar das relações que retratam a atividade de linguagem e a temática da transitividade, a autora explicita:

> Para Culioli, a sintaxe e a semântica apresentam-se imbricadas. Nesse modelo atribui-se um relevante papel à posição ocupada pelos argumentos (x, y) no enunciado, quer estejam ordenados à direita ou à esquerda do relator R, e será essa ordenação que determinará a relação argumental que vai constituir a significação. Essa relação argumental não está determinada pelo relator [...], nem será este que selecionará os argumentos estabelecendo uma relação hierárquica entre eles, mas será construída na relação entre os argumentos (x, y) e o relator." (ibidem, p.91).

Nessa perspectiva, considerando os enunciados anteriormente apresentados como exemplo de estrutura inversa (OVS) ou ergativa do verbo *gustar*, no sentido de agradar/aprazer, constatamos que aquilo que afeta o sujeito, ou seja, o que é tematizado pelo enunciador, figura como a origem do sentimento, do estado emocional ou da experiência sensorial que provoca algo no sujeito, quer se trate de pessoas, de objetos, de eventos, etc.

Em se tratando da relação predicativa, nos citados enunciados, constatamos que o objetivo $\boldsymbol{\varepsilon_1}$ (estímulo) é escolhido como o termo em torno do qual se organiza o enunciado. É o termo de partida, o termo tópico que fornece a orientação sintática à citada relação; é o termo que controla a origem ($\boldsymbol{\varepsilon_0}$) (sujeito/experienciador) do evento estativo "*gustar*", dominando a referência e, por isso, intuitivamente (nocionalmente), é possível fazer a relação do relator (*gustar*) com o objetivo ($\boldsymbol{\varepsilon_1}$) e não com a origem ($\boldsymbol{\varepsilon_0}$), conforme observamos em: *(Me gustan los aviones, Me gustas tú, A nosotros nos gusta el teatro)*. Nas línguas acusativas, esses termos serão considerados, respectivamente (dativo e sujeito), nas ergativas (ergativo e absolutivo) e, na TOPE, simplesmente, termo de partida e termo de chegada da relação predicativa.

Consideremos, hipoteticamente, o seguinte diálogo:

*P – ¿Qué prefiere/ qué le gustaría tomar el poeta?*[122]

*R – A Neruda le gustan los vinos.*[123]

λ <*Neruda – gustar – vinos*>
**a r b**

Aplicando-se a propriedade transitiva da léxis (REZENDE,2001,p.204), temos: o predomínio de /**b**/ sobre **r**/**a**. É possível aludirmos, também, ao jogo de forças entre as noções que determina o termo de partida (ONOFRE,2003,p.41). Exemplificamos com:

- *A Neruda le gustan los vinos.* (termo de partida *los vinos* - y) → **b**

- *Los vinos le gustan a Neruda*. (termo de partida *los vinos* – x) → **a**

Outro ponto que reforça essa nossa suposição é o fato de que, ao fazermos o levantamento para o *corpus* desta pesquisa, não encontramos exemplos de voz passiva com o verbo *gustar*, no sentido de "agradar/aprazer". Não há, portanto, uma relação entre agente e paciente, o que corrobora a não-agentividade dos processos compactos/estativos.

Para postular a tematização do segundo argumento (**ε**$_1$) nos enunciados supracitados, a partir das razões já expostas, encontramos apoio, ainda, nos estudos de Rebuschi (apud CULIOLI,1999a,p.114) sobre a língua basca que, seguindo os postulados da TOPE, propõe a seguinte fórmula para a relação ativa ergativa:

**a ε < b ε ( ) r ( )**
(**a** 3 é marcado pelo ergativo, e **b** ε pelo absolutivo)
**a** é orientado em relação a **b** e **b** é orientado em relação a **r**
(REBUSCHI apud CULIOLI,1999a,p.114)

Quanto às dificuldades em fornecer uma opinião cabal sobre o tema (estrutura inversa de enunciados com o marcador *gustar*), citamos novamente Culioli que, no final de um estudo sobre o papel das representações metalinguísticas em sintaxe, explicita:

> [...] o percurso descrito serve para filtrar as observações, tornar mais rigorosas as teorias, para construir uma ferramenta de representação e de tratamento que permita re-construir as invariáveis linguagísticas. Minha convicção é que as línguas são mais abstratas e coerentes em sua sintaxe (em sentido geral) do que nós imaginamos, mas que essa sintaxe é regida por um pequeno número de operações fundamentais.[124]
>
> (CULIOLI,1999a,p.114)

[122] O que prefere o poeta / O que o poeta gostaria de beber
[123] A Neruda agradam os vinhos.
[124] *La démarche décrite vise à affiner les observations, à rendre plus rigourex les raisonnements, à construire un outil de représentation et de traitement qui permettent de re-construire les invariants langagiers. Ma conviction est que les langues sont plus abstraites et cohérentes dans leur syntaxe (au sens large) que nous ne le pensons, mais que cette syntaxe est régie par un petit nombre d'opérations fondamentales.*

## 4.6 Topicalização/Redundância (Ênfase do Sujeito)

Stéphane Robert (1989), em sua investigação sobre "Sistema Verbal e Enunciação em Wolof"(língua africana), discorre sobre os verbos na referida língua e corrobora-lhes a função de operadores de predicação, o que lhes permite ser o centro sintático/semântico do enunciado e o centro da relação predicativa que ainda não foi assertada, ou seja, o papel de relator entre os argumentos postulado por Culioli (1976,p.35). Ao tratar da organização do enunciado, em wolof, Robert (1989,p.132) apresenta uma situação peculiar à citada língua que é "*l'emphatique du sujet*", fenômeno linguístico que aparece sob a forma de redundância de marcas pessoais antepostas ao lexema verbal. A referida autora observa que essa ênfase do sujeito "indica uma escolha do enunciador que identifica o sujeito da relação predicativa, distinguindo-o de um conjunto de valores possíveis, por sua propriedade de ser efetivamente o 'bom valor' de sujeito" [125] (ROBERT,1989,p.132).

Em um número significativo de enunciados referentes ao verbo *gustar*, no sentido de "agradar"/"aprazer", coletado para o *corpus* desta investigação, detectamos uma situação análoga à levantada por Robert (1989,p.119) sobre a redundância de marcas pessoais antepostas ao verbo, especificamente, pronomes pessoais tônicos e átonos. Atentemos para a ênfase dada aos aludidos pronomes no seguinte diálogo:

| | | |
|---|---|---|
| *Ana:* | *- ¿Qué les gusta a ustedes?* | (O que lhes agrada?) |
| *Juan:* | *- A mí me gustan los animales.* | (A mim agradam os animais) |
| | *- A Carmen le gustan los churros.* | (A Carmem agradam os churros) |
| | *- A nosotros nos gusta bailar.* | (Nós gostamos de dançar) |
| | *- A ellos les gusta la corrida de toros.* | (Eles gostam das touradas) |

Fonte: PASACALLE (2000,p.14)

Observamos que em *a mí me, a Carmen le, a nosotros nos, a ellos les,* a ênfase, a repetição, a redundância com o uso de pronomes tônicos e/ou átonos podem ter, também, na língua espanhola justamente o propósito de distinguir, de um conjunto de valores possíveis aquele que poderá figurar, efetivamente, como o sujeito do enunciado, pois a relação do relator (gramaticalmente de concordância do verbo) é feita nos citados enunciados com o 2º

[125] *L'Emphatique du sujet: indique un choix de l'énoncateur qui identifie le sujet de la relation prédicative en le distinguant d'un ensemble de valeurs possibles pour sa propriété d'être effectivement la bonne valeur sujet.*

argumento (estímulo). Isso dificulta decidir com clareza qual termo realmente é o sujeito, isto é, quem tem o "bom valor de sujeito" (ROBERT,1989,p.132). Detectamos também que essa ênfase ocorre, geralmente, em resposta a uma pergunta, exatamente, como no diálogo supracitado.

Groussier e Rivière (1996,p.67) definem *"emphatique=focalisant"* como o termo mais, frequentemente, empregado com um sentido técnico linguístico do que o termo "ênfase". É, nesse sentido, que Robert (1989,p.133) observa, ainda, que essa redundância serve para selecionar um sujeito de acordo com o semantismo do verbo, no dizer dessa estudiosa: "se o verbo é agentivo, singularizar o sujeito permite singularizar o agente; [...] se o verbo é não-agentivo, distinguir o sujeito, remete a singularizar o suporte da propriedade expressa pelo verbo".[126] Robert (1989,p.136) segue explicando que, com o *emphatique du sujet*, o enunciador designa um termo como o encarregado da validação de uma relação predicativa dada, distinguindo-o de um conjunto de valores possíveis para a propriedade particular de ser o sujeito do verbo, ou agente do processo, ou ainda, o suporte da propriedade que a noção lexicalizada por um verbo estativo manifesta. Enfatiza, também, que essa escolha depende da natureza do verbo (agentivo/não agentivo). Conforme Robert:

> O *emphatique du sujet* serve para explicar a situação pela especificidade do sujeito, não, como responsável, mas como suporte particular da propriedade expressa pelo verbo: o sujeito apresenta a propriedade em um grau específico [...]. Observa-se que esse valor explicativo é sempre mais ou menos intensivo.[127] (ROBERT,1989,p.136).

Mais adiante, Robert acrescenta que "o *emphatique du sujet* configura, portanto, valor intensivo, principalmente, com os verbos de estado (não agentivos), onde esse fenômeno linguístico constitui o emprego mais corrente e, entre os verbos de estado, exclusivamente com aqueles que expressam uma qualidade".[128] (ibidem, p.137). Como já constatamos, anteriormente, que o verbo *gustar* pode ter essa nuance de evento estativo, fizemos essa aproximação com o que propõe Mª Luisa Rivero (2008), ao tratar da duplicação do complemento indireto e estratégias de topicalização. Para ela:

---

[126] *[...] si le verbe est agentif, singulariser le sujet permet de singulariser l'agent, autrement dit l'agentivité du sujet par rapport au procés ; si le verbe n'est pas agentif, distinguer le sujet revient à singulariser le support de la propriété exprimée par le verbe".*

[127] *L'Emphatique Sujet sert à expliquer la situation par la spécificité du sujet, non pas en tant que responsable, mais comme support particulier de la propriété exprimée par le verbe: le sujet présente la propriété à un degré spécifique. [...] On voit que cette valeur explicative est toujours plus ou moins intensive.*

[128] *L'Emphatique du sujet prendra done cette valeur d'intensif principalement avec les verbes d'état (non agentifs), dont elle constitue l'emploi le plus courant et, parmi les verbes d'état, exclusivement avec ceux qui expriment une qualité.*

> Intuitivamente, em tal estrutura [...], o objeto lógico como complemento de uma preposição funciona como um instrumento que provoca um estado de emoção no experienciador e este como *locus* da emoção aparece em posição de especificador. (RIVERO,2008, p.7)

De acordo com as considerações feitas ao longo deste capítulo, esperamos ter fornecido explicações coerentes para as peculiaridades do verbo *gustar* , no sentido de agradar/aprazer, isto é, para tentar explicar a estrutura sintática inversa de enunciados que envolvem esse marcador na língua espanhola. Com esse intuito retomamos, a seguir, alguns itens concernentes ao programa de trabalho culioliano.

## 4.7 *Gustar* e a TOPE – Possibilidades

Recordemos que com a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, Culioli (1976,1990,1999a,1999b) postula a observação dos mecanismos que as marcas linguísticas, nas diversas línguas, operam no enunciado, isto é, o autor prioriza a manipulação desses marcadores de operações mentais, levando em conta sempre uma situação de enunciação, contrapondo-se, assim, às análises tradicionais, que consideram classificações feitas *a priori*. A seguir, mostraremos algumas peculiaridades do marcador *gustar* em espanhol, tendo em vista alguns conceitos do aludido quadro teórico.

### 4.7.1 Relação Primitiva

Como vimos, a relação primitiva (CULIOLI,1976,p.36;1999a,p.100) é ordenada em função das propriedades físico-culturais das noções envolvidas, é portanto, organizada semanticamente. Faz referência especificamente à qualificação dos termos em relação. Na teoria culioliana, esse esquema primitivo é representado por uma tripla relação $< \varepsilon_0, \varepsilon_1, \pi >$ , estabelecida entre um relator e dois argumentos (ibidem,p.75). Esquematicamente tem-se:

$$\lambda < \varepsilon_0, \varepsilon_1, \pi >$$

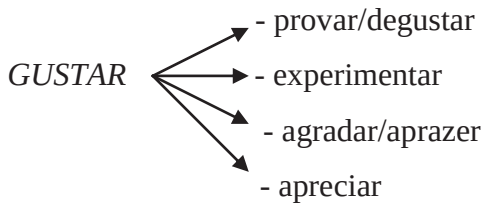
< termo localizador (x) relator (R) termo localizado (y)>

< a r b >

(CULIOLI,1999a,p.97-99)

Com base nas relações acima explicitadas, passaremos a tecer considerações sobre a noção semântica veiculada pelo relator (R), aqui especificamente o marcador *gustar* em língua espanhola.

No corpus construído para esta pesquisa, identificamos as seguintes noções/valores, para a aludida marca linguística:




Ao traçar a trajetória do verbo *gustar* na língua espanhola, Melis et al.(2003,p.11-12) mostram que essa marca linguística deriva-se do vocábulo latino *gustare* com o sentido de *probar* (provar), *catar* (degustar). Ao construir o *corpus* para esta pesquisa, encontramos ainda esse valor em proposições similares à estrutura canônica das línguas românicas (sujeito – verbo – objeto / S.V.O.).

*GUSTAR* = PROVAR/DEGUSTAR (funcionamento discreto)

Consideremos, hipoteticamente, o seguinte diálogo:

-*¿Qué hace el poeta?* (O que faz o poeta?)

- *Neruda gusta vinos* (Neruda degusta vinhos)

Valor referencial do enunciado supra: *Neruda es un gustador de vinos* (Neruda é um degustador de vinhos). Para o enunciado - *Neruda gusta vinos* – esquematicamente, temos:

< *Neruda – gustar – vinos* >

a r b

*gustador* *gustar* *gustable*

Com esse valor, *gustar* remete à ingestão de uma porção de determinada substância (comida/bebida etc.), para sentir ou apreciar o sabor. Essa porção de algo ingerido, consequentemente, muda de um lugar a outro, configurando a construção de uma ocorrência com delimitação em espaço-tempo. Tais características remetem ao funcionamento discreto da linguagem e, consequentemente, a um verbo de ação. Para Franckel e Paillard (1989,p.126-

127), no "comportamento discreto a delimitação Qlt é indissociável da delimitação Qnt". Robert salienta que:

> [...] a maior parte dos processos classificados como verbos de ação têm por especificidade ser discretos, ou seja, 'divididos/recortados no tempo'; esta característica é proveniente do fato que esses verbos possuem um 'limite de tensão interna'. Sua inscrição no tempo supõe, portanto, sempre uma quantificação em relação a este limite interno: quantidade de tempo e quantidade de processo estão ligados.[129] (ROBERT,1989,p.55)

Nessa configuração, *gustar* apresenta características do funcionamento discreto, pois remete a algo *gustable*, ou que se deixa *gustar* (degustar/provar), tendo como estado resultante algo, intrinsecamente, qualificado e quantificado como degustado, o que remete à estabilização quantitativa e qualitativa, característica desse tipo de funcionamento. Essa constatação nos leva a deduzir que, nessa formatação, *gustar*, em espanhol, ativa Qnt (CULIOLI,1999b,p.57), e como ocorrência é qualificada nocionalmente. Portanto, a propriedade do marcador *gustar* no sentido de degustar configurado como um funcionamento discreto é a de ativar a operação de quantificação (Qnt), e, portanto, o parâmetro T (espaço-tempo), em consonância com a operação de qualificação (Qlt) (ibidem,p.83).

Outros Exemplos de *Gustar (Probar/Degustar*) / funcionamento discreto:

*"– Os haré compañía de vista, pues no tengo apetito para gustar el más esquisito bocado."*[130]
*"(...) llevó a la boca, aprobó con la cabeza e invitó a sus colegas a gustar el sabor."*[131]
*"(...) y allí se sentaron las cinco jóvenes, a gustar en sus tazas el rico chocolate de la casa."*[132]

*(Corpus del español)*

### 4.7.2 Relação Predicativa

Atentemos, novamente, para o diálogo abaixo:

- *¿Qué hace el poeta?* (O que faz o poeta?)
- *Neruda gusta vinos.* (Neruda degusta vinhos)

---

[129] La plupart des procès classés comme verbes d'action ont pour spécificité d'être discrets c'est-à-dire « découpables dans le temmps »; cette caractéristique provient du fait que ces verbes possèdent une « limite de tension » interne. Leur inscription dans le temps suppose donc toujours une quantification par rapport à cette limite interne: quantité de temps et quantité de procès sont liées.
[130] Farei companhia a vocês, pois não tenho apetite para degustar o mais delicioso petisco.
[131] (...) levou à boca, aprovou com a cabeça e convidou seus colegas para provar o sabor.
[132] (...) e ali se sentaram as cinco jovens, a degustar em suas xícaras o chocolate gostoso da casa.

Considerando a existência de noções ordenadas, semanticamente, em um esquema primitivo (léxis), a relação predicativa (CULIOLI,1999a,p.100-104), grosso modo, consiste na escolha por parte do enunciador, do termo em torno do qual o enunciado será organizado, o termo de partida (**x**) – e o termo alvo (**y**) do processo enunciativo. Culioli (1999a,p.105) diz que aqui ocorre um reagenciamento desse esquema primitivo, em que qualquer um dos termos da relação (**x, R, y**) pode ser tematizado. Inferimos, então, que o restante será sempre um comentário sobre o aludido termo de referência. Conforme já enfatizamos, tal escolha não é feita aleatoriamente, toda a cena enunciativa é levada em conta, assim como os preconstructos situacionais e o coenunciador. Essa maleabilidade possibilita a construção de N enunciados, a partir de uma mesma léxis, configurando uma família parafrástica (Culioli,1990,p.17-137). Por exemplo, para a léxis < *Neruda, vinos, gustar* > poderíamos ter:

- *Neruda gusta vinos* (termo de partida *Neruda* – **x**)
  (Neruda degusta vinhos)
- *Vinos son gustados* por Neruda (termo de partida *vinos* – **y**)
  (Vinhos são degustados por Neruda)
- *Gustar vinos es propio de Neruda* (termo de partida *gustar* – **R**)
  (Degustar vinhos é próprio de Neruda)

Conforme postula Culioli (1999a,p.105), cada situação de enunciação possibilitará a escolha de um termo de referência ou de origem. Porém, o valor referencial mantido nas três possibilidades apresentadas é *Neruda es un gustador de vinos* (Neruda é um degustador de vinhos). Confirma-se, então, o já explicitado por Culioli (1976,p.60-61), que a léxis é um conteúdo de pensamento (nocional, mental), ou seja, uma orientação semântica entre noções, que aponta para um sentido. Ele também observa que a relação predicativa está, intrinsecamente, imbricada à relação enunciativa. Podemos inferir, portanto, que a partir daqui, no que concerne a operações mentais, tudo ocorra simultaneamente.

*GUSTAR* = AGRADAR/APRAZER (funcionamento compacto)

Consideremos, hipoteticamente, o seguinte diálogo:

P – *¿Qué prefiere / qué le gustaría tomar el poeta?* (O que prefere / O que o poeta gostaria de beber?

R – *A Neruda le gustan los vinos.*

- Valor referencial → *Neruda siente placer en ingerir vinos*
  - A Neruda agradam/aprazem os vinhos.
  - Neruda sente prazer em tomar vinhos

Segundo Melis et al.(2003,p.12), desde o século XVI existem registros do verbo *gustar* com o sentido de "*tomar placer*", ter sensações agradáveis, em relação às coisas ou pessoas, como em: *Me gustan los estudiantes/ A Ana le gustan los libros*. Nesse sentido, essa marca linguística, como noção, faz referência a um estado interno – aludindo a subjetividades – gerado por uma experiência sensorial que causa satisfação, remete a uma qualificação positiva, indicando que aquilo de que se gosta, agrada/apraz, atrai, é bom. Faz alusão, portanto, ao afeto, ao estado emocional de um sujeito, o que nos leva a considerá-lo de acordo com a classificação de Vendler (1967), como um verbo estativo e sob a proposta de Culioli (1976;1999b), Robert (1989), Franckel e Paillard (1989) como um processo compacto.

Considerando o diálogo acima, teremos na relação primitiva:

*A Neruda le gustan los vinos*

λ < *Neruda – gustar – vinos* >

Como já foi mencionado anteriormente, os enunciados que envolvem o marcador *gustar*, no sentido de agradar/aprazer, apresentam na língua espanhola uma estrutura atípica, comum às línguas ergativas, em que o sujeito geralmente não concorda com o verbo. Tal concordância é feita com o complemento verbal como em (*A Neruda le gustan los vinos*). Essas particularidades foram tratadas nos itens iniciais (4.3; 4.4; 4.5 e 4.6) do capítulo que aqui encerramos e explicadas com base no funcionamento da linguagem (discreto, denso, compacto), na transitividade e na modalidade apreciativa sob a ótica da TOPE.

Nosso empenho em fazer uma reflexão sobre a teoria enunciativa culioliana e o marcador *gustar* tem como meta estabelecer conexões com o ensino de línguas estrangeiras, buscando mostrar a viabilidade desse quadro teórico para a Didática das Línguas. Essas considerações nos servirão de apoio no próximo capítulo, onde trataremos da aludida temática.

# CAPÍTULO V - SUGESTÕES PARA UMA ABORDAGEM REFLEXIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS

## 5.1 Considerações Didáticas e Pedagógicas

Em nosso trabalho com a disciplina “Prática de Ensino da Língua Espanhola” temos tido interessantes oportunidades de observar situações variadas, que nos fazem refletir sobre algumas inadequações em diversas práticas pedagógicas. Essas verificações têm-nos levado a enfatizar aos estagiários, que a primeira atitude de um professor de língua estrangeira deve ser a de procurar conhecer, integralmente, o material didático direcionador do trabalho a ser desenvolvido com grupos de aprendizes em particular. No dia a dia, na supervisão de estágio, observamos aulas em que os manuais (métodos de aprendizagem) ou outros materiais didáticos, às vezes, encontram-se inseridos em determinado direcionamento teórico-metodológico, porém o professor segue um caminho totalmente adverso. Tais práticas nos incentivaram a investigar novas possibilidades que venham a contribuir para a difícil tarefa que é a de ensinar uma língua estrangeira. Culioli e Desclés ao darem continuidade a uma discussão sobre essa temática dizem:

> Não se trata aqui, portanto, nem de propor uma ‘concepção’ de ensino de línguas, nem de apresentar uma ‘proposta pedagógica’ e; muito menos, um ‘método’, mas de levantar algumas questões que a ‘linguística aplicada ao ensino de línguas’ não pode evitar, se ela quiser escapar do ecletismo nocivo/danoso no qual está mergulhada, praticamente, desde seu nascimento e que provoca a desconfiança dos profissionais do ensino e o sarcasmo dos teóricos da linguagem. (CULIOLI; DESCLÉS,1981,p.18)

Ao refletirmos sobre ensino-aprendizagem de línguas e as singularidades da formação dos conceitos nocionais e gramaticais na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, com o intuito de justificar o motivo de utilizá-la como fundamentação teórica para esta pesquisa, procuramos investigar, na perspectiva metodológica defendida por Culioli, qual seria o perfil de professor mais condizente com o referido programa de trabalho. Como a nossa proposta de tese contém um capítulo que combina trabalho teórico com experimentação sobre o tema, e nossa prática pedagógica cotidiana envolve estagiários e alunos de língua espanhola de vários níveis, valemo-nos dessa situação para aliar a pesquisa ao ensino. Tal decisão nos trouxe inquietações, no sentido de tentar compreender como deve agir o professor que ancora seu trabalho na perspectiva enunciativa culioliana, em vista da proposta inovadora que encerra. Para tanto, fundamentamo-nos em Gauthier (1995), que nos aponta o caminho,

inicialmente, ao indagar: como colocar o aluno em situação de construção em sala de aula? E, em seguida, ao responder: nem descrevendo o objeto de estudo, nem contando com a impregnação. Gauthier (1995) conclui esse raciocínio explicitando: para passar do comunicativo ao representacional, no âmbito da sala de aula, é preciso haver professores formados na perspectiva de construção das categorias gramaticais.

Isso nos leva a deduzir que um planejamento de ensino que tenha como fundamentação teórica a TOPE, deve começar por preparar professores na perspectiva enunciativa culioliana. Como bem enfatizam Culioli e Desclés (1981,p.126): "as duas competências essenciais que se deve esperar de um professor de idiomas é que ele conheça bem a língua a ser ensinada e que seja um pedagogo".[133] É necessário explicitar, também, quais tipos de conhecimentos o professor de línguas deve ter ou adquirir, além do que já se espera dessa classe, como "erudição filológica" e "cultura literária". Para esses estudiosos, é imprescindível que tal profissional tenha um determinado domínio da língua a ensinar, domínio que consiste na aquisição de uma "competência metalinguística", ou seja, não somente a "aptidão para produzir enunciados bem formados, mas também para transformar a atividade epilinguística (inconsciente) de locutor em atividade metalinguística consciente e coerente" (CULIOLI; DESCLÉS,1981,p.126). Conforme Culioli a epilinguística:

> designa uma atividade metalinguística não consciente e se distingue da atividade metalinguística deliberada. As glosas epilinguísticas formam uma boa parte de nosso discurso cotidiano e representam um papel importante no discurso explicativo de um sujeito que procura entender o sentido de uma frase em uma língua estrangeira ou a significação de um enunciado mal interpretado. Menospreza-se quase sempre as glosas epilinguísticas, porém elas são uma preciosa fonte de informações lingüísticas e, à sua maneira, constituem um sistema de representação interno à língua, ou seja, um *metalangue* totalmente não controlável. (CULIOLI,1999a,p.74; grifo do autor)

Ainda tratando do papel do professor, Culioli e Desclés (1981,p.126) observam que "a aquisição dessa competência metalinguística faz do 'verdadeiro' professor de línguas mais que um corretor ou uma fonte de enunciados bem formados". Para eles, tal competência transforma esse profissional naquilo que ele deve efetivamente ser, isto é, "um verdadeiro 'mediador' entre os aprendizes e o sistema de valores subjacentes ao idioma ensinado, cujo domínio é o verdadeiro objetivo do ensino de línguas" (ibidem,p.126).

E concluem esse tema enfatizando:

---

[133] *[...] En fait les deux compétences que l'on doit attendre d'un professeur de langue est qu'il connaisse bien la langue à enseigner et qu'il soit pédagogue.*

> A aquisição da competência metalinguística é progressiva como todo processo de 'tomada de consciência', porém uma formação adaptada pode injetar as bases mais rapidamente. Em tal formação, a linguística teórica terá seu lugar para aportar os conhecimentos do exterior e ajudar a reorganizar de modo coerente o que merece ser preservado e rejeitar ou modificar o que não resiste à prova".[134] (CULIOLI; DECLÉS,1981,p.126).

Após discorrer sobre o perfil de professor considerado na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, Culioli e Desclés (1981,p.113-117) explicitam algumas questões concernentes à Didática das Línguas como, por exemplo, as maneiras de favorecer a aquisição de um idioma estrangeiro e a concepção de aquisição que, segundo eles, deverá sempre ser conduzida com respaldo teórico. Os citados autores também observam ser de suma importância que tanto no âmbito da didática, entendida por ambos como a concepção de métodos de ensino e a formação de professores, quanto no da pedagogia (atividade prática dos professores) sejam tratadas, com rigor teórico, as concepções de língua e de atividade de linguagem, além do que essas noções devem ser trabalhadas sempre simultaneamente (CULIOLI; DESCLÉS, 1981,p.118).

Culioli e Desclés (1981,p.119) seguem explicitando que aprender uma língua não é redutível à aquisição de um "novo código", nem ao domínio de um novo "sistema de regras" regido pelos princípios de uma gramática universal. Para eles, a aprendizagem de uma língua estrangeira "coloca em jogo o conjunto da personalidade do aprendiz: não somente suas capacidades intelectuais, mas também sua afetividade, seus modos de percepção, sua atividade somática e sua relação com os outros e consigo mesmo" (ibidem,p.119). Esses estudiosos reafirmam sua concepção de atividade de linguagem, como sendo não somente a mais elaborada e a "mais importante das formas de atividade simbólica do homem, articuladora de diferentes níveis de operações heterogêneas em interação complexa, ela é também, simultaneamente, uma dimensão intersubjetiva, social, cultural e histórica".[135] (CULIOLI; DECLÉS,1981,p.119).

Ao abordar, especificamente, a temática central da Didática das Línguas, isto é, as questões de ensino-aprendizagem, Culioli e Desclés (1981,p.120) observam que na

---

[134] *L'acquisition de la compétence métalinguistique est progressive comme tout processus de 'prise de conscience', mais une formation adaptée peut enjeter les bases assez rapidement. Dans une telle formation la linguistique théorique aurait sa place [...] pour apporter des 'connaissances' de l'extérieur que pour aider à réorganiser de façon cohérente ce qui mérite d'être conservé et à rejeter ou à modifier ce qui ne résiste pas à l'examen".*

[135] *"n'est pas seulement le plus élaborée et la plus importante des formes de l'activité simbolique de l'homme, mettant en jeu à différents niveaux des opérations hétérogènes mais en interaction complexe, elle a aussi et simultanément une dimension intersubjective, sociale, culturelle et historique''.*

abordagem teórica por eles defendida “as línguas diferem fundamentalmente entre si, não pelo que permitem significar, pois o que pode ser significado em uma língua poderá sê-lo em outra” (ibidem,p.120), mas, no dizer desses estudiosos, “pela maneira de significar, e, em particular, pelos meios colocados à disposição dos locutores que lhes deem condições de construir ao nível simbólico e realizar, concretamente, enunciados marcadores de valores referenciais” (CULIOLI; DESCLÉS,1981,p.120). Daí a importância da elaboração de uma metodologia diversificada, assim como, da preparação de professores e de materiais didáticos específicos para um curso fundamentado no referido quadro teórico.

Ao tratar das atividades metalinguísticas e metacognitivas na aprendizagem, considerando uma abordagem enunciativa, Springer (apud POUSSARD 2000,p.37) [136] “retoma a ótica vigotskiana, segundo a qual o trabalho pedagógico visa levar o aprendiz à elaboração de conceitos e consiste em ajudá-lo a desenvolver uma capacidade reflexiva sobre suas ações”, no que concerne a experiências linguísticas. Cécile Poussard [137] (2000,p.37) postula que “desenvolver uma capacidade reflexiva sobre a atividade de linguagem significa estar engajado em uma atividade meta: metalinguística e metacognitiva”. Ao tratar da atividade metalinguística, a autora retoma a concepção de Culioli e Desclés (1979) com relação à atividade epilinguística, informando ser esta camuflada por numerosos pesquisadores com o emprego da palavra “competência”. Poussard (2000,p.38), citando Berthoud e Py (1993) explicita que atividades como classificar, nomear, caracterizar, comparar, aproximar, entre outras, remetem à atividade de conceituação, imprescindível para que o aprendiz possa exprimir o que entende, ou seja, a maneira como compreende ou interpreta os conhecimentos linguísticos que adquire em uma situação de aprendizagem. Portanto, o papel do professor, no que tange às atividades reflexivas, “consiste em propor atividades que ajudem a desenvolver e aclarar as intuições originais e pessoais do aluno” (POUSSARD, 2000,p.37).[138] Com relação a esse tema, Culioli e Desclés explicitam:

> É nisso que se pode estabelecer a problemática da competência metalinguística do professor e o papel da atividade epilinguística na aquisição de uma língua. Se o professor sabe utilizar sua atividade metalinguística e controlar a atividade epilinguística dos aprendizes ele pode

---

[136] *Rapelle l’optique vygotskienne selon laquelle le travail pédagogique vise à amener l’apprenant au stade de la conceptualisation et consiste à aider l’apprenant à dèvelopper une capacité réfléchissante sur son action.*

[137] *Développer une capacité réfléchissant sur son activité langagière, c’est engager une activité, méta : metalinguistique et métacognitive. [...] Si l’activité métalinguistique est un activité delibérée, comme classer, nommer, caractériser, en reprenant la description qu’en donnent Culioli et Desclés (1979), l’activité épi-linguistique est l’activité metalinguistique non conscient de tout sujet (que masque chez de nombreux chercheurs l’emploi du mot compétence)..*

[138] *Le rôle enseignant consiste alors à dèvelopper et classifier ces intuitions originales et personnelles [...]’’.*

> conduzi-los progressivamente (e mais rapidamente) a um determinado domínio de seu próprio processo de aprendizagem da língua, domínio que se manifestará por uma atitude mais ativa, mais 'curiosa' e também mais entusiasta a respeito da língua estrangeira e mesmo da sua própria língua. As estruturas mais complexas não são, nesse caso, consideradas como as 'complicações absurdas', mas como as soluções astuciosas a tal problema de significação e os enunciados não são mais percebidos como os arranjos arbitrários mas como verdadeiras 'montagens' obedientes a uma necessidade interna. Pode-se considerar que a partir desse momento o essencial é a aquisição: empreendida pelo aprendiz e seu processo de assimilação da língua estrangeira. (CULIOLI; DESCLÉS,1981,p.128).[139]

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, no que se refere ao papel do professor na abordagem enunciativa, Rezende explicita ser tarefa desse profissional:

> Repetir externamente o trabalho interno do aluno; discutir com ele valores, significados e expressões diferentes, mas próximos; julgar, apreciar, avaliar, diferenciar, aproximar, remontar significados, procurar diferenças e pontos em comum. Em síntese, fazer emergir a própria atividade epilinguística pré-consciente utilizada na caminhada interna que cada um fez para chegar ao seu significado particular. De processo pré-consciente passaria a processo consciente. De atividade epilinguística passaria a atividade metalinguística, uma gramática natural constituída de operações e reflexões sobre a linguagem. (REZENDE,2006,p.15)

## 5.2 O Saber Epilinguístico / Intuição

Ao tratar desse tema sob o prisma da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, Besse e Porquier (1991,p.113) dizem que a estruturação não consciente dos domínios é o que Culioli chama de atividade epilinguística. Grosso modo, retomando Poussard (2000,p.37), podemos inferir que a atividade epilinguística auxilia a escolha, pelos aprendizes, do que é gramaticalmente assimilável ou não, dentro dos parâmetros daquilo que é apresentado em classe. Fazemos referência, novamente, aqui ao papel do professor, no que diz respeito ao domínio da língua a ser ensinada, ou seja, sua competência metalinguística.

---

[139] *C'est ici que peuvent se nouer la problématique de la compétence méta-linguistique du professeur et celle du rôle de l'activité épilinguistique dans l'acquisition d'une langue. Si le professeur sait utiliser son activité méta-linguistique et contrôler l'activité épi-linguistique des apprenants il peut les amener progressivement (en fait très rapidement) à une certaine maîtrise de leur propre processus d'apprentissage de la langue, maîtrise qui se manifestera par une attitude plus active, plus 'curieuse' et aussi plus enthousiaste à l'égard de la langue étrangère et même de leur propre langue. Les structures les plus complexes ne sont plus alors considérées comme des 'complications absurdes' mais comme des solutions astucieuse à tel problème de signification, et les énoncés ne sont plus perçus comme des arrangements arbitraires mais comme de véritables 'montages' obéissant à une nécessité interne. On peut considérer qu'à partir de ce moment-là l'essentiel est acquis : la prise en charge par l'apprenant de son processus d'assimilation de la langue étrangère.*

Em reflexões sobre essa temática, Auroux (1992,p.17) observa que Culioli utiliza o termo epilinguístico "para designar o saber inconsciente que todo locutor possui de sua língua e da natureza da linguagem." Auroux (1992), também, associa não-consciente a um saber não-representado, porém detectável nas autocorreções, jogos de linguagem, etc., o que pode ser denominado de "consciência epilinguística". Esse teórico (ibidem,p.17) enfatiza, ainda, o caráter espontâneo do aludido saber e a inviabilidade de dar a este um tratamento científico. Para ele, "se esse saber é inconsciente como saber, 'não sabemos o que sabemos' " (ibidem,p.17).

Ao discorrer sobre ensino-aprendizagem de línguas, Bronckart (1997,p.122) postula que, na medida em que o sujeito se está apropriando de regras e matrizes de determinado idioma, inclusive da língua materna, ele efetua operações epilinguísticas e linguísticas, com o intuito de pôr em funcionamento seu sistema linguístico e, nesse processo, esse indivíduo age, geralmente, de forma inconsciente.

Josiane Boutet (2003,p.1), fazendo comentários sobre a não tangibilidade da atividade epilinguística defendida por Culioli, afirma: "há um *continuum* genético e cronológico entre uma atividade epilinguística e a maneira como um adulto encaminha um discurso conscientemente; nesse caminho os fatos são colocados de uma forma que não se sabe dizer se são manifestação do epi ou da meta".[140] Essa estudiosa explicita ainda que, para Culioli, a atividade epilinguística é não consciente e dá acesso à consciência da ordem do metalinguístico, porém não é uma atividade inconsciente (BOUTET, 2003,p.2).

Carla Miotto (2008,p.2) afirma que o metalinguístico e o epilinguístico podem ser considerados polos opostos de um *continuum* (aqui entendido como um conjunto compacto, conexo) e envolvem um processo de reflexão, mais ou menos consciente, em se tratando de objetos linguísticos. Segundo ela, uma das características que Culioli (1968a e 1968b) propõe para fazer a distinção entre esses conceitos é o grau de consciência e, portanto, a explicitação do saber sobre a língua e sua natureza (ibidem,p.2). A seguir, Miotto (2008, p.2) enfatiza que, nesse sentido, o termo epilinguístico designa um saber linguístico inconsciente, ou seja, evocando Auroux (1989 e 1994), diz ser um "saber não representado", que precisa de um sistema de codificação (uma metalinguagem) que permita explicitá-lo.

---

[140] *[...] ma position, est de considérer qu'il y a un continuum génétique et chronologique entre une activité epilinguistique et la mise en place d'une sorte de chemin vers l'adulte qui est un discours conscient ; ce chemin prend la forme de faits dont on ne sait pas dire s'ils son des manifestations de l'épi ou du méta.*

Anne Trévise (2009,p.1)[141] observa que "Culioli (1990) define o saber epilinguístico como uma atividade inconsciente ou pré-consciente", enfatizando ser essa atividade que "nos permite compreender ou produzir enunciados sem ter que refletir sobre as combinações de regras sintáticas, semânticas ou fonológicas que regem determinado sistema linguístico". Trévise(2009) explicita, ainda, que esse "saber não-representado" alimentaria, constantemente, a língua materna, o que pode ser chamado também de "intuição", e poderia ser o elo para o "saber fazer" tão necessário para os aprendizes de línguas estrangeiras (ibidem,p.1).

Conforme os postulados da TOPE, a atividade epilinguística, concebida como atividade cognitiva de reflexão espontânea sobre a língua, a qual o falante não tem a consciência de estar realizando, é passível de observação e monitoramento por outros sujeitos, graças a alguns rastros, como as retomadas de raciocínio, as autocorreções e as paráfrases, perceptíveis na fala e na escrita. Porém, nesses epiprocessos – processos semi-conscientes – (PUYUELO; RONDAL, 2007,p.52), não há condições de estabelecer um limite ou um momento exato, em que essa atividade reflexiva passa de inconsciente para consciente. Sobre essa temática, Rezende observa:

> Nesse trabalho interno de discriminações e de organização de nós mesmos e do outro, decidimos o que falamos e o que devemos esconder, ou, muitas vezes, nem decidimos, os conteúdos se escondem sem que tenhamos consciência disso. A atividade linguística interna constitui 99% da atividade linguística geral. Externamos somente 1% desse trabalho, pois esse diálogo interno entre valores, significados, expressões instituintes de um lado e instituídos de outro, vence, na maioria das vezes, o segundo, que é também o possível, o equilíbrio, os processos defensivos e de sobrevivência, jogos de força e de poder. (REZENDE,2006,p.15)

Considerando o posicionamento dos aludidos teóricos, podemos inferir que existe uma atividade reflexiva inerente à apropriação da língua materna, à aprendizagem de outras línguas, assim como aos processos de construção do conhecimento. Nossa intenção, nesta proposta de uma abordagem reflexiva, é aproveitar essa possibilidade de os aprendizes poderem refletir sobre a língua, ou ainda, lançarem "um olhar sobre a língua", para explorar os saberes que poderão ser fruto dessa reflexão, já que no dizer de Dominique Ducard (2009,p.68), as atividades epilinguísticas e metalinguísticas são atividades de reflexão sobre a

---

[141] *A. Culioli (1990) définit cette activité comme inconsciente ou préconsciente : c'est elle qui nous permet de comprendre ou de produire sans avoir à réfléchir aux combinatoires de règles (notamment syntaxiques, sémantiques ou phonologiques) qui régissent le système en jeu. C'est elle qui nourrit ce qu'en langue maternelle, ou langue l, on nomme «l'intuition ».'*

língua. Para ela, “a teorização de Culioli visa a fazer diferentes níveis se encontrarem, com esse agente duplo que é o epilinguístico” (DUCARD,2009,p.68). Ao concluir o raciocínio sobre o tema, diz:

> Por analogia com o estatuto da pulsão em Freud, é possível considerar a noção de epilinguístico como uma noção limite, entre o mental e o linguístico. Ele designa a parte não-consciente da atividade de linguagem, em sua função de organização e de passagem: ‘Epilinguístico, precisa Culioli, remete ao fato de que nossa atividade de representação e de reação às representações de outrem e de reação a nossas representações nunca cessa. Há uma atividade permanente, talvez até mesmo quando dormimos, epi significa que vem lá de cima facilitar os caminhos. (DUCARD,2009,p.68).

## 5.3 O Saber Epilinguístico / Psicolinguística

Neste item, visamos fazer uma compilação da noção epilinguística proposta por Culioli (1999a), com o intuito de entender o que é defendido como “saber epilinguístico”, “atividade epilinguística”, o binômio “epilinguístico/metalinguístico”, “atividade metalinguística não consciente”. Nosso objetivo primordial é buscar apoio na TOPE, para compreender a influência desse “saber epilinguístico” no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e entender como a língua materna (LM) influencia positiva ou negativamente na aquisição de uma língua estrangeira (LE) tipologicamente aparentada com aquela.

Pelo fato de a noção “epilinguística” proposta por Culioli (1999a; CULIOLI e DESCLÉS,1981) ser um conceito de difícil entendimento, por se relacionar à cognição, ao empírico, ou por ser, também, um item de difícil comprovação, vislumbramos a possibilidade de entendê-la melhor e, logicamente, explicá-la com mais propriedade, através de Gombert (1996), psicolinguista que resgata o termo de Culioli e o situa como uma das etapas do que denomina “consciência metalinguística”. A seguir, destacamos alguns pontos enfatizados nos estudos de Miguel Puyuelo e Jean Adolphe Rondal (2007), que têm como referência os postulados de Gombert e Rondal (1990 e 1996) sobre a referida temática. Inicialmente, eles informam:

> A expressão ‘metalinguística’ é recente. Entre 1950 e 1960, os linguistas criaram o termo para qualificar tudo o que se referia à metalinguagem, isto é, vocabulário de terminologia linguística (p.ex., sintaxe, semântica, fonema, etc.; mas também termos mais comuns como substantivos, frase, letra, etc.) Assim, em seu sentido linguístico inicial, o termo ‘metalinguístico’ se refere à atividade linguística que trata da própria linguagem. A partir desse ponto de vista estrito, as capacidades metalinguísticas dependem da capacidade de

> auto-referência da linguagem. (GOMBERT; RONDAL apud PUYUELO; RONDAL, 2007,p.51).

Conforme Puyuelo e Rondal (2007,p.52), não há como afirmar, categoricamente, uma não consciência nos comportamentos espontâneos. Por isso, "para evitar as assimilações distorcidas, deve-se fazer uma distinção entre as capacidades manifestadas nos comportamentos espontâneos", assim como, "as capacidades que se baseiam em conhecimentos mentais aplicadas de maneira intencional"(ibidem,p.52). Na sequência, eles enfatizam: "o que separa estes dois conjuntos de comportamentos é mais que uma diferença de grau, ou seja, é uma diferença qualitativa nas próprias atividades cognitivas" (PUYUELO; RONDAL,2007,p.52).

Para explicar mais claramente essas capacidades, Gombert e Rondal (apud PUYUELO; RONDAL, 2007, p.52) aludem à proposição de Culioli:

> A noção 'epilinguística', criada pelo linguista Culioli (1968), parece estar perfeitamente adaptada à designação dessas atividades que se assemelham ao comportamento metalinguístico, mas que se efetuam sem um controle consciente. Partindo do principio de que um caráter reflexivo e intelectual é inerente a toda atividade estritamente metalinguística utilizamos o termo 'epilinguística' para designar os comportamentos que, mesmo quando isomorfos em relação aos comportamentos metalinguísticos, não são o resultado de um controle consciente por parte do sujeito de seus próprios comportamentos lingüísticos. (GOMBERT; RONDAL apud PUYUELO E RONDAL,2007,p.52)

Puyuelo e Rondal (2007,p.52-53), detalhadamente, explicitam que esses "epiprocessos, isto é, a intervenção dos conhecimentos linguísticos do sujeito nas relações produzidas, são operativos em todo comportamento linguístico cujo nível de controle supera a resposta puramente associativa que, frequentemente, determina as primeiras expressões dêiticas das crianças, as saudações ou os jogos vocais" (ibidem,p.52). Para concluir esse raciocínio, eles advertem no entanto, que: "os comportamentos epilinguísticos se distinguem dos outros comportamentos linguísticos na medida em que a intervenção dos epiprocessos (processos semi-conscientes) se manifestam na superfície. Por esta razão, o comportamento epilinguístico pode ser confundido com um comportamento metalinguístico". (PUYUELO; RONDAL,2007,p.52-53).

A seguir, esses estudiosos (2007,p.54) passam a explicar, com base em Gombert e Rondal (1990), como são adquiridas as capacidades metalinguísticas:

> Apoiando-se no modelo Karmiloff-Smith (1960), Gombert sugere que o desenvolvimento metalinguístico é feito em três fases. Cada um dos aspectos da linguagem é influenciado por este desenvolvimento, independentemente (e não necessariamente de forma simultânea) de outras

> circunstâncias, embora as duas primeiras tivessem lugar de forma sistemática para os conhecimentos linguísticos da língua oral materna, dependendo da apresentação da terceira fase, que não é sistemática a fatores de contexto. A primeira fase corresponde à aquisição das primeiras habilidades linguísticas; a segunda, à aquisição do domínio *epilinguístico* e, a terceira, à aquisição da consciência metalinguística. (PUYUELO; RONDAL,2007, p.54).

Citando Gombert (1996), Puyuelo e Rondal (2007,p.54) enfatizam que o contexto extralinguístico das realizações linguísticas desempenha um papel muito importante nas aludidas etapas. Os autores observam que: “a função principal dessas fases é a articulação interna dos conhecimentos implícitos que permitirá ao sujeito o domínio funcional (não-consciente) de um sistema”(ibidem,p.54). Eles destacam, ainda, que a “elaboração das regras de utilização da forma linguística é determinada pela descoberta dessas regras no funcionamento linguístico em uma situação contextual determinada” (ibidem,p.55).

Puyuelo e Rondal (2007,p.55-56), ainda fazendo referência a Gombert (1996), distinguem as quatro fases do desenvolvimento metalinguístico, conforme observamos a seguir:

1ª - A aquisição das primeiras habilidades linguísticas (por mediação do modelo linguístico presente no ambiente);

2ª - A aquisição das habilidades epilinguísticas, ou seja, reorganização dos conhecimentos implícitos armazenados durante a primeira fase e a inter relação com outros mais recentes;

3ª - A aquisição do domínio metalinguístico, ou seja, a tomada de consciência metalinguística que faz emergir os conhecimentos epilinguísticos adquiridos anteriormente;

4ª - A automatização dos comportamentos metalinguísticos, através de frequentes repetições dos funcionamentos metalinguísticos eficazes (necessidade de esforço metacognitivo que o sujeito só realiza mediante incentivos externos).

Depreendemos do exposto, conforme Puyuelo e Rondal (2007,p.52) que, para os psicolinguistas, “o comportamento metalinguístico é a demonstração do caráter consciente de uma atividade mental”, ou seja, é “inferido da capacidade de o sujeito proporcionar um relatório” oral ou escrito dos elementos ou fatores “determinantes de seu próprio comportamento".

Por fim, nossa intenção, com o item que aqui encerramos, era interferir com nossa opinião o mínimo possível nas ideias apresentadas, já que estas concernem à área da psicolinguística. O principal objetivo dessa seção é fornecer um embasamento teórico

consistente aos professores e estagiários, sobre atividade epilinguística/saber epilinguistico. Os excertos destacados alusivos à referida temática proporcionaram interessantes questionamentos e reflexões sobre vários aspectos entre os participantes do curso.

Com o intuito de sugerir uma nova abordagem para o ensino de línguas, seguiremos a orientação de Rezende (2000b,p.361), que defende a metodologia de Culioli, tanto em pesquisa quanto no ensino de línguas, como tributária de uma concepção de homem. Tal concepção se define pela ação do ser humano com o outro e com o meio-ambiente, definindo-os e definindo-se. Nessa linha de raciocínio, ela explicita que a metodologia nesses âmbitos será sempre um horizonte, um rumo, um trajeto constantemente refeito, constantemente inacabado (ibidem,p.361). Rezende conclui esse raciocínio dizendo:

> A metodologia, enquanto consciência do caminho a ser seguido tanto no ensino quanto na pesquisa em línguas, caminhará simultaneamente a processos de auto-conhecimento. Concepção de homem e métodos para se estudar as ciências que lhe dizem respeito (pesquisa) ou para se transmitir essas ciências, no processo de ensino, devem ser contemporâneos. (ibidem, p.361).

Culioli e Desclés (1981,p.127), ao tratarem especificamente das dificuldades apresentadas pelos aprendizes, enfatizam alguns pontos a serem considerados no ensino de línguas estrangeiras, entre os quais o "erro" que, para eles, é "parte integrante do processo de aprendizagem"(ibidem,p.127), o que entendemos como caminhos para acertos. Esses autores defendem que o grande problema envolvendo o "erro", é a preocupação dos professores em dar, de imediato, a resposta correta ao aluno. Por exemplo, no caso do verbo *gustar*, se um aprendiz constrói um enunciado considerado "incorreto/inadequado" (* *Yo gusto de manzanas*), o professor se contenta, ou, prontifica-se em mostrar o erro, construindo ele mesmo o enunciado correto (*Me gustan las manzanas*), sem atentar para a causa do problema. Na maioria das vezes, o direcionamento é simplesmente dizer para o aluno esquecer a forma errada e, piorando ainda mais a situação, aconselhá-lo a memorizar a construção apresentada como correta. Continuando essa reflexão, Culioli e Desclés observam que:

> o erro efetivamente tem suas necessidades e suas regras, e não é jamais (sob sua forma deliberada e persistente) um simples acidente, colocado em série, ou seja, como uma resposta inadequada a um problema, o erro pode vir, ao contrário, a ser fonte e conduzir a construção de uma nova hipótese mais adequada. [...] um erro é uma boa coisa para aprendizagem se ele resulta logicamente de uma hipótese que o aprendiz pode explicitar, porém a

> discussão dessa hipótese conduzirá nesse caso, a uma reavaliação da gramática e seu aperfeiçoamento.[142] (CULIOLI; DESCLÉS,1981,p.127)

Depreendemos do exposto que, contrariamente ao que já está sedimentado como uma verdade absoluta, a resposta correta simplesmente memorizada pelo aprendiz pode bloquear seu desenvolvimento, ou seja, pode impedir a progressão real da aprendizagem. No dizer de Culioli e Desclés (1981,p.127), em relação ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo que pareça paradoxal, em algumas situações, "a resposta correta não é necessariamente boa, e o erro não é necessariamente ruim". Portanto, é imprescindível sair do comodismo dos esquemas prontos, e procurar meios para entender o motivo do erro, assim como buscar alternativas para saná-lo.

Com base nessas reflexões sobre o "erro", pretendemos entender algumas "inadequações", observadas em textos escritos, em espanhol, por aprendizes lusófonos.

## 5.4 Detectando o Problema

Dando prosseguimento a nossa pesquisa, iniciamos o trabalho experimental. Tais práticas foram pensadas, desde o começo da etapa experimental, para congregar dois segmentos: o grupo de alunos do curso ministrado a estagiários do último período do Curso de Letras, matriculados na disciplina "Prática de Ensino de Língua Espanhola"; e professores de língua espanhola do ensino médio de escolas públicas, onde se realiza o Estágio Supervisionado do citado idioma.

Começamos o trabalho, para coleta de dados, com um grupo de alunos do 4º período do Curso de Letras da UFMA, que já se encontravam no nível intermediário da habilitação em língua espanhola. Geralmente, o verbo *gustar* aparece nas lições iniciais dos métodos, ou seja, no nível elementar. Por esse motivo, decidimos trabalhar com aprendizes que já haviam ultrapassado essa primeira etapa, e já tinham um considerável conhecimento na língua meta. Solicitamos que escrevessem um texto em espanhol, cuja temática seria expressar gostos e emoções pessoais ou de familiares e amigos, e que para isso utilizassem os verbos *gustar* e *encantarse*. Não determinamos modo, tempo ou pessoas verbais, deixando-os livres para desenvolver o trabalho. A única recomendação feita foi que não consultassem nenhum tipo de

---

[142] *L'erreur en effet a sa nécessité et se règles, et n'est jamais (sous sa forme délibérée et persistante) un simple accident. Prise au sérieux, c'est-à-dire comme une réponse inadéquate à un problème, l'erreur peut devenir au contraire source de remise en question et conduire à la construction d'une nouvelle hypothèse plus adéquate. [...] une 'erreur' est une bonne chose pour l'aprentissage si elle découle logiquement d'une hypothèse que l'apprenant peut expliciter, car la discussion de cette hypothèse conduira alors à une ré-évaluation de la grammaire provisoire et à son amélioration.*

material de apoio como textos, métodos, gramáticas, dicionários, etc., pois, para nós, era muito importante que o texto fosse a expressão do saber internalizado por eles.

Após a elaboração dos textos (em anexo), fizemos a leitura do material e as devidas considerações sobre o tema proposto. Na sequência, solicitamos que o grupo de participantes (estagiários e professores) também avaliasse os textos. Com essa atividade queríamos observar o nível de conhecimento de estagiários e professores sobre a língua em que já ministram aulas. Quanto ao material referido (enunciados com o verbo *gustar*), eles foram capazes de perceber os "erros" (inadequações), conforme pensamos que qualquer professor de espanhol, ou especialista nesse idioma seria capaz de fazer, pois são situações que se repetem nos vários níveis de aprendizado da língua. As observações, a seguir são produto do trabalho do referido grupo.

De modo geral, observamos nos textos escritos pelos aprendizes os seguintes problemas:

- o não domínio da estrutura inversa, concernente ao verbo *gustar* na língua espanhola (O. V. S.);
- o uso de pronomes pessoais com função de sujeito (*yo – tú – él/ella – nosotros – vosotros – ellos/ellas*), antecedendo as formas do verbo *gustar*;
- persistência do esquema (S. V. O.) comum à língua portuguesa: eu gosto de ...., tu gostas de ..., nós gostamos de ...;
- a persistência na concordância do sujeito com o verbo e, consequentemente, o emprego incorreto da forma verbal utilizada;
- a utilização de formas do verbo *gustar*, no sentido de agradar/aprazer inexistentes (não usuais) na língua espanhola - influência LM/LE.
- estruturas inexistentes na língua espanhola como: " **gustar de*", " **estar gustando de*", " * *que mucho me gusta*", etc. (influência LM/LE)
- o emprego incorreto dos pronomes átonos (me – te – se – nos – os – se), em próclise ou ênclise, ou, a total ausência deles;
- a ausência da preposição "a", comum à citada estrutura em espanhol;

Essa lista de observações elaborada pelos participantes do curso de aperfeiçoamento, sob nossa orientação, mostrou-nos o nível de conhecimento/domínio da língua que ministram, considerado satisfatório, porque eles sabem detectar onde ocorrem, e quais são as inadequações (erros) apresentadas, em textos escritos em espanhol por aprendizes lusófonos. Os problemas detectados nesta atividade servirão de base para a elaboração de situações de

aprendizagem que poderão conduzir a uma abordagem reflexiva. A seguir, relacionamos as ocorrências selecionadas para análise:

Texto 01

1 – * *Mis familiares son muy diferentes, cada uno gusta de alguna cosa que el outro no gusta.*

2 – * *Mi padre y mi madre gustan mucho de ver el telediario todos los días cuando están en casa, pero mi papá gusta más de hacer sus viajes a trabajo.*

3 – * *No estoy gustando más de trabajar por la mañana, porque gusto de practicar algún deporte durante el día.*

4 – * *Ya mi hermano gusta de hacer deportes en el final del día.*

5 - * *¿Tú no gustarías de cambiar esa costumbre? Y él respondió.*

6 – * *Yo no gusto mucho de hacer deportes.*

7 – * *Em mi casa nosotros gustamos de ver películas, jugar y charlar y hacer las refecciones juntos.*

8 – * *Nosotros tenemos un perro, pero yo no gusto mucho de animales, ya mi família gustaría de tener más perros en casa.*

Texto 02

9 – * *Yo soy uma persona alegre, divertida que me gusta mucho de leer, cantar, viajar […], tengo también muchas amigas que gustán de las mismas cosas que yo y eso es fabuloso!*

10 – * *En los fines de semana me gusta de ir a la playa con mi familia*

Texto 03

11 – * *Me gusta mucho de estudiar. Me gusta también de leer.*

Texto 04

12 – * *Tengo uma amiga que se llama Ana que mucho me gusta.*

13 – * *Todavía, me gusta las personas que sueña alto.*

Texto 06

14 – * *Isabel es uma joven que gusta mucho de pasear en bicicleta*

Texto 08

15 – * *Yo soy muy alegre, gusto mucho de hacer amigos […]*

16 – * *Gusto de salir, bailar, etc.*

17 – * *Yo me gusta mucho estudiar, leer, escuchar música, cantar.*

18– * *Gusto mucho de mi família;*

Texto 09

19 – * *Soy soprano […], y no me gustas los días que estoy con gripe porque no puede cantar.*

20 – * *También me gusta las músicas.*

Texto 10

21 – * *Yo me gusta mucho del jugar fútbol con los amigos.*

Após esse primeiro momento dedicado à detecção dos “erros”, passamos à segunda etapa, que consistia em indagar sobre as causas dos fenômenos linguísticos observados nas ocorrências com o verbo *gustar*. As suposições foram muitas, porém a que prevaleceu foi a de influência da língua materna, já que, semanticamente, há poucos obstáculos para o entendimento, ou seja, para a construção de sentido com esse marcador em espanhol, o que, provavelmente, induz à utilização da mesma estrutura sintática do verbo “gostar” em português.

Conforme Culioli e Desclés (1981,p.121), não se pode aceitar ou perpetuar a ideia de que há correspondência de marcas linguísticas entre a língua materna e a língua estrangeira meta (mesmo tratando-se de línguas tipologicamente próximas), visto que “as marcas não têm a mesma natureza, nem o mesmo estatuto, nem a mesma organização”. No dizer desses estudiosos, permitir ou propagar essa concepção da natureza exata de diferenças ou similaridades entre línguas é crucial para a didática, pois “os sistemas de realizações morfossintáticas se organizam de modo diferente de uma língua para outra, e determinada marca linguística pode ter diversos valores em uma mesma língua” (ibidem,p.122).

Continuando esse raciocínio, Gauthier (1995) explicita que de fato, a construção das interpretações na língua estrangeira passa por caminhos que não são liberados. E, postula ser na intimidade dos sistemas de representações individuais que vão se estabelecer, pouco a pouco, novas associações, explicitando o fato de que, sabendo-se que elas correm um risco de serem contrariadas pelos esquemas da língua materna, pode-se premunir o aluno contra as rotinas conhecidas. Gauthier (1995) observa, ainda, a importância de o professor ter a consciência de que, no conjunto, os caminhos, nesse nível, não são acessíveis do exterior. Para Gauthier (1995), a aprendizagem de uma língua estrangeira supõe a ativação, em um sujeito, de um saber dormente que vai mudar de ponto de aplicação. Ele conclui esse raciocínio dizendo que as marcas de uma segunda língua não entram na mesma combinatória das da língua de partida para construir os valores, reafirmando que é a esse saber dormente que Culioli (1990a,p.19) deu o nome de saber epilinguístico.

Apoiados nos fundamentos teóricos aqui apreciados, defendemos que, com o conhecimento de como se formam as categorias gramaticais, segundo o programa de trabalho culioliano - TOPE, poder-se-á pensar em uma metodologia mais adequada para o ensino de línguas tipologicamente próximas, ou mesmo em uma adaptação dos métodos que estão à disposição no mercado, no sentido de selecionar tarefas e adaptá-las, com o objetivo de simular a atividade epilinguística dos aprendizes.

Considerando que a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (CULIOLI,1999a,1999b), tanto em seus postulados quanto nas ferramentas que disponibiliza, oferece meios para construirmos explicações sobre fenômenos linguísticos, no sentido de descrever valores de formas linguísticas presentes em textos e definir aparatos formais, apresentaremos, a seguir, algumas atividades reflexivas realizadas com aprendizes de língua espanhola.

## 5.5 O Trabalho Experimental

As atividades que serão apresentadas, no decorrer desta seção, estão ancoradas no conceito de atividade epilinguística, proposto por Culioli (1990,1999a e 1999b) e foram estruturadas, de modo que cada uma delas representa uma ideia, ou seja, uma sugestão de situação de aprendizagem constituinte de um conjunto que traduz nossa concepção de uma proposta reflexiva para o ensino de línguas.

### 5.5.1 Atividade Reflexiva com Estagiários

No início do curso ministrado a estagiários, para que eles, através de um experimento didático, apreendessem o que é o saber epilinguístico, proposto por Culioli, ou mesmo o conceito de *"continuum"* (epilinguístico-metalinguístico), apresentamos de forma gradativa um fragmento do texto "Europa poliglota",[143] de Umberto Eco (1994). O texto está traduzido para várias línguas. Preocupamo-nos, naquele momento, em fazer uma rápida enquete e constatamos que nenhum dos citados discentes sabia falar ou havia estudado alemão, inglês, francês ou italiano. Para esta atividade, convidamos seis estagiários de língua inglesa que nunca haviam estudado espanhol.

As orientações, a seguir, foram dadas no início da atividade e serviram para todos os fragmentos apresentados:

1. Mesmo sem dominar totalmente a língua (textos específicos – alemão, inglês, francês, italiano, espanhol), você poderia inferir sobre qual tema trata o texto?

[143] Disponível em: *http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf*

2. Quais palavras ou expressões serviram para direcionar seu entendimento?
3. Você usou alguma estratégia prática (pessoal) para chegar a esse entendimento?
4. Você utiliza alguma estratégia para tentar entender um texto, em língua desconhecida, (em caso de extrema necessidade)? Em caso afirmativo, explique como se processa.
5. Marque os termos/expressões que poderiam servir de apoio para entendimento do texto apresentado.
6. A atividade deverá ser realizada, de preferência, oralmente.
7. Você poderia resumir o texto (LM), enfatizando as principais informações sobre o tema abordado?

**Apresentação Gradativa dos Textos**

a) Texto em alemão

*"Ein **Europa** von **Polyglotten** ist kein Europa von Menschen, die viele Sprachen perfekt beherrschen, sondern im besten Fall eines von Menschen, die sich verständigen können, indem jeder die eigene Sprache spricht und die des anderen versteht, ohne sie fließend sprechen zu können, wobei er, während er sie versteht, wenn auch nur mit Mühe, zugleich ihren 'Geist' versteht, das **kulturelle Universum**, das ein jeder ausdrückt, wenn er die Sprache seiner Vorfahren und seiner Tradition spricht".*

Umberto Eco, *Die Suche nach der vollkommenen Sprache* - Aus dem Ital. von Burkhart Kroeber- Beck, 1994.

Solicitamos que tentassem entender o texto, o que foi impossível, apesar de haverem conseguido identificar os termos em negrito.

b) Texto em inglês

*"A **Europe** of **polyglots is not** a Europe **of people** who speak many **languages fluently**, but, in the best case **scenario**, of people who can communicate, each speaking his own language and understanding that of the other, but who, while not being able to speak it fluently, **by** understanding it, even with **difficulty**, would understand the '**spirit**', the **cultural universe** that every one expresses when speaking the **language** of his ancestors **and** of his own **tradition**".*

Umberto Eco, *In Search of the Perfect Language (Building Europe).* Oxford: Blackwell, 1995.

Neste excerto, houve identificação de um número maior de marcas linguísticas que poderiam ser entendidas (termos em negrito), porém insuficientes para uma compreensão integral do texto.

c) Texto em francês

*«**Une Europe de polyglottes** n'est pas **une** Europe de **personnes** qui parlent couramment beaucoup de **langues**, mais, dans la meilleure des **hypothèses**, de **personnes** qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa **propre langue** et en comprenant celle de l'autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendraient le '**génie'**, **l'univers culturel** que chacun **exprime** en parlant la **langue** de ses ancêtres et de sa **tradition**».*

Umberto Eco, *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, traduction de Jean-Paul Manganaro, éd. du Seuil, 1994.

Na versão francesa, houve menos dificuldade (termos identificados em negrito). Segundo as palavras dos próprios participantes, "a cortina começou a se abrir".

d) Texto em italiano

*"Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone **che** parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando **ciascuno** la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non **saprebbero** parlare in modo fluente, e intendendola, **sia** pure a fatica, **intendessero** il 'genio', l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri **avi** e della propria tradizione."*

Umberto Eco, *La ricerca della lingua perfetta*, èd. Laterza Fare l'Europa, 1993.

Como, em italiano, o texto apresentava maiores similaridades com a língua portuguesa, pedimos que marcassem os termos e expressões de difícil entendimento (em negrito). Para eles, o resto do texto poderia ser entendido por inferência.

e) Texto em espanhol

*«Una Europa de poliglotas no es una Europa de personas que hablan con facilidad muchas lenguas, sino, en el mejor de los casos, de personas que pueden encontrarse hablando cada uno su propia lengua y entendiendo la del otro que no sabrían hablar de manera fluida, pero que al entenderla, **aunque** fuera con dificultades, entenderían el 'genio', el universo cultural que cada uno expresa cuando habla la lengua de sus antepasados y de su propia tradición.»*

Umberto Eco, *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*, Barcelona, Crítica, 1994.

Para o texto em língua espanhola, foram consideradas as constatações do grupo de estagiários de língua inglesa, que nunca havia estudado espanhol. Para eles, o único termo, totalmente, desconhecido e sobre o qual, isoladamente, não conseguiriam inferir nada seria *aunque* (ainda que). Porém, no texto apresentado, houve condições de entendimento em virtude do contexto.

Essa atividade foi realizada oralmente, porque queríamos observar como cada um agia nesse “esforço” do entendimento e, também, para que eles percebessem, ou se conscientizassem de que estavam realizando uma atividade mental (operações de linguagem).

Ao pedir o resumo de um texto, com destaque para os pontos essenciais do tema nele tratado, a intenção era solicitar a realização de metalinguagem, considerando-se que se trata da passagem de um sistema linguístico a outro (tradução/versão) e, logicamente, com a exploração das propriedades referenciais de tais signos (marcas linguísticas), nos respectivos sistemas linguísticos.

Também tínhamos a intenção de observar, ou de enfatizar, a atividade de regulação no que concerne à semântica (ajustamento semântico), mesmo que não fosse possível demonstrar, concretamente, essa operação de linguagem na passagem da LE para a LM. Conforme Culioli, as glosas epilinguísticas “constituem um sistema de representação interno à língua, ou seja, uma metalíngua totalmente não controlável”. (CULIOLI,1990,p.94).

Pensamos que o esforço silencioso, gradativo, feito por cada participante do grupo, desde os primeiros textos apresentados em alemão, inglês, entre outros e, a busca por reconhecer algumas marcas linguísticas, possa ter ativado esse “saber não representado” que Culioli (1990,p.41) denomina “epilinguístico”. Consideramos esta uma atividade reflexiva, no sentido de direcionar o trabalho para que eles próprios, na prática, pudessem formar um conceito de atividade epilinguística, saber epilinguístico ou mesmo de *continuum* LM/LE.

Por fim, apresentamos o texto em língua portuguesa:

"Uma Europa de poliglotas não é uma Europa de pessoas que falam fluentemente muitas línguas, mas, na melhor das hipóteses, pessoas que podem encontrar-se, falando cada uma a sua própria língua e compreendendo a do outro, mas que, embora não sabendo falar esta língua fluentemente, a compreendam, mesmo com dificuldades, podendo assim perceber o ‘genio’, o universo cultural que cada um exprime ao falar a língua dos seus ancestrais e da sua tradição."

Umberto Eco, La ricerca della lingua perfetta [A Procura da Língua Perfeita], éd. Laterza Fare l'Europa, 1993.

O resultado dessa atividade foi positivo, pois os participantes (estagiários de prática de ensino) puderam entender em uma situação experimental o que vem a ser a atividade epilinguística, ou seja, o “saber epilinguístico”, proposto por Culioli (1999a,p.19).

### 5.5.2 Atividade Reflexiva Com Alunos do Projeto de Extensão Dom Quixote - Unidade Antônio Ribeiro (Aplicação com crianças para uma possível observação do saber epilinguístico).

Esta situação de aprendizagem foi elaborada com o objetivo de observar se, apesar de tratar-se de um grupo de crianças que jamais haviam estudado espanhol, elas conseguiriam entender o texto pelo fato de existir, entre a língua materna (português) e a língua meta (espanhol), aproximações semânticas, fonológicas e, na maioria dos casos, similaridades sintáticas.

Esta atividade foi realizada com 12 alunos (faixa etária de 10 a 12 anos) da Unidade Municipal Antônio Ribeiro, no bairro Sá Viana, periferia de São Luís, localizado nas proximidades da Universidade Federal do Maranhão.

Nesta aplicação didática, contamos com a ajuda de um grupo de estagiários do Curso de Letras da UFMA, alunos de "Prática de Ensino de Língua Espanhola". Essa experiência foi bastante enriquecedora, pois os estagiários contribuíram de modo fundamental, atentando para detalhes que poderiam ter passado despercebidos, além de mostrarem criatividade, sensibilidade e curiosidade investigativa no decorrer da atividade.

Antecipadamente, lemos os textos "Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa" (REZENDE,2008), "Diversidade experiencial e linguística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula" (REZENDE,2006) e outros sobre os três níveis de representação, propostos por Culioli (CULIOLI,1990,1999a e b), considerando, principalmente, o que ele postula sobre a atividade epilinguística.

Para verificar o nível de leitura e de escrita, na língua materna, do grupo com o qual pretendíamos trabalhar, fizemos, antecipadamente, um teste com 20 alunos, dos quais escolhemos 12; o critério adotado foi o domínio razoável de leitura e de escrita. Após a referida seleção, começamos as aulas de língua espanhola. Três sessões foram dedicadas à fonética da língua meta. A seguir foi iniciado, efetivamente, o trabalho dirigido para a aplicação de exercícios que ativassem o "saber epilinguístico" dos aprendizes. Enfatizamos que essas crianças, ainda, não haviam tido qualquer tipo de contato com o citado idioma. Nossa intenção era verificar se, pelo fato de tratar-se de uma língua tipologicamente próxima à materna, eles chegariam a compreender o texto apresentado, sem que fossem necessárias explicações complementares.

O texto escolhido para essa aplicação foi um conto curto intitulado *"La niña y las rosas"*. Propositalmente, não havia nenhum tipo de ilustração que pudesse influenciar o entendimento do tema tratado nessa narrativa. Também não era um conto conhecido, conto maravilhoso, para que eles não pudessem fazer inferências. Lemos o texto, solicitando sempre que eles repetissem (frases/períodos) a cada intervalo, pois estávamos, simultaneamente,

trabalhando a fonética da língua espanhola. Após essa primeira sessão de leitura expressiva, solicitamos que eles tentassem ler, silenciosamente, o conto e entender a história, fazendo uma aproximação de sentido com palavras do português. Houve, portanto, longos momentos de silêncio, pois havíamos providenciado para que não comentassem nada uns com os outros, nem mesmo com o grupo de aplicadores, pelo fato de não querermos influenciar ou direcionar o entendimento. Chegado o momento, aproximamo-nos de cada um para entender melhor o que estava ocorrendo individualmente. Ao fazermos algumas indagações, ouvimos comentários: "parece com o português, mas existem umas letras estranhas (*y – ñ – ll*)"; "algumas palavras são parecidas, porém outras nunca vi" [*pero* (porém) – *aunque* (ainda que) – *dijo* (disse) – *empezó* (começou) – *volvi* (voltei)]; "parece português escrito errado".

Como éramos sete aplicadores (um professor e seis estagiários), houve condições de orientar e observar, mais detalhadamente, o que estava ocorrendo com cada criança.

**O CONTO:** [144]

*LA NIÑA Y LAS ROSAS* [145]

Sandra Mancera (conto adaptado)

*Una linda niña de oscuros cabellos y ojos grandes, se pasaba la vida sembrando rosas, las rosas más hermosas jamás vistas.* ***A ella le gustaban las rosas****, las vendía para llevarle de comer a su madre enferma y a sus hermanitos. Cierto día una anciana se le acercó a la niña cuando recogía las flores y le dijo:*

*-Hermosa niña, ¿tienes algo de comer?, es que hace varios días que no pruebo alimento.*

---

[144] Texto adaptado de: *http://www.losmejorescuentos.com/cuentos/infantiles496.php*

[145] A MENINA E AS ROSAS

Uma linda menina de cabelos escuros e olhos grandes levava a vida semeando rosas, as rosas mais lindas jamais vistas. Ela gostava das rosas, vendia-as para conseguir comida para sua mãe enferma e para seus irmãozinhos. Certo dia, uma velhinha se aproximou da menina quando ela colhia flores e lhe disse:

-Linda menina, tens algo para comer? É que faz vários dias que não me alimento.

A garota, que tinha um bom coração, disse-lhe que não tinha nada para comer, mas sugeriu que a acompanhasse na venda das rosas, pois ela não gostava das pessoas mesquinhas. Quando as rosas foram vendidas, comprou três pães, um para ela e sua família e os outros dois para a anciã, já que ela pensava que como era jovem poderia vender mais rosas no dia seguinte, enquanto que a velhinha não podia trabalhar. A anciã agradecida lhe deu uma bolsinha com umas sementes e lhe disse que as semeasse nessa mesma noite. Despediu-se dizendo-lhe que Deus gosta das pessoas de bom coração.

A menina semeou as sementes, e no outro dia, quando amanheceu, saiu como de costume para colher as rosas e teve uma grande surpresa: das sementes que lhe deu a anciã brotaram umas rosas lindas, mais lindas que as que colhia todos os dias, e em abundância. A garota começou a vender cada dia mais e mais rosas, e tirou sua família da pobreza, e não se esqueceu daquela velhinha, a quem, embora nunca tenha voltado a ver, agradece todos os dias pela bolsinha de sementes.

*La niña, que tenía un corazón hermoso, le dijo que no tenía nada de comer, pero sugirió que la acompañara a vender las rosas, pues* ***a ella no le gustaban las personas tacañas****. Cuando las rosas estuvieron vendidas compró tres panes, uno para ella y su familia y los otros dos para la anciana, ya que ella pensaba que como era joven podría vender más rosas al otro día, mientras que la anciana no podía trabajar. La anciana agradecida le dio una bolsita con unas semillas y le dijo que las sembrara esa misma noche. Se despidió diciéndole que* ***a Dios le gustan las personas de buen corazón***.

*La niña sembró las semillas, y al otro día cuando amaneció, salió como de costumbre a recoger las rosas y se llevó una gran sorpresa: de las semillas que le dio la anciana brotaron unas rosas hermosas, más hermosas que las que recogía todos los días, y en abundancia. La niña empezó a vender cada día más y más rosas, y sacó a su familia de la pobreza, y no se olvidó de aquella anciana que aunque nunca la volvió a ver le agradece todos los días por la bolsita de semillas.*

**Questões Propostas às crianças:**

1. Você poderia fazer um desenho para ilustrar a história que acaba de ler? O que o levou a fazer o desenho assim?
   R1: "Eu criei esse desenho na minha cabeça, quando estava lendo o texto."
   R2: "Quando leio, eu vejo as imagens na minha cabeça."
   R3: "Vou criando ideia na minha mente para cada frase que leio."
   R4: "Toda história tem a imagem em nossa cabeça."

2. Quais palavras ou grupos de palavras você não conseguiu entender?
   R.: Unanimidade: *aunque – pero – hijo – mientras* (ainda que – porém – filho – enquanto)

3. Quais palavras do texto você acha que estão escritas em português?
   R1: "A maioria."
   R2: "Quase todas."
   R3: "Dá para entender quase todas", mesmo com letras diferentes (ñ – ll – y)

4. Tente fazer um resumo, em português, da história que você leu. (por escrito)

A seguir, recolhemos o texto em espanhol e pedimos que eles tentassem fazer um resumo do conto, ou pelo menos expressar (forma oral ou escrita) o que eles entenderam sobre a história. (textos em anexo).

Na aplicação da atividade com o texto *"La niña y las rosas"*, na escola, confirmamos nossa hipótese de que, apesar de tratar-se de um grupo de crianças que jamais havia estudado espanhol, elas conseguiriam entender o texto. Supomos haver ocorrido, neste caso, a ativação de um "saber epilinguístico", o qual para Rezende (2006,p.1) é comum em todo aprendizado de língua ou tradução, que é o caminho interno feito por todo indivíduo para chegar a seu significado particular, ou seja, uma atividade metalinguística da qual não se tem consciência. Nesse caso, pode-se atentar também para o conceito de *continuum* LM/LE.

Após alguns momentos de reflexão, com o grupo de estagiários, sobre o que havia ocorrido nessa aplicação, eles expressaram haver percebido que ocorreu um "esforço", uma "busca" por parte das crianças, para o entendimento do texto. Compararam essa experiência com aquela que haviam sido submetidos, relacionada aos textos em línguas estrangeiras [Europa poliglota – Umberto Eco (1994)]. Motivamos uma discussão sobre "saber epilinguístico", com o registro da opinião de cada estagiário. No final dessa sessão, percebemos que houve compreensão e convencimento sobre o "saber epilinguístico" ou "atividade epilinguística" pelos participantes, considerando o que eles verbalizaram.

Continuando a experiência com crianças da escola Antônio Ribeiro, retornamos à escola para dar prosseguimento ao trabalho com o texto *La niña y las rosas*. O objetivo era sanar as lacunas que ficaram no primeiro momento. Por exemplo: os textos escritos em português pelas crianças não possuíam todos os elementos do texto original (personagens/história completa etc.). Precisávamos, ainda, trabalhar os significados das palavras que eles haviam marcado, como de difícil entendimento e analisar textos e desenhos.

Nesse segundo momento, em que também tínhamos o objetivo de continuar a trabalhar a fonética, aproveitamos não para traduzir as palavras problemáticas, mas para pedir que eles as aproximassem de vocábulos em português, considerando o contexto em que estavam empregadas (*sembrando/sembrar/semilla/anciana/etc.*)[146]. O resultado foi positivo, pois percebemos que eles conseguiram entender o sentido, mesmo com as palavras sendo escritas diferentemente do português. Com referência às palavras *pero, aunque* e *mientras*

[146] (semeando/semear/semente/anciã/etc.)

(porém, ainda que e enquanto) o trabalho foi mais difícil, mas constatamos que com exemplos similares eles conseguiram compreender em que sentido estavam empregadas.

Quanto às situações sintáticas, percebemos que para eles não há problema, ou seja, o que lhes importa é o sentido e não as peculiaridades, as minúcias gramaticais. Observamos que alguns detalhes, nem mesmo lhes chamavam a atenção, como por exemplo a estrutura inversa (ergativa) de enunciados com o marcador *gustar*, como em: *(A ella le gustaban las rosas; A ella no le gustaban las personas tacañas)*.

Na sequência, fizemos um ditado de apenas um parágrafo do conto (em anexo) e nos surpreendemos com o modo como eles, em apenas três contatos com a língua, conseguiram assimilar a grafia correta de algumas palavras. (Tema para: *continuum* LM/LE)

Com essas atividades, tínhamos também o objetivo de proporcionar aos estagiários de língua espanhola a oportunidade de vivenciarem experiências, especificamente, direcionadas para a ativação/exploração do saber epilinguístico, com o intuito de que essa temática não ficasse confinada a um elenco de possibilidades teóricas, sem uma aplicação concreta.

Constatamos, ainda, que as aproximações (semânticas, fonológicas e sintáticas) entre línguas, geralmente, servem de apoio para a construção da significação e podem ser tratadas como o "saber epilinguístico" defendido por Culioli.

### 5.5.3 Atividade Reflexiva com Alunos de Língua Espanhola – Verbo *Gustar* (Curso de Letras - UFMA)

Esta aplicação didática teve como objetivo proporcionar uma sequência de situações de aprendizagem, de modo a conduzir o aluno, reflexivamente, a apreender a organização sintática de enunciados com o marcador *gustar* (estrutura inversa/ergativa).

Como se tratava de uma turma de jovens (1º e 2º períodos – LETRAS), escolhemos a música *"Me gustas tú"*, de Manu Chao para esta atividade. Induzimos os alunos para que a escutassem duas vezes. Após um preâmbulo, no qual demos e recebemos informações gerais sobre o cantor e o contexto, conduzimos uma reflexão sobre o funcionamento do verbo *gustar*. Nesse momento, sintetizamos peculiaridades semânticas e sintáticas sobre essa marca linguística.

Após uma sessão com vídeo e acompanhamento com a letra da música, perguntamos se haviam detectado algum "estranhamento" de ordem gramatical (sintática). Ao que, imediatamente, citaram os enunciados *me gustan los aviones – me gustas tú* (a não concordância do sujeito com o verbo/estrutura inversa-ergativa).

Perguntamos se eles poderiam associar g*ustar* com outros verbos já conhecidos na língua espanhola, e, assim, citaram *hablar/ trabajar/...* e imediatamente entendemos o motivo que confirmava o "estranhamento" inicial, pois as citadas marcas linguísticas já haviam sido estudadas e, ao correlacionar *yo hablo, tú hablas, él habla* [...] com g*ustar*, logicamente, o uso seria **yo gusto, *tú gustas, *él gusta* [...]. A comparação foi feita com verbos regulares. Baseados em seus parcos conhecimentos, associaram a construção atípica das frases da música a um desconhecimento da norma culta da língua espanhola por parte do autor.

A música apresentada foi escolhida, propositalmente, por já sabermos tratar-se de um *hit* conhecido pela faixa etária com a qual estávamos trabalhando e, principalmente, porque, ao contrário do que disseram os alunos, a estrutura do verbo *gustar* que nela aparece é fiel à norma padrão da língua espanhola, além de conter ocorrências de uso coloquial que os instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários) não registram. Ou seja, com essa música os alunos poderiam conhecer um número variado de ocorrências do marcador *gustar* e, até mesmo chegar ao ponto de, somente com as frases desse texto, elaborar uma "regra" para sistematizar o uso do citado verbo.

Porém, como todas as evidências apontavam para que se perpetuasse a ideia de que havia "erros" gramaticais na letra da canção e, como isso também já era esperado, apresentamos a música *"Me gustan los estudiantes"*, de Violeta Parra, e a poesia *"Me gustas cuando callas"*, de Pablo Neruda, dedicando, obviamente, alguns momentos às biografias desses chilenos ilustres.

Solicitamos aos alunos que lessem, com atenção, os textos apresentados e comparassem os usos do verbo *gustar*, previamente, destacados. Não tratamos de estrutura ou de regras gramaticais, pois nossa intenção era que eles detectassem similaridades entre as ocorrências escolhidas. Orientamos para que trabalhassem individualmente. Ao apresentarmos a poesia "*Me gustas cuando callas"*, de Pablo Neruda, pedimos, inicialmente, que eles a lessem em voz alta e, após isso, fizemos comentários sobre o léxico.

A seguir, transcrevemos os aludidos textos trabalhados com o grupo:

**MÚSICA**

***Me Gustas Tú***
***(Manu Chao)***
*Composição: "Próxima Estación : Esperanza"*

*¿Qué horas son mi corazón?*
*Te lo dije muy clarito*
*Doce de la noche en la Habana, Cuba*
*Once de la noche en San Salvador, El Salvador*
*Once de la noche en Managua, Nicaragua*

***Me gustan los aviones,*** *me gustas tú.*
***Me*** *gusta viajar, me gustas tú.*
***Me*** *gusta la mañana, me gustas tú.*
***Me*** *gusta el viento, me gustas tú.*
***Me*** *gusta soñar, me gustas tú.*
***Me*** *gusta la mar, me gustas tú.*

*¿Qué voy a hacer?, je ne sais pas.*
*¿Qué voy a hacer?, je ne sais plus.*
*¿Qué voy a hacer?, je suis perdu.*
*¿Qué horas son?, mi corazón.*

***Me*** *gusta la moto, me gustas tú.*
***Me*** *gusta correr, me gustas tú.*
***Me*** *gusta la lluvia, me gustas tú.*
***Me*** *gusta volver, me gustas tú.*
***Me*** *gusta la iguana, me gustas tú.*
***Me*** *gusta colombiana, me gustas tú.*
***Me*** *gusta la montaña, me gustas tú.*
***Me*** *gusta la noche, me gustas tú.*

*Doce y un minuto*
***Me*** *gusta la cena, me gustas tú.*
***Me*** *gusta la vecina, me gustas tú.*
*Radio reloj*
***Me*** *gusta su cocina, me gustas tú.*
*Una de la mañana*
***Me*** *gusta camelar, me gustas tú.*
***Me*** *gusta la guitarra, me gustas tú.*
***Me*** *gusta el reggae, me gustas tú.*

***Me*** *gusta la canela, me gustas tú.*
***Me*** *gusta el fuego, me gustas tú.*
***Me*** *gusta menear, me gustas tú.*
***Me*** *gusta la Coruña, me gustas tú.*
***Me*** *gusta Malasaña, me gustas tú.*
***Me*** *gusta la castaña, me gustas tú.*
***Me*** *gusta Guatemala, me gustas tú.*

**MÚSICA**

***Me gustan los estudiantes***
***(Violeta Parra)***

*¡Que vivan los estudiantes,*
*jardín de las alegrías!*
*Son aves que no se asustan*
*de animal ni policía,*
*y no le asustan las balas*
*ni el ladrar de la jauría.*
*Caramba y zamba la cosa,*
*¡que viva la astronomía!*

*¡Que vivan los estudiantes*
*que rugen como los vientos*
*cuando les meten al oído*
*sotanas o regimientos.*
*Pajarillos libertarios,*
*igual que los elementos.*
*Caramba y zamba la cosa*
*¡vivan los experimentos!*

*Me gustan los estudiantes*
*porque son la levadura*
*del pan que saldrá del horno*
*con toda su sabrosura,*
*para la boca del pobre*
*que come con amargura.*
*Caramba y zamba la cosa*
*¡viva la literatura!*

*Me gustan los estudiantes*
*porque levantan el pecho*
*cuando le dicen harina*
*sabiéndose que es afrecho,*
*y no hacen el sordomudo*
*cuando se presenta el hecho.*
*Caramba y zamba la cosa*
*¡el código del derecho!*

**POESÍA**

***Me gustas cuando callas***
*(Pablo Neruda)*

*Me gustas cuando callas porque estás como ausente,*
*y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.*
*Parece que los ojos se te hubieran volado*
*y parece que un beso te cerrara la boca.*

*Como todas las cosas están llenas de mi alma*
*emerges de las cosas, llena del alma mía.*
*Mariposa de sueño, te pareces a mi alma,*
*y te pareces a la palabra melancolía.*

*Me gustas cuando callas y estás como distante.*
*Y estás como quejándote, mariposa en arrullo.*
*Y me oyes desde lejos, y mi voz no te alcanza:*
*déjame que me calle con el silencio tuyo.*

*Déjame que te hable también con tu silencio claro*
*como una lámpada, simple como un anillo.*
*Eres como la noche, callada y constelada.*
*Tu silencio es de estrella, tan lejano y sencillo.*

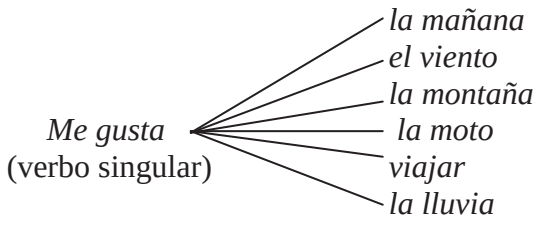
*Me gustas cuando callas porque estás como ausente.*
*Distante y dolorosa como sí hubieras muerto.*
*Una palabra entonces, una sonrisa bastan.*
*Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto.*

Na sequência, solicitamos que os aprendizes comparassem os textos quanto ao emprego (funcionamento) do verbo *gustar*. Eles detectaram a citada "inversão" da estrutura e, também, perceberam e verbalizaram que havia sempre um pronome pessoal contíguo ao verbo. Como eles já conheciam os verbos *llamarse* e *dedicarse* (pronominais), que geralmente aparecem nas primeiras lições do método comunicativo usado no curso, novamente, fizemos

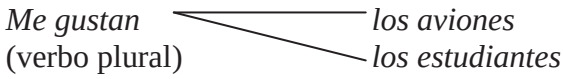
alusão às formas verbais e eles puderam recordar-se de que, com os citados verbos, também são usados os pronomes pessoais átonos *me – te – se – nos – os – se*.

Percebemos que esse seria o momento propício para explicitarmos algumas particularidades sintáticas do verbo *gustar*, já que, quanto à semântica, havia poucas dificuldades; porém, não queríamos usar uma terminologia gramatical, especificamente, como complemento direto/indireto, sujeito, etc. No entanto, era necessário explicar a "estrutura inversa" (ergativa) desse marcador e, nesse sentido, demos andamento a uma sequência reflexiva.

Solicitamos que observassem as formas do verbo que apareciam nas músicas e poesia, assim como, os respectivos referentes. Então, eles destacaram:




(referente em singular)




(referente em plural)

Nas várias tentativas de criar uma "regra", intuitivamente, eles manifestaram ter entendido, no caso das frases das músicas e da poesia, que sempre há alguém que gosta de algo ou de alguém, isto é, alguma coisa é objeto de agrado para alguém. Tal entendimento nos remeteu à proposição de Kerbrat-Orecchioni (1997,p.131), para quem uma das possibilidades de análise semântica para o verbo *gustar* seria considerar a sequência a "***x le gusta y***". Então, procuramos aperfeiçoar as ideias esboçadas e trabalhamos com a seguinte estrutura:

| ***A*** | ***ALGUIEN*** | ***GUSTAR*** | ***ALGO /ALGUIEN*** |
|---|---|---|---|
| | (termo localizador) | (relator) | (termo localizado) |
| | ***X*** | ***r*** | ***Y*** |

Considerando a sequência *"a **X** le gusta **Y**",* e o quadro teórico culioliano, explicamos que no caso específico do verbo *gustar*, no sentido de agradar, ***X*** é orientado em relação a ***Y*** e ***Y*** é orientado em relação a ***r***. A concordância do verbo é feita com o 2º argumento, ou seja, ocorre a tematização de ***Y*** que é considerado ponto de referência ou a origem do sentimento/emoção expressado por *gustar*. Assim, explica-se de acordo com a TOPE, a estrutura inversa ou ergativa de enunciados que envolvem esse marcador. Numa

tentativa de simplificar essa explicação para os aprendizes, os estagiários sugeriram que o trabalho fosse feito com situações de aprendizagem que utilizassem representações figurativas (LANGACKER,1987; DUCARD,2009), objetivando ilustrar qual é o termo de partida e sua afinidade com o relator *gustar*. Conforme percebemos na sequência:

- *Me gusta la moto*

- *Me gustan los aviones*

- *Me gustan los estudiantes*

- *Me gustas tú*

Em seguida, pedimos que os alunos observassem se todas as frases com o verbo *gustar*, tanto da música quanto das poesias, realmente se enquadravam nas explicações dadas. Eles responderam, afirmativamente, e verbalizaram que *Me gustas tú*, título da música e expressão repetida várias vezes no refrão, assim como *Me gustas cuando callas*, no poema de Pablo Neruda, também poderiam ser explicados pelo mecanismo ***"X r Y".***

Solicitamos então que tentassem entender o sentido dessas duas frases *(Me gustas tú/ Me gustas cuando callas).* Após discussões e reflexões em conjunto, considerando os contextos dessas ocorrências linguísticas, os aprendizes chegaram ao consenso de que, em ambos os casos, pessoas parecem ser muito atrativas ou exercerem uma grande atração sobre outras, o que vem a corroborar as características da modalidade apreciativa na perspectiva da TOPE. Uso, geralmente, não enfatizado nos instrumentos linguísticos consultados, porém corrente, conforme textos apresentados.

Após o término dessa sessão com o verbo *gustar*, repetimos com o grupo a atividade aplicada antes desses momentos de reflexão (texto retratando gostos de opiniões), e o resultado, como atestam os textos que reproduzimos em anexo, foi positivo.

### 5.5.4 Atividade Reflexiva: Verbos *Gustar* e *Doler*

O objetivo desta atividade é trabalhar para que os aprendizes, reflexivamente, percebam similaridades sintáticas nos funcionamentos dos marcadores *doler/*doer e *gustar/*gostar. Detalhamento:

- Textos apresentados a alunos iniciantes de língua espanhola
- Textos extraídos da internet com ocorrências dos marcadores *gustar* e *doler*
- Cena I: traduzir e comparar, intuitivamente (semanticamente), o funcionamento de g*ustar(*espanhol*)/* gostar(português).
- Cena II: traduzir e comparar, intuitivamente (semanticamente), o funcionamento de *doler* (espanhol)/ doer(português).
- Objetivo didático – oportunizar ao aluno situações de comparação e aproximação sobre as marcas linguísticas em tela, utilizando textos que registram ocorrências cotidianas.

Cena Enunciativa I (*gustar)* [147]

Pergunta:

*¿Cómo les gustaría una nueva galleta?*

*¡Hola, amigos golozos!, necesito que me ayuden con algunas características que les gustaría tuviese una nueva galleta que se lanzará al mercado.*

Respostas:

- *¡A mí me gustan esos mega galletones que son casi del porte de un plato..! y ¡me gustan mucho los que son crujientes y tienen pedazos de frutas... plátanos, manzanas!.*
- *Me gustaría una galleta con carita feliz de 2 capas de crema, bañada en chocolate.*
- *Natural pero no llena de granos enteros...me gusta que tengan un toque salado como las kukis eso realza el sabor, me gustaban las morochas antiguas.*
- *Las galletas rellenas con crema de frutillas siempre me gustaron mucho.*
- *Cuestión de gustos, habrá gente a la que le gustarán las galletas saladas, así como habrá gente a la que le gustará el relleno dulce.*
- *Nos ha gustado la galleta de maíz servida por las monjas.*

Cena Enunciativa II (*doler*) [148]

Pergunta:

- *¿Duele hacerse tatuajes?*

Respostas:

[147] Texto adaptado de: *http://www.needish.com/needs/view/48062/como-les-gustaria-una-nueva-galleta*
[148] Texto adaptado de: *http://www.elforro.com/moda-y-belleza/19111-duele-hacerse-tatuajes-4.html*

- *A mí me dolió más cuando lo pintaban, sentís como un cosquilleo.*
- *¿Qué importa si duelen o no duelen?, si lo quieres te lo haces y ya, hay cosas que duelen más y a la gente le encanta!!!*
- *Como bien dices, duelen según la sensibilidad de la persona y de la zona a tatuar. Yo soy bastante resistente al dolor, dos de mis tatuajes me dolieron apenas, era más bien una sensación de escozor.*
- *Pues déjame decirte que a mí me duele sólo al principio y después ni me entero, luego de tres horas ya me empieza a doler y me pone de mal humor.*
- *Ana me dijo que el tatuaje hecho hoy por la mañana no le ha dolido nada.*

### 5.5.5 Atividade Reflexiva com Alunos de Língua Espanhola – Verbos *Gustar* e *Doler* (Curso de Letras - UFMA)

Esta atividade foi aplicada em turmas de 2º e 3º períodos do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão. Iniciamos esse trabalho partindo do pressuposto de que os falantes do português brasileiro não apresentam grandes dificuldades para o entendimento de enunciados com os verbos *gustar* e *doler*, em espanhol, independentemente, da forma em que se apresentem (modo e tempos verbais, voz passiva ou ativa). Porém, ao tentarem produzir textos orais ou escritos, cometem "erros" (inadequações), pelo fato de desconhecerem o funcionamento (peculiaridades sintáticas) de algumas marcas linguísticas como por exemplo o verbo *gustar* na língua espanhola.

Analisando alguns métodos disponíveis para o processo de ensino-aprendizagem do espanhol (já especificados no segundo capítulo deste trabalho), observamos que a maioria deles traz o verbo *gustar* sempre acoplado aos verbos *agradar, encantarse* e *doler* e que todos esses, em português (agradar, encantar e doer), funcionam de modo mais ou menos similar ao *gustar* em espanhol (estrutura sintática inversa). Vimos aí o ponto de apoio que buscávamos. Então, analisando as inadequações existentes em textos escritos por aprendizes lusófonos, propusemos um trabalho explorando atividades reflexivas com o citado grupo.

Restringimos as atividades para *doler* e *gustar*. Explicitamente não há similaridades quanto a esses dois marcadores, a não ser o fato de ambos serem classificados como verbos psicológicos de sensação e emoção, respectivamente. O fato é que nos manuais escolares eles sempre são apresentados lado a lado, em geral, aparecem na mesma lição dos métodos de aprendizagem de E/LE. Vimos nessa disposição (gráfica) a possibilidade de realizar um trabalho de aproximações quanto ao funcionamento de ambos (sintaxe), porém a metodologia

seguida nesses materiais didáticos, não oferece meios para essa abordagem. Pautados em Culioli (1990;1999), defendemos que os professores devem ser preparados em um quadro teórico que os instrumentalize a fazer determinadas aproximações e possam propor exercícios que ativem o saber epilinguístico subjacente ao aprendiz. Nesse sentido, pensamos que há possibilidade de fazer um trabalho coerente, quanto ao funcionamento do verbo doer (*doler*) que sirva de apoio para *gustar*. Consideramos nesta situação de aprendizagem as explicações dadas na atividade 5.5.3, sobre estrutura inversa de enunciados que envolvem o verbo *gustar* e ergatividade.

Iniciamos a atividade entregando aos alunos pequenos textos em espanhol, cujas temáticas tratavam de situações cotidianas, com ocorrências que apresentavam valores distintos de cada marcador (*doler* e *gustar*). Nossa orientação consistiu em que fizessem a leitura, sem chamar a atenção para nosso objetivo (estrutura sintática inversa). Após isso, pedimos que comentassem, em português, sobre a temática dos textos, o que foi efetuado com poucas dificuldades. Em seguida, indagamos se havia ali palavras ou expressões que necessitassem de melhores esclarecimentos ou traduções. As dificuldades expressadas em nada se relacionavam com a significação dos verbos *gustar* e *doler*. Constatamos, mais uma vez, que quanto à semântica (sentido) não havia grandes obstáculos para a compreensão de enunciados com esses verbos. Após uma sessão de perguntas que confirmaram essa assertiva, recolhemos o material de leitura e solicitamos que os alunos escrevessem textos (em espanhol), utilizando tais marcadores, deixando-os livres no sentido de não estipular modos, tempos ou pessoas verbais.

Os textos produzidos pelos alunos (em anexo), desenvolvem temas diversos e contêm problemas linguísticos de várias ordens (ortográficos, sintáticos, etc.), considerando-se que são aprendizes dos níveis elementar e intermediário, com conhecimentos diferenciados da língua espanhola. Para esta atividade, nos fixamos em dois pontos a serem avaliados: quanto à significação (similaridade semântica com a língua portuguesa), quanto à sintaxe, no caso de *doler* (espanhol), funcionamento similar a doer (português), e quanto a *gustar*, estrutura inversa (ergativa) a gostar no português.

Começamos o trabalho com uma poesia em português e sua tradução para o espanhol; provocamos uma reflexão sobre o funcionamento do verbo doer/*doler* em português e em espanhol; por fim, empreendemos uma comparação, em espanhol, entre *doler* e *gustar*. Finalizamos essa atividade com a elaboração de textos pelos aprendizes.

ATIVIDADE PRÁTICA

1º MOMENTO

Sem chamar atenção para o funcionamento do verbo doer na língua portuguesa, entregamos a poesia "Doem-me" (tradução de "*Me duelen*"[149] - Eladia Blázquez) e solicitamos que os alunos a lessem e comentassem sobre a temática, entre outros aspectos. Em um segundo momento, os orientamos a fim de que observassem, atentamente, as formas do verbo doer e as palavras com as quais concordavam diretamente. Também trabalhamos no sentido de que atentassem:

- para quem é o sujeito (eu – 1ª pessoa singular);
- para as formas diferentes do verbo doer (doem – dói);
- para os referentes diretos dessas formas verbais (complementos verbais).

POESIA (tradução)

**Doem-me** (Eladia Blázquez)

Doem-me os amores que se acabam.
Doem-me as promessas não cumpridas.
Dói-me a verdade e a mentira.
Doem-me os pecados na alma.

Doem-me, doem-me, doem-me.

Doem-me os que vivem porque vivem.
e os que vivem hoje para o amanhã.
Doem-me os que choram uma lembrança
e os que por passar a noite pagam.

Doem-me, doem-me, doem-me.

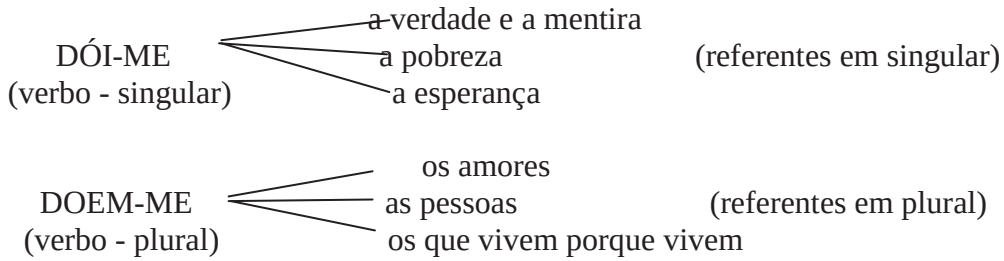
Doem-me os que vivem do seu corpo
Doem-me os que baixam o olhar
Doem-me os poetas e os versos
que deixam na pluma suas palavras

Doem-me, doem-me, doem-me.

Dói-me dos pobres a pobreza
Dói-me do ferido a vingança
Dói-me do amor os desamores
E do homem cansado a esperança

Doem-me, doem-me, doem-me.

O trabalho feito pelo grupo, conforme nossa orientação, resultou na seguinte sequência:




[149] *http://www.lyricstime.com/eladiablazquez*

2º MOMENTO

Após essa primeira etapa, pedimos aos alunos que observassem com o que concorda, gramaticalmente, o verbo doer. Intuitivamente, eles detectaram que não é com o sujeito da frase, mas com aquilo que o afeta. Era o ponto a que queríamos chegar para iniciar um trabalho comparativo e reflexivo.

Direcionamos as atividades, no sentido de que eles refletissem sobre outros verbos que seguem a mesma dinâmica. Induzimos para "encantar" e "agradar", em português, e solicitamos que formulassem frases com os citados verbos.

Depois, apresentamos a poesia original "*Me duelen*" de Eladia Blázquez. Como já eram alunos do 2º e 3º período, pedimos que lessem e tentassem entender o sentido do texto em espanhol, o que foi feito sem muitos obstáculos. Após esse primeiro estágio, novamente, orientamos para que observassem o funcionamento similar a *doler* em espanhol. Solicitamos que repetissem o procedimento feito com doer em português, ou seja, que observassem a concordância do verbo.

POESIA

***Me Duelen*** *(Eladia Blázquez)*

*Me duelen los amores que se acaban.*
*Me duelen las promesas incumplidas.*
*Me duele la verdad y la mentira.*
*Me duelen los pecados en el alma.*

*Me duelen, me duelen, me duelen.*

*Me duelen los que viven porque viven*
*y los que viven hoy para mañana*
*Me duelen los que lloran un recuerdo*
*y los que por pasar la noche, pagan.*

*Me duelen, me duelen, me duelen.*

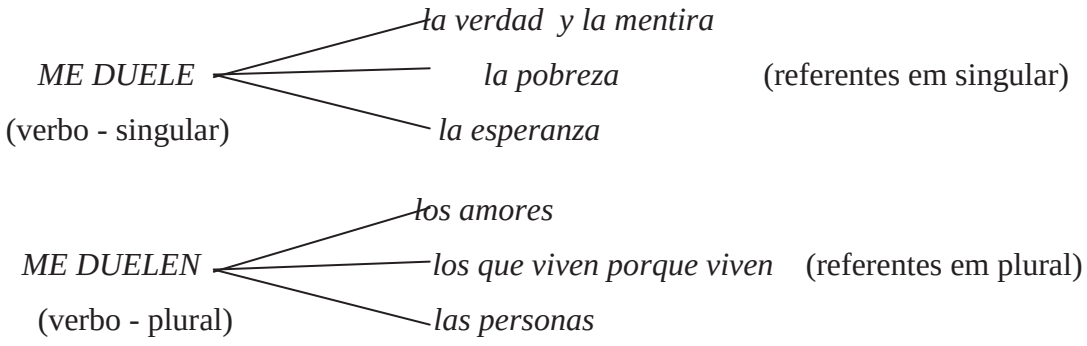
*Me duelen los que viven de su cuerpo.*
*Me duelen los que bajan la mirada.*
*Me duelen los poetas y los versos*
*que dejan en la pluma sus palabras.*

*Me duelen, me duelen, me duelen.*

*Me duele de los pobres la pobreza.*
*Me duele del herido la venganza.*
*Me duele del amor los desamores*
*y del hombre cansado la esperanza.*

*Me duelen, me duelen, me duelen*

Novamente os alunos elaboraram a seguinte sequência:



Orientamos para que refletissem, intuitivamente, sobre o funcionamento (gramatical) de alguns verbos em português (doer, encantar, agradar) e que observassem o comportamento do verbo *gustar* em espanhol. No final dessa atividade, eles perceberam e expressaram, oralmente, que esse fenômeno linguístico (inversão/ergatividade) também ocorre com os citados verbos em português.

### 5.5.6 Tarefa: Tradução/Versão (Curso de Letras – UFMA)

Esta tarefa tem como objetivo observar se na passagem de uma língua para outra (tradução/versão), dada a proximidade semântica entre os verbos "gostar" em português e *gustar* em espanhol, os aprendizes, inconscientemente, valem-se de estruturas sintáticas da língua materna (LM), nas situações de aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Esta atividade foi aplicada a alunos da graduação. Como eram do nível intermediário (3º período Letras), e após já termos observado que o verbo *gustar*, no que concerne à construção de sentido, mesmo com crianças, não apresenta muitas dificuldades para o entendimento, iniciamos uma tarefa que consistia em fazer a versão para o espanhol, de algumas frases com o verbo gostar. Eles realizaram a atividade uns com menos dificuldades que outros. Após isso, recolhemos a tarefa elaborada e, em seguida, entregamos frases similares em espanhol.

No passo seguinte, solicitamos a tradução do que estava em espanhol para o português. Realizada a tarefa, primeiro fizemos uma comparação entre as duas atividades, posteriormente as entregamos aos alunos de Prática de Ensino, que ali figuravam como monitores, a fim de que eles tentassem entender o que ocorria com os alunos que os induzia ao erro de construção sintática. Consideremos como amostra da atividade realizada as seguintes sequências:

1. Nós gostamos de paella *(A nosotros nos gusta la paella / nos gusta la paella)*
   * *Gustamos de paella*
   * *Nosotros gustamos de paella*
   * *Nos gusta de paella*
   * *Nosotros nos gustamos de la paella*
   * *Nosotros gustamos del paella*

2. Eu gosto dos touros / Os touros me agradam *(A mí me gustan los toros / me gustan los toros)*
   * *Yo gusto de los toros*
   * *Me gusta de los toros*
   * *A mí me gusta del toros*
   * *Yo gusto del toros*

* Traduções realizadas, inadequadamente, pelos aprendizes.

Após observação minuciosa empreendida, juntamente, com os estagiários, das traduções realizadas pelos aprendizes lusófonos (em anexo), confirmamos nossa suposição de que há uma tendência natural (intuitiva) em construir enunciados com o verbo *gustar*, inadequadamente, onde detectamos a persistência da concordância do sujeito com o verbo, como é o caso de: * *Yo gusto de los toros;* e de * *Nosotros gustamos de la paella*, conforme ocorre com "gostar", em português, considerando que a base para a construção de sentido é a língua materna.

### 5.6 Jogos Didáticos (Aprendizes do Projeto Dom Quixote / Estagiários de Letras – UFMA)

Os jogos didáticos foram elaborados com o objetivo de estabelecer uma correlação entre as coisas do mundo real (objetos, eventos, pessoas) e as palavras (marcas linguísticas, noções lexicalizadas). Para tanto, utilizamos como tema o conceito de noção (CULIOLI, 1976,p.36, 38 e 54) e a colocação em relação de noções. (A parte teórica concerne somente ao grupo de estagiários)

**Objetivo didático:**

- Explorar em uma atividade prática os conceitos de representação, referenciação e regulação (CULIOLI,1976,p.25-35); situação de aprendizagem trabalhada em conjunto com o grupo de alunos de Prática de Ensino de Língua Espanhola, que figuraram nessa experiência, como observadores.

**Sequência:**

- Solicitamos a um grupo de crianças do Projeto Dom Quixote, com antecedência, que trouxessem, para a aula de espanhol, um objeto pequeno do qual gostassem bastante;
- Ao começar a aula, pedimos que uma criança, de cada vez, se colocasse no centro do grupo e tentasse descrever o objeto que havia trazido, porém sem tirá-lo de sua bolsa. Essa descrição deveria ser feita oralmente e os colegas teriam que tentar decifrar do que se tratava, através das pistas fornecidas;
- A descrição deveria ser minuciosa. Instruímos para que dissessem o tamanho do objeto, cor, forma, material do qual era confeccionado, se poderia ser enumerado ou não, etc.;

- Ao ser decifrado tal objeto por alguém do grupo, pedíamos que tentassem desenhá-lo e, finalmente, que escrevessem a palavra (marca linguística) que o representava.

Aos poucos fomos trabalhando para que os estagiários (monitores) entendessem que, através do nosso esforço mental (atividades de linguagem), nós conseguimos representar as coisas do mundo real. Nessa tarefa, percebemos o esforço cognitivo de cada criança para descrever o objeto, em seus mínimos detalhes, quanto daqueles que deveriam decifrá-lo. Em ambos os casos, deduzimos que houve a ativação do saber epilinguístico.

Após essa sequência de tarefas realizadas no trabalho empírico, empreendido com diferentes grupos de aprendizes, pensamos haver reunido dados consistentes para apresentá-las como sugestões de atividades que apontam para uma ideia de ensino reflexivo de línguas estrangeiras. Tais situações de aprendizagem estão fundamentadas no conceito de atividade epilinguística, proposto por Culioli (1999a,p.74), o qual consideramos como embasamento importante para uma proposta reflexiva direcionada ao ensino de línguas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho vem sendo gestado desde que começamos a ministrar aulas de espanhol para alunos dos níveis elementares de aprendizagem e, gradativamente, fomos diversificando nossas atuações na referida área. Esse embrião foi sendo alimentado pelo descontentamento incessante que, constantemente, compartilhávamos com colegas de trabalho e alunos, ao buscarmos apoio nas gramáticas e métodos direcionados ao ensino de línguas estrangeiras e encontrarmos sempre as mesmas constatações que não satisfaziam nossas inquietações.

A leitura de alguns trabalhos de estudiosos que se filiaram a uma teoria da enunciação nos encorajou a levar adiante algumas ideias que acalentávamos e para as quais buscávamos apoio teórico. Trabalhar com a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli nos ajudou a entender alguns temas linguísticos e outros concernentes ao processo de ensino-aprendizagem de idiomas, balizando nosso percurso também, no que tange à formação didática e pedagógica. Fundamentamo-nos nessa teoria, principalmente, pelo fato de colocar a indeterminação como constitutiva da linguagem e a articulação léxico-gramática como elemento necessário para a produção e reconhecimento de textos. Com base nesses pressupostos, propusemo-nos a estudar o funcionamento do verbo *gustar* na língua espanhola, com vistas à elaboração de situações de aprendizagem que pudessem explorar o saber epilinguístico dos aprendizes no processo de compreensão e produção de enunciados.

Pelo fato de nosso trabalho ter um perfil experimental e necessitarmos do auxílio de estagiários para aplicar atividades e empreender observações minuciosas, tentamos sintetizar a forma de apresentação do programa de trabalho culioliano. Procuramos apresentar os postulados de uma maneira mais acessível, enfatizando aqueles conceitos que pressupúnhamos estarem afeitos ao processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Nossa preocupação em exemplificar cada conceito foi uma constante, a partir do momento em que começamos a perceber o crescente interesse do grupo de estagiários em conhecer o citado quadro teórico.

Culioli e Desclés (1981,p.126-127), ao tratarem da formação do professor e do perfil desse profissional, argumentam que ele deve tornar-se autônomo e ser capaz de colocar e resolver novos problemas; adaptar sua bagagem teórica e experimental às novas situações; conceber ele mesmo ou modificar os instrumentos pedagógicos; enfim, deve ser capaz de sair do circuito da dependência excessiva.

Esses direcionamentos nos encorajaram, antes de tudo, a buscar novos meios para tratar o tema a que nos propusemos desde o começo desta pesquisa: o entendimento da estrutura inversa (ergativa) de enunciados com o verbo *gustar;* o que demos início ao utilizar, como quadro teórico, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas. Ao mesmo tempo, essas orientações nos impulsionaram a buscar, nesse programa de trabalho, conceitos que efetivamente nos ajudariam a abordar tal problema. Sem esquecer, ou mesmo colocar em segundo plano, o objetivo principal dessa abordagem, que é o processo de construção da significação.

Quanto a essa temática, procuramos verificar, no início de nossa pesquisa, algumas particularidades que já havíamos observado, anteriormente, com relação à construção de sentido de enunciados com o marcador *gustar*. Após a aplicação de algumas atividades, constatamos que o que causa problemas aos aprendizes não é somente uma questão sintática, mas o reflexo dela na significação. Por isso, sentimos a necessidade de investigar com mais profundidade esse tema, visto que, conforme os postulados da TOPE, as construções sintáticas implicam na construção semântica dos enunciados. Tais constatações balizaram nossas escolhas no que diz respeito ao aprofundamento teórico. Em vista disso, concentramo-nos no funcionamento da linguagem (discreto, denso, compacto), na transitividade e na modalidade apreciativa, com o intento de explicar a estrutura inversa (ergativa) de enunciados com esse marcador.

Com base nesses conceitos, mostramos o verbo *gustar* como marca linguística e seus variados sentidos em espanhol. Detectamos quais usos se enquadravam nos funcionamentos discreto e compacto da linguagem. Considerando o enunciado *Neruda gusta vinos* (Neruda degusta vinhos), o verbo *gustar*, no sentido de "provar/degustar", manifesta-se, em *Neruda*, por um sujeito animado que, voluntariamente, pratica e controla a ação de degustar *el vino.* Portanto, nessa ocorrência, temos uma ação controlada pelo sujeito e um objeto afetado pela ação desse sujeito. Nessa formatação, *gustar* apresenta características do funcionamento discreto, remetendo a algo *gustable*, ou que se deixa *gustar* (degustar/provar).

Contrariamente, em *A Neruda le gustan los vinos*,[150] o verbo *gustar* usado no sentido de "agradar/aprazer" alude ao sentimento de um sujeito, remete a um estado interno fazendo menção a subjetividades em consequência de uma experiência sensorial, podendo ser considerado um marcador de qualificação positiva e representativo do funcionamento compacto. Uma das características desse funcionamento é a não-agentividade, ou seja, a não

[150] A Neruda agradam / aprazem os vinhos

intenção do sujeito em executar espontaneamente um projeto (teleonomia). As ocorrências dos predicados compactos são construídas considerando a existência de um termo suporte, não havendo, portanto, a descrição de atividades de um sujeito, mas a denominação de propriedades que singularizam esses sujeitos.

Considerando os enunciados (*Me gustan los aviones, Me gustas tú, A nosotros nos gusta el teatro*) como exemplo de estrutura inversa (ergativa) de construções com o verbo *gustar* (agradar/aprazer), constatamos que aquilo que afeta o sujeito, ou seja, que é tematizado pelo enunciador figura como origem do sentimento/emoção, quer se trate de pessoas, de objetos, de eventos, entre outros. É o termo em torno do qual se organiza o enunciado, o termo de partida que fornece a orientação sintática da relação predicativa e domina a referência. Ocorre, portanto, a relação do relator (*gustar*) com o objetivo ($\varepsilon_1$) e não com a origem ($\varepsilon_0$).

Dada a amplitude do citado quadro teórico e o interesse dos estagiários pela proposta inovadora da linguística enunciativa culioliana, procuramos explicitar outros itens imprescindíveis para o nosso trabalho. Dentre os quais, destacamos o conceito de noção, pois pensamos que os demais (domínio nocional, léxis, etc.) dependem do entendimento dessa categoria.

Para Culioli (1990), todo enunciado pressupõe a colocação em relação de marcas linguísticas que remetem a noções primitivas. Ele mesmo (2002,p.23) considera tratar-se de "fenômenos complexos", visto que tais relações são operações mentais concebidas na TOPE como relações primitivas, predicativas e enunciativas. Nesse programa de trabalho, a noção é concebida como um "feixe de propriedades físico-culturais". Considerando o clássico exemplo "o pastor conduz as ovelhas" (CULIOLI,1976,p.156), temos a noção "ovelhas" que evoca um mamífero de quatro patas, lanífero etc.; propriedades comuns a esse animal e que são compartilhadas, certamente, por um número considerável de indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade. Ao tratar dessas relações que culminam na construção do enunciado, Culioli (2002,p.24) diz ter grande importância também "o papel dos contextos, o papel dos pressupostos culturais". Disso inferimos que o entorno no qual o indivíduo está imerso e a cultura à qual pertence, ambos concorrem para o modo como a realidade é apreendida por cada um. No dizer de Culioli (2002,p.23) as relações primitivas são enlaces/conexões entre noções que resultam de propriedades primitivas.

Com relação a esse conceito, surge nossa primeira indagação: como o aprendiz de uma língua estrangeira, o qual está totalmente alheio ao contexto cultural de onde é originária

a língua meta, é capaz de ordenar noções que lhe são totalmente desconhecidas, com as quais jamais teve uma experiência fenomenal**?** Por exemplo, no texto "*La niña y las rosas*", as crianças de 10 a 12 anos não foram capazes de entender, especificamente, as marcas linguísticas *mientras, aunque, pero* (enquanto, ainda que, porém) como unidades linguísticas; apesar de terem compreendido o texto na sua totalidade, inclusive no que concerne a enunciados com o verbo *gustar*, nosso objeto de pesquisa.

Essas constatações levaram-nos a observar que, quando trabalhamos com línguas tipologicamente próximas, como é o caso do português e espanhol, é imprescindível, no início do processo, que o professor investigue as peculiaridades das marcas linguísticas em dado idioma. Pois, só assim, ele poderá conduzir o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando situações que levem o aprendiz a agir reflexivamente.

Outro conceito que consideramos importante para o aprendizado de um novo idioma é a modalidade, pois ao analisar como são apresentados os temas nos manuais de ensino de línguas estrangeiras, observamos que há uma grande preocupação em enfatizar os conteúdos comunicativos concernentes a cada área temática, à qual será dedicada determinada unidade de estudo. A maioria desses materiais, na lição em que aparece o verbo *gustar,* coloca como conteúdo comunicativo funções do tipo: *"expresar gustos, emociones, opiniones"; "expresar y preguntar gustos y preferencias"*. Pensamos que essas explicitações seriam uma forma de direcionar o modo como o aprendiz deve comportar-se, linguisticamente, no papel de enunciador.

Considerando que, na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, a modalidade é apresentada como a categoria indicadora do ponto de vista do enunciador sobre o conteúdo que ele verbaliza e a maneira como se posiciona em relação ao coenunciador, entendemos que o modo de apresentação das funções comunicativas pelos manuais, aproxima-se do conceito de modalidade na TOPE. Tudo isso, dado que um conteúdo de pensamento proposto pelo enunciador poderá estar formatado como uma verdade (afirmação, negação), uma interrogação, uma hipótese, uma probabilidade; podendo ainda expressar um desejo, uma vontade ou uma obrigação. Nossa segunda questão, então, consistiria em indagar se seria possível no ensino começar um trabalho de cunho enunciativo a partir das modalidades?

Convém, ainda, evidenciar que o experimento didático o qual vivenciamos, mostrou-nos a importância do trabalho do professor como agente atuante da realidade que o circunda. Inicialmente, porque percebemos que nosso empenho em modificar a forma de apresentação dos conteúdos concernentes à língua espanhola, no que se refere à exploração de atividades

reflexivas, foi compreendida, compartilhada e incentivada por estagiários, aprendizes e professores de espanhol que nos acompanharam nessa jornada. Posteriormente, porque nos permitiu constatar que é possível empreender um trabalho de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, através da aplicação de atividades que estimulem a reflexão e o entendimento próprio dos aprendizes, de modo que o saber construído seja fruto de um esforço individual.

Ressaltamos, ainda, que foi de fundamental importância o envolvimento dos estagiários matriculados na disciplina "Prática de Ensino de Língua Espanhola" em nosso trabalho experimental, uma vez que a aplicabilidade das atividades se dava, simultaneamente, à apresentação dos conceitos da teoria que fundamentou a nossa pesquisa. Ao longo dessas aplicações, observamos o interesse desses alunos – principalmente ao apresentarmos os fenômenos linguísticos que ocorrem com relação ao marcador *gustar* em espanhol – ao comparar, aproximar, enfim, refletir sobre tais fenômenos, tanto em espanhol quanto em português. Por essa razão, sugerimos que sempre seja feita uma reflexão sobre as peculiaridades das marcas linguísticas em estudo, tanto na língua materna quanto na língua meta, pois esse tipo de estratégia dá oportunidade para o aprendiz agir, reflexivamente, e tirar suas próprias conclusões.

Portanto, corroboramos com Gauthier (1995), para quem a intenção de colocar o aluno em situação de construção em sala de aula, supõe a necessidade de haver professores formados na perspectiva de construção das categorias gramaticais. Por isso, nossa intenção, ao envolver estagiários e professores, teve o objetivo de proporcionar meios para que eles conhecessem e entendessem a TOPE e nela pudessem fundamentar-se para conduzir suas atuações, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, enfatizamos que não tivemos a pretensão de criar um modelo de ensino de línguas. Nossa intenção foi apresentar algumas ideias que possam auxiliar aos professores em seu fazer didático-pedagógico, dando-lhes novas possibilidades de propor atividades que exijam uma participação mais ativa do professor com sua vivência, sua experiência e criatividade e do aprendiz, de forma que o saber construído seja fruto de sua própria reflexão.

Somos conscientes de não termos esgotado o tema a que nos propusemos, no que tange ao marcador *gustar* na língua espanhola, mesmo por que discorremos somente sobre dois de seus valores. Lamentamos, ainda, pelo fato de não ter sido possível fazer um trabalho experimental mais completo, com a exploração de assuntos como o funcionamento da linguagem, a transitividade e as modalidades. Temos a consciência de que ficaram lacunas, porém consideramos esta pesquisa como uma etapa de um trabalho que pretendemos continuar desenvolvendo.

## REFERÊNCIAS


ALARCOS LLORACH, E. **Estudios de gramática funcional del español.** Madrid: Espasa Calpe, 1996.

ALCARAZ R. C. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: **O ensino do espanhol no Brasil – passado, presente, futuro**. Editorial Parábola, São Paulo, 2005.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Parâmetros atuais para o ensino de português e língua estrangeira**. Campinas: Ponte, 1997.

ALONSO, C. L.; SÉRÉ, A. Procesos cognitivos en la intercomprensión. In: **Revista de Filología Románica**. Vol. 18, 2001, p. 13-32.

ÁLVAREZ LEBRELO, M.C. **Un analizador automático orientado al aprendizaje de las construcciones verbales.** ASELE. Actas IX (1998). pp. 735-742. Institulo Virtual Cervantes.

ASSENCIO, J. G.; BORREGO, J. **Esespañol 1**: nivel inicial. Madrid: Espasa, 2005.

AUROUX, S. La philosophie linguistique d'Antoine Culili. In: BOUSCAREN, J. **La théorie d'Antoine Culioli**: **ouvertures et incidences**. Paris : Ophrys, Collection L'Homme dans la langue, 1992, p. 39-59.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed., Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

BAKER, M. C. **Thematique Role and Syntactic Structure.** L. Haegeman: Elements of Grammar, 1997.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros, 1999.

BARBISAN, L. B.; FLORES, V. do N. A enunciação em perspectiva (apresentação). In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar. 2009, p. 5-8.

BARTEL, N. **Tuiuiú**. São Paulo. Ed. Paulinas, 2000.

**BÁSICO. Diccionario Didáctico del Español**. Madrid: Ediciones S.M. 1999.

BELLETTI, A. Y. L. R. Los verbos psicológicos y la teoría temática. In: V. Demont y M. Fernández Lagunilla (eds.): **Sintaxis de las lenguas románicas**. Madrid : El Arquero, 1987, p. 60-122.

BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale.** vol. II. Paris : Gallimard, 1974.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas : Pontes, 1995.

BESSE, H; PORQUIER, R. **Grammaires et didactique des langues**. Paris: Didier, 1991.

BOHN, H. ; VANDERSEN, P. (Orgs.). **Tópicos de linguística aplicada** : **o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

BOUCHARD, D. **The semanties of syntax: a minimalist approach to grammar.** Chicago, IL: University of Chicago Press, 1995.

BOUTET, J. Retour sur l'épilinguistique et le métalinguistique. In : **Le français aujourd'hui.** n. 128 "L'énonciation: questions de discours". Université Paris 7. jan./2003.

BOUSCAREN, J.; FRANCKEL, J. J.; ROBERT, S. (Orgs.). **Langues et Langage**. **Problèmes et raisonnement en linguistique**. Mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995, p. 425-433.

BOUSCAREN, J. ; MOULIN, M. ; ODIN, H. **Practique Raisonnée de la langue. Initiation à une grammaire de l'énonciation pour l'étud et l'enseignement d'anglais**. Gap, Ophrys. 1996, p.14.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (O.C.E.M.)**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. P. **Théories du langage.** Liège, Martaga, 1997.

CALVI, M. V. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. Universidad de Milan. In: **Revista redELE.** n. uno, 2004.

CANALE, M. ; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**. vol. 1, n. 1, Spring, 1980. p. 1-47.

CASTORINA, J. A. et al. **Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2002.

CELADA, M.T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 2002.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M . El español en Brasil :un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, J. (Org). **O ensino do espanhol no Brasil - passado, presente, futuro.** Editorial Parábola, São Paulo, 2005.

CONSELHO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL)**. Paris, 2002.

CORREIA, C. N. **Estabilidade e deformabilidade das formas linguísticas**. Universidade Nova de Lisboa, 1998. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo065.pdf. Acesso em: 12 dez./2009.

CORREIA, C. N. Complementar(idade) linguística e construção da referência. In: **Cadernos WGT**. A Negação (setembro 2010, pp. 31-42).

CULIOLI, A. La formalisation en linguistique. Cahiers por l'analyse – 9. In : **Généalogie des Sciences**. 1968, p. 106-117.

_____. Sur quelques contradictions en linguistique. In: **Communications.** n. 20, Paris : Seuil, 1973. p. 83-91.

_____. Théorie des opérations énonciatives. **Trancription du Séminaire de D.E.A. de A. Culioli**: recherche en linguistique. Paris: Université Paris VII, D.R.L., 1976.

_____. Valeurs modales et opérations enónciatives (à propos de certains emplois de bien et fort bien) In: **Le Français Moderne.** n. 46. Paris: Université de Paris VII, 1978. p. 300-317.

_____. Sur le concept de notion. In : **Bulletin de Linguistique Appliqué et Générale**. n. 8, p. 62-79, 1981.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation**. **Opérations et représentations**. Tome I. Paris: Ophrys, 1990.

_____.**La Théorie D´Antoine Culioli. Ouvertures et incidences.** In : Actes de la table ronde "Opérations de repérage et domaines notionnels", organisée par le groupe "Invariants langagiers" de l´URA 1028, Université de Paris, mai-juin. 1991, 1992, p. 3-15.

_____. À propos de la notion. In : GROUSSIER, M.L. ; RIVIÈRE, C. (Orgs). **La Notion.** Paris: Ophrys, 1997, p. 9-24.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage**. Tome II. Paris : Ophrys, 1999a.

_____. **Pour une linguistique de l'énonciation. Domaine notionnel**. Tome III. Paris: Ophrys, 1999b.

_____. **Variations sur la linguistique**. Entretiens avec Frédéric Fau. Paris: Klincksieck, 2002.

_____. Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives: la notion d'aoristique. In DAVID J. MARTIN R. (eds) "La notion d'aspect". **Actes du Colloque du Centre d'analyse linguistique de Université de Metz, Coll**. Recherches linguistique, pp.181-191

_____. Subjectivity, invariance, and the development of forms in the construction of linguistic representations. In: **Language Diversity and Cognitive Representations**, Fuchs; Robert, S. (eds.). Paris: Ophrys, 1999.

CULIOLI, A.; DESCLÉS, J.P. **Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques**. Paris: Université Paris 7/DRL. 1981.

CULIOLI, A; NORMAND, C. **Onze recontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys, 2005.

DANON-BOILEAU, L. **Énonciation et référence.** Paris: Ophrys, 1987.

DRAE. **Diccionario de la Real Academia de Lengua Española**. 22 ed. Madrid. 2005.

DAVIES, M. (2002) **Corpus del español** (100 millones de palabras, siglo XIII - siglo XX). Disponível em: http://www.corpusdelespanol.org. Acesso em: 29 maio/2007.

DESCLÉS, J. P. Relations casuelles et schèmes sémantico-cognitifs. **Langues et Langage**. 1994, vol. 28, n. 113, p. 113-125.

DIXON, R. M. W. **Ergativity.** Language, volume 55, p. 59-138, 1979.

DIXON, R. M. W. **Ergativity.** Cambridge, England: Cambridge University Press, 1994.

DOUTY, D. **Thematic Proto – Roles and argument selection.** Language, 1991.

DUCARD, D. O grafo do gesto mental na teoria enunciativa de A. Culioli. Trad. Valdir Nascimento. Flores. Porto Alegre. In: **Letras de Hoje**. n. 1, 2009, p. 64-71.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 5.ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2010.

FIÉIS, M.A. Sobre o conceito de transitividade**,** In: **Saberes no Tempo** – Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos, Lisboa, Edições Colibri, 2002, pp.285-298.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: **as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

FRANCKEL, J. J.; LEBAUD, D. **Les figures du sujet. À propos des verbes de perception, sentiment, connaissance.** Paris: Ophrys, 1990.

FRANCKEL, J. J.: PAILLARD, D. Aspects de la théorie d´Antoine Culioli. **Langues et Langage.** n. 129, 1998. Paris. p. 52-63.

FRANCKEL, J. J. & PAILLARD, D. Objet-complément-repère. **Langues et Langage**. vol. 24, n. 94, 1989, Paris. p.115-127.

FUCHS, C. O sujeito na teoria enunciativa de Antoine Culioli: algumas referências. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 7, 1984. p. 77-85.

FUCHS, C. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. Tradução de Letícia M. Rezende. **Alfa.** São Paulo, v. 29, 1985. p. 111-129.

FUCHS, C.; ROBERT, S. (orgs.*)* **Diversité des langues et représentations cognitives**. Paris: Ophrys, 1997.

GARCÍA SANTOS, J. F. **Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento.** Madrid: Universidad de Salamanca y Santillana, 1993.

GARGALLO, I. S. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros, 2004.

GAUTHIER, A. Even, just et le domaine notionnel**.** In : **La Notion** (HLD). U.F.R. d'études anglophones – Paris 7 – Denis Diderot. Ophrys, 1996.

GAUTHIER, A. Sur quelques paradoxes em didactiques des langues. **Langues et Langage. Problèmes et raisonnement en linguistique**. Mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: Presses Universitaire de France, 1995. pp.425-433.

GAUTHIER, A.**Opérations enonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire.** A. P. L. V. Thése Doctorat, 1981.

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

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S.; BOSQUE, I.; DEMONT, V. (eds.) **Los dativos.: Gramática descriptiva de la lengua española**: Madrid: Espasa, 1999.

GROUSSIER, M.L.; RIVIÈRE, C. **Les mots de la linguistique: lexique de linguistique énonciative**. Paris: Ophrys, 1996.

HERMOSO, A. G. **Gramática de español lengua extranjera**: Curso Práctico. 6. ed., España: EDELSA, 2000.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. **Transitivity in Grammar and discourse in language.** 56, number 2, 1980. p. 251-300.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**. **Documentos básicos en la enseñanza de la lengua extranjera**. Madrid: Edelsa, 1995.

ISLAS, M. Estructura del evento, tres sistemas de representación. **Rev. Cuicuilco**. v. 14, n. 39, México, 2007. p. 194.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La enunciación de la subjetividad en el lenguaje**. 3. ed., Trad. Gladys Ánfora e Emma Gregores, Buenos Aires: EDICIAL, 1997.

LAKA, I. **Unergatives that assign ergative, unaccusatives that assign accusative.** MIT Working Papers in Linguistics, 1993.

LAGACKER, R. W. **Foundations of cognitive Grammar – (Vol.1).** Stanford University Press**,** 1987.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I.; VANDERSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211-236.

LLORACH, E. A. **Gramática de la lengua española.** Madrid: Espasa; Calpe S. A., 1996.

LOBATO, J. S.; GARCÍA, C. M.; GARGALLO, I. S. **Español sin fronteras**. Libro del alumno. Nivel fundamental. Madrid: SGEL, 2007.

LYONS, J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

**Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**: **enseñanza, aprendizaje, evaluación**. Consejo de Europa, 2002.

MATTE BON, F. **Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea** (Tomo I ). Madrid: EDELSA, 2001.

MATTE BON, F. **Gramática comunicativa del español. De la idea a la lengua** (Tomo II). Madrid: EDELSA, 2001.

MELIS, C. et al. La historia del español propuesta de un tercer periodo evolutivo**.** In: **Nueva Revista de Filología Hispánica**. Tomo LI, Núm. 01, 2003, pp. 1-56.

MELIS, C. et al. Sobre la historia sintáctica de gustar. **Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española**. 1998, vol. 2, p. 295-306.

MELIS, C. Variación actual con verbos de emoción. In: **Rev. Español Actual**, Nº 71, 1999, pp.49-62.

MENDIVIL GIRÓ, J. R. Inacusatividad y ergatividad. In: **Signo y Seña**. Buenos Aires, 2005.

MENDIVIL GIRÓ, J. L. La estructura ergativa de gustar y otros verbos afección psíquica en español. In: **Congreso de Lingüística general (5). Actas León**: Universidad de León, 2002.

MIGUEL, E. El aspecto léxico**.** In BOSQUE, I; DEMONT, V: **Gramática descriptiva de la lengua española.** Madrid; Real Academia Española; Espasa Calpe. 1999, Vol.2, p.2979 ss.

MILANI, E. M. **Gramática de espanhol para brasileiros.** São Paulo: Saraiva, 2000.

MIOTTO, C. F. et al. **En torno a la distinción entre lo metalinguístico y lo epilinguistico: aportes para un estudio histórico del saber gramatical** (Instituto de Filología Hispánica – UBA/CONICET) , 2008.

MOLINER, M. **Diccionario de uso del español.** 19. reimp. Tomos I e II, Madrid: Gredos, 1994.

MONTEIRO, D. C. Ensino versus aprendizagem: técnicas pedagógicas. In: **Letras**. Campinas-SP, ano V, especial, 1990. p. 16-21.

MOURE, T. El contenido aspectual telicidad en las cláusulas biactanciales del español. In: **Verba** Nº 18, 1991, pp.353-374.

NORMAND, Claudine. **Convite à Linguística.** Organizado por Valdir do Nascimento Flores, e Leci Borges Barbisan; tradução de Cristina de Campos Velho Birk et al. São Paulo; Contexto, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española - Manual.** Real Academia Española Asociación de las Academias de la Lengua Española Madrid, 2010.

ONOFRE, M. B. A enunciação linguística: entre a estabilidade e a plasticidade linguística. In: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. **Linguagem e línguas naturais: clivagem entre o enunciado e a enunciação**. São Paulo: Pedro & João, 2009, p. 83-94.

ONOFRE, M. B. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca "se".** Tese de Doutorado. Araraquara, 2003, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygoysky (a relevância do social).** 3. ed., São Paulo: Summus, 2001.

PAVEAU, M. ; SARFATI, G. (2006): **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática.** Trad. M. R. Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2996.

PERIÓDICO. **El Mundo**. Disponível em:< www.elmundo.es >. Acesso em: julho 2008.

PERIÓDICO. **El País**. Disponível em:< www.elpais.es >. Acesso em: julho 2008.

PIAGET, J.; GARCÍA, R. **Les explications causales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

PIAGET, J. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistomológico. In: **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem. O debate entre Jean Piaget e Noam Chonsky**. São Paulo Cutrix. 1983.

PISONERO, I. et al. **Pasacalle. Curso de Español para Niños**. Madrid: SGEL.S.A. 2000.

POUSSARD, C. **La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives.** Tese de Doutrado, Université Paris 7. 2000.

PROYECTO ADESSE-VIGO (Universidad de Vigo). Disponível em:
< http://adesse.uvigo.es/data/ >. Acesso em: outubro 2008.

PUYUELO, M.; RONDAL, J. **Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. Tradução Antônio Feltrin. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies**. Paris: Nathan; Clé International,1988. (Col.Didactique des langues étrangères).

REZENDE, L. M. Operação de predicação e construção de alguns objetos linguísticos. In: **Cadernos de estudos linguísticos**, nº5 p. 111-125, 1983.

_____. **Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais.** Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2000a.

_____. A indeterminação da linguagem: léxico e gramática. In: **Alfa**, São Paulo, v. 44, p. 349-362. 2000b.

_____. Diversidade experiencial e linguística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. In: REZENDE, Letícia Marcondes; ONOFRE, Marília Blundi. **Linguagem e línguas naturais.** São Carlos: Pedro & João, 2006. p. 11-21.

_____. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista GEL.** São José do Rio Preto, 2008. p. 95-108.

_____. A articulação da linguagem com as línguas naturais: o conceito de noção. In: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. **Clivagem entre o enunciado e a enunciação**. São Carlos: Ed. Pedro & João, 2009, p. 13-42.

_____. A superação da contradição na produção textual. In**: Estudos Linguísticos** São Paulo, v. 38, 2009. p. 135-144.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario Panhispánico de Dudas**. Madrid, 2005.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.** Madrid: Espasa-Calpe, 1996b.

RIVERO, M. L. Los verbos psicológicos con experimentante dativo y el cambio histórico. In: **Actas XV ALFAL.** Montevideo - Uruguay, 2008. p. 1-16.

ROBERT, S. (Org.). Problèmes et raisonnement en linguistique. Mélanges offerts à Antoine Culioli. **Langues et Langage**. Paris: PUF, 1995. p. 565-582.

_____. **Systéme verbal et énonciation en wolof –** Thèse de doctorat. Université Paris 7. 1989.

_____. A significação vista por Emile Benveniste. **Cadernos Centro Universitário S. Camilo**. v. 9, n. 1, p. 48-56, jan./mar.2003.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. **Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas.** Madrid: SGEL, 1993.

SARMIENTO, R.; SÁNCHEZ, A. **Gramática básica del español – norma y uso**. Madrid: SGEL, 1989.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1988.

SECO, M. **Gramática esencial de la lengua española.** Madrid: Espasa; Calpe S.A., 1998.

SEARA, A. R. L'évolution des methodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionelle jusqu' à nous jours**.** In : **Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades**, Tudela, n 1, nov. 2007.

SEÑAS: **diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños**. 2ed., Tradução Eduardo Brandão, Claudia Beriner. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SERRANO, R. **El caso ergativo. Concepto general y tipología, con atención especial a las lenguas kartvélicas y al euskara.** DIALNET, 2004, Nº 94, pp. 341-362. Disponível em: < http://dialnet.unirioja.es/servlit/oaioul >. Código=981857. Acesso em: julho 2008.

**SOPENA Mega Thesaurus: sinónimos, antónimos, parónimos e ideas afines**. Barcelona: Ramón Sopena, 1999.

TRÉVISE, A. **Les textes officiels français pour les langues vivantes et l'enseignement/apprentissage de la grammaire. L'exemple de la détermination nominale en anglais**. Université de Paris-Nanterre/Group Comenius, 2009.

VALENTIM, H. T. **Um estudo semântico-enuncitivo de predicados subjectivos do português.** Universidade Nova de Lisboa. Tese de doutorado. 2004.

VALIN, V. **Ergativity and the universality of subject** CLS 13, 1977.

VÁZQUEZ ROZAS, V. **El complemento indirecto en español.** Santiago de Compostela: Universidad, 1995.

VENDLER, Z. **Linguistiques in Philosophy**. Cornnel University. Press, Ithaca, N.Y., 1967.

VICTORRI, B. Un modèle opératoire de construction dynamique de la signification. In : **La théorie d'Antoine Culioli : ouvertures et incidences**. Paris: Ophrys, 1992. p. 185-201. (Collection L'Homme dans la langue)

VIGNAUX, G. Entre linguistique et cognition. In: BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J. J., ROBERT, S. **Langues et Langage: problèmes et raisonnment en linguistique**: mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: Presses Universitaire de France, 1995. p. 565-582.

VILLENA, A. A ; GARCÍA, J. A. Caucásicos, turcos, mesopotámicos y vascos**. Estudios Complutenses**. Madrid, 2001.

VIGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: La Pléyade**.** Trad. María M. Rotger. 1998.

_____. **Pensamiento y lenguaje.** Barcelona: Paidós. Trad. Pedro Toraus Abadía. 1995.

_____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Crítica. 1996.

VOGÜÉ, S. L'effet aoristique. In: BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J. J., ROBERT, S. **Langues et Langage: problème et raisonnement en linguistique**: mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: Presses Universitaires de France, 1995. p. 247-259.

_____. Discret, dense, compact: les enjeux énonciatifs d'une typologie lexicale. FRANCKEL, J. J. (Orgs.). **La notion de Prédicat**. Paris: Université Paris 7, 1989. p. 1-37.

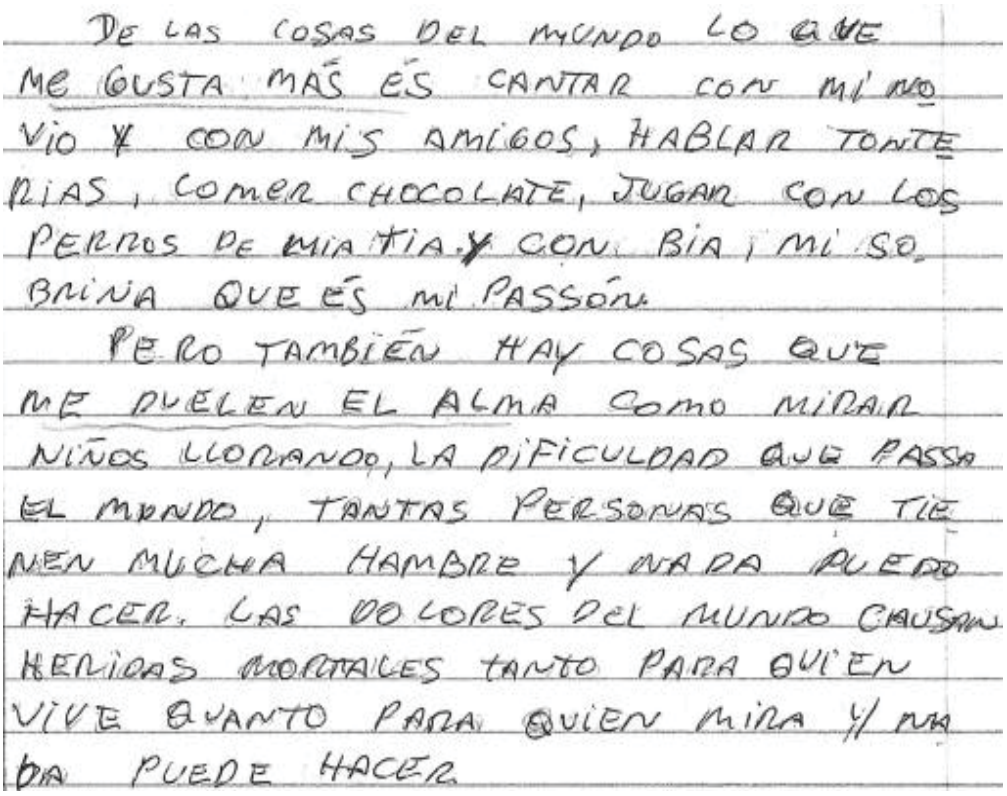
VROON, S. **¿Le está gustando la música o le molesta el ruido?** Universidad de UTRECHT. (2006)

ZAVAGLIA, A. **Da invariância da linguagem à variância das línguas: contribuição para a elaboração de uma teoria enunciativa da tradução como um caso particular de paráfrase**. Tese de Doutorado. Araraquara, UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2002.

WOOLDFORD, E. Four-way case Systems: ergative, nominative, objective and accusative. In: **Natural Language and Linguistic Theory**. 1985.

**APÊNDICE A - DETECTANDO O PROBLEMA: TEXTOS ELABORADOS POR APRENDIZES DO CURSO DE LETRAS (UFMA) PARA OBSERVAÇÃO DE CONSTRUÇÕES COM O VERBO *GUSTAR***

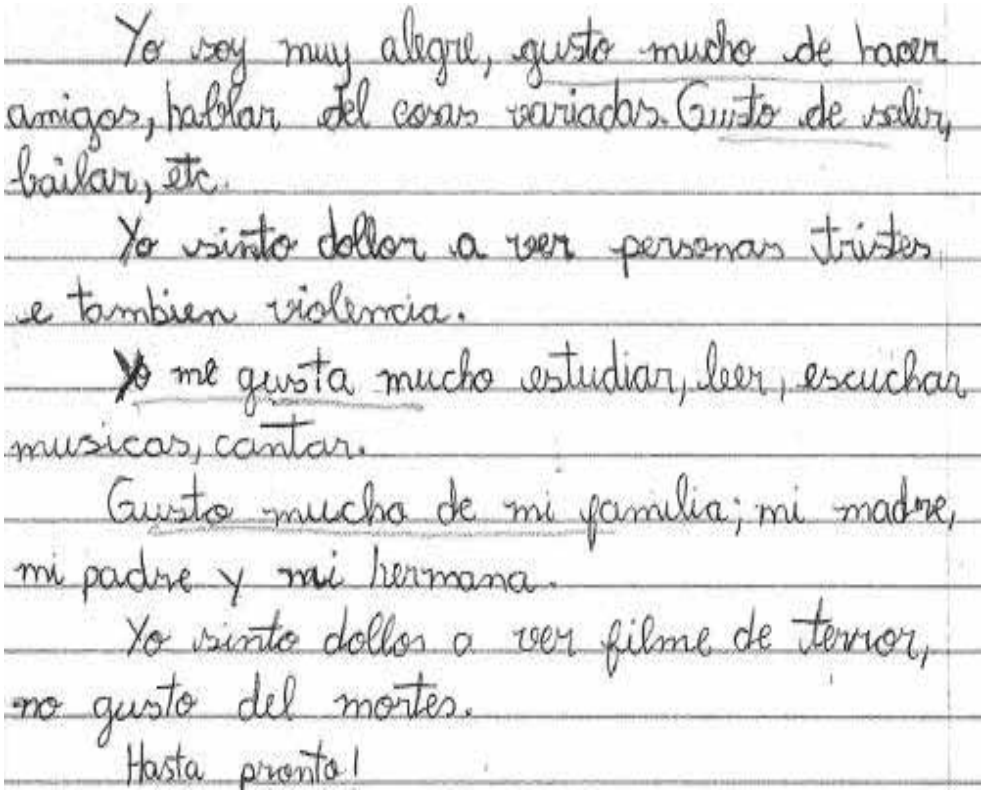
**Texto 1**



DE LAS COSAS DEL MUNDO LO QUE ME GUSTA MÁS ÉS CANTAR CON MI NO VIO Y CON MIS AMIGOS, HABLAR TONTERIAS, COMER CHOCOLATE, JUGAR CON LOS PERROS DE MIA TIA Y CON BIA, MI SOBRINA QUE ÉS MI PASSÓN.

PERO TAMBIÉN HAY COSAS QUE ME DUELEN EL ALMA COMO MIRAR NIÑOS LLORANDO, LA DIFICULDAD QUE PASSA EL MUNDO, TANTAS PERSONAS QUE TIENEN MUCHA HAMBRE Y NADA PUEDO HACER. LAS DOLORES DEL MUNDO CAUSAN HERIDAS MORTALES TANTO PARA QUIEN VIVE QUANTO PARA QUIEN MIRA Y NADA PUEDE HACER.

**Texto 2**



Yo soy muy alegre, gusto mucho de hacer amigos, hablar del cosas variadas. Gusto de salir, bailar, etc.

Yo sinto doller a ver personas tristes e tambien violencia.

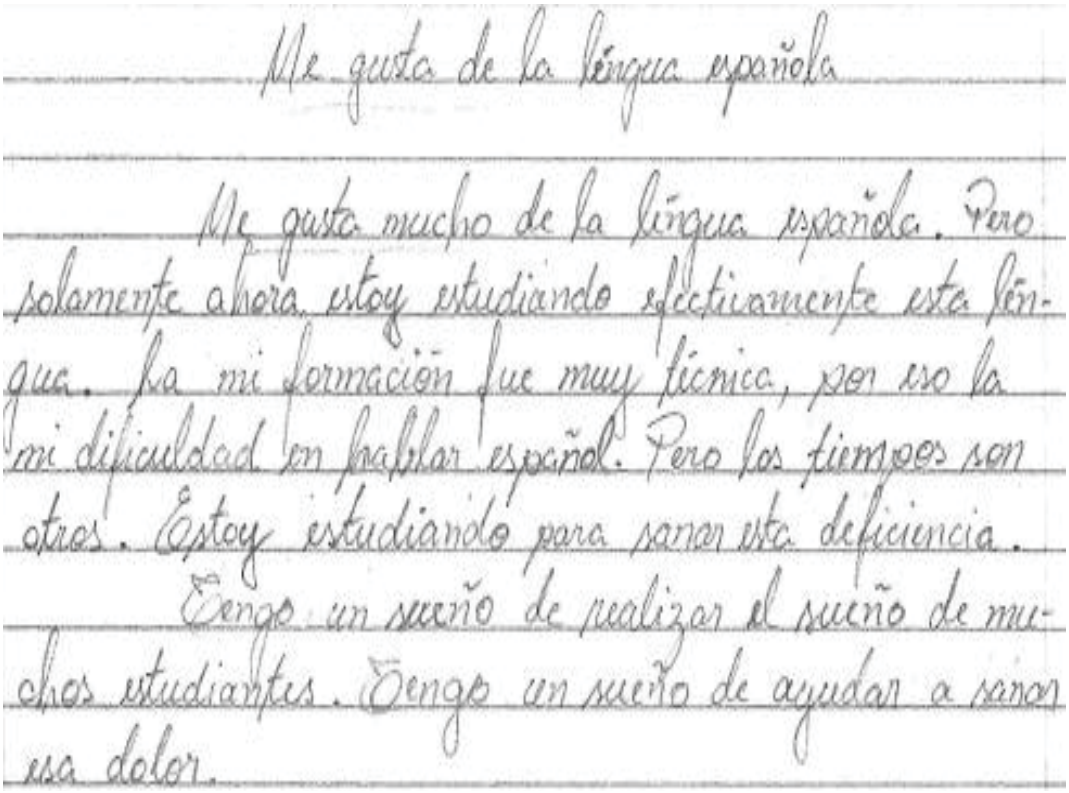
~~Yo~~ me gusta mucho estudiar, leer, escuchar musicas, cantar.

Gusto mucho de mi familia; mi madre, mi padre y mi hermana.

Yo sinto dollos a ver filme de terror, no gusto del mortes.

Hasta pronto!

**Texto 3**

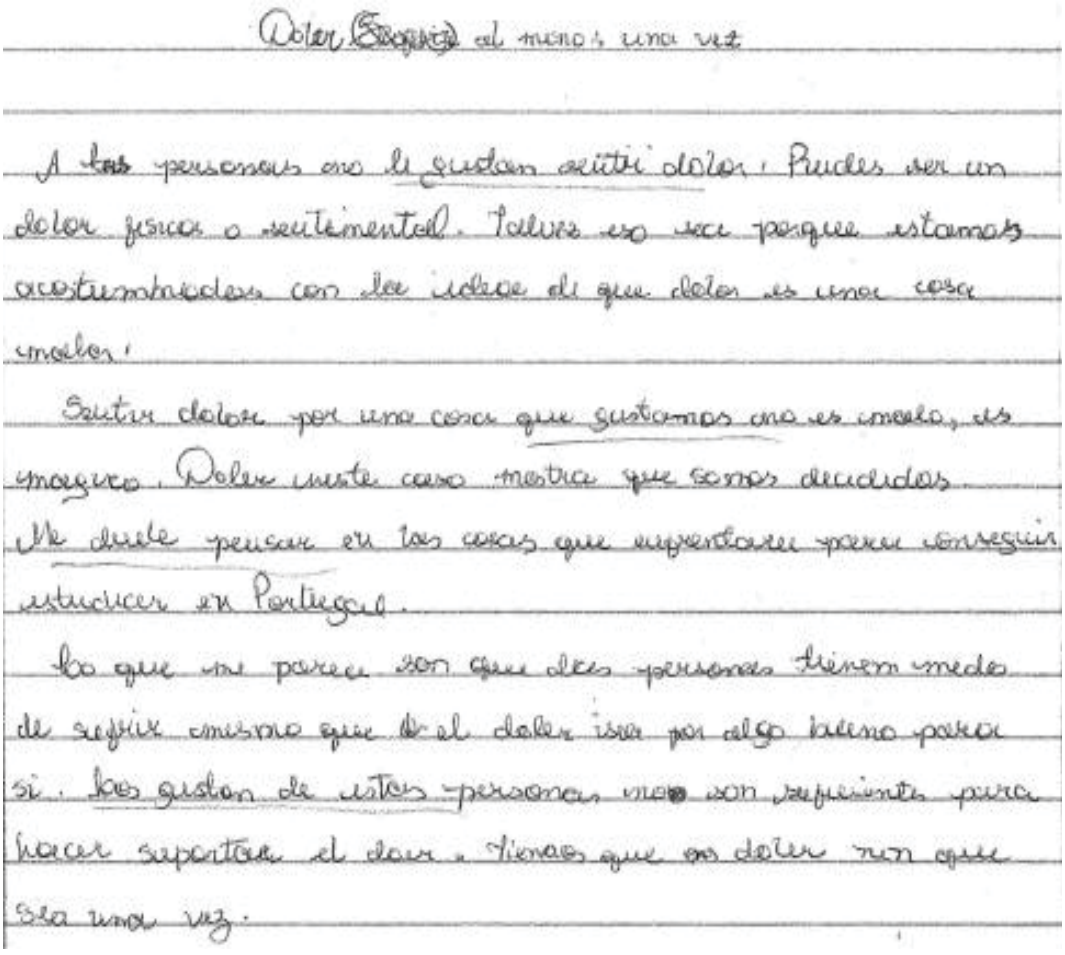


Me gusta de la lengua española

Me gusta mucho de la lengua española. Pero solamente ahora estoy estudiando efectivamente esta lengua. La mi formación fue muy técnica, por eso la mi dificuldad en hablar español. Pero los tiempos son otros. Estoy estudiando para sanar esta deficiencia.

Tengo un sueño de realizar el sueño de muchos estudiantes. Tengo un sueño de ayudar a sanar esa dolor.

**Texto 4**



Dolor ~~[illegible]~~ al menos una vez

A las personas no le gustan sentir dolor. Puedes ser un dolor físico o sentimental. Talvez eso sea porque estamos acostumbrados con la idea de que dolor es una cosa mala.

Sentir dolor por una cosa que gustamos no es malo, es magico. Dolor en este caso mostra que somos decididos. Me duele pensar en las cosas que enfrentaré para conseguir estudiar en Portugal.

Lo que me parece son que las personas tienen medo de sufrir mismo que el dolor sea por algo bueno para si. Los gustan de estas personas no son suficientes para hacer soportar el dolor. Tienes que ~~es~~ dolor sin que sea una vez.

**Texto 5**

Isabel es una joven que gusta mucho de pasear em bicicleta no parque da ciudad, mas una vez cairu machucou a pierna ficou muito (mucha) dolorida, cuando ella se recuperou continuou a pasear pelo parque de bicicleta porque gusta mucho y nada paria desistir. Certo día sua hermana mas nueva pegou sua bicicleta y fue pasear, ella ficou muito triste porque nao queria que sua hermana pegase sua bicicleta.

Isabel falou para su padre que poderia se machucar (sentir mucha dolor) mas gustava mucho de bicicleta.,

**Texto 6**

Sueños

Tengo una amiga que se llama Ana que mucho me gusta. Ella és una persona muy especial: una gran sueñadora. Sus sueños mi encantan, porque yo quería ser una persona que tiene muchos sueños, pero no tengo.

Sé lo que quiero hacer de mi vida: una carrera, una profisión, una familia, una estabilidad. Todavía, me gusta las personas que suenan alto, que quieren descendar el mundo, descubrir nuevos horizontes. Me duele mucho no ter esses suenos. Es una dolor muy fuerte. Pero yo sé, sé que llegaré lá. Antes de descendar el mundo, descendaré los sueños dentro de mí.

**Texto 7**

Sueños

Tengo una amiga que se llama Ana que mucho me gusta. Ella és una persona muy especial: una gran sueñadora. Sus sueños mi encantan, porque yo querría ser una persona que tiene muchos sueños, pero no tengo.

Sé lo que quiero hacer de mi vida: una carrera, una profisión, una família, una estabilidad. Todavía, me gusta las personas que suenan alto, que quieren descendar el mundo, descubrir nuevos horizontes. Me duele mucho no ter esses suenos. Es una dolor muy fuerte. Pero yo sé, sé que llegaré lá. Antes de descendar el mundo, descendaré los sueños dentro de mí.

**Texto 8**

Los gustos de mi família

Yo soy una persona mucho feliz, porque tengo una família divertida y amorosa. Mis familiares son muy diferentes, cada uno gusta de alguna cosa que lo otro no gusta. Pero, todos viven muy bien.

Mi madre y mi padre gustan mucho de ve el periódico todos los días cuando estan en casa, pero mi padre gusta más de hacer sus viajes a trabajo, porque no se queda mucho tiempo en casa.

Otro día, mi hermana dijo:

— No estoy gustando más de trabajar por la mañana, porque gusto de practicar algun desporte durante el día.

Y yo, dijo a ella que deveria hacer lo que le gusta para viver mejor y bien.

Ya mi hermano gusta de hacer deportes en el final del día. Pero, yo no entiendo ese su gusto, por eso pregunté a él:

— ¿Tu no gustarías de cambiar ese su costumbre?

Y él respondeu:

— No me gustas haserlo. Estoy feliz así.

Yo no gusto mucho de hacer deportes, pero hago danza ya a bastante tiempo. Siempre llamo mis hermanos y mis amigos, pero no le gustan mucho la danza.

En mi casa, nosotros gustamos de ve la película, jugar, charlar y hacer las refeciones juntos. Nosotros tenemos un perro, pero yo no gusto mucho de animales, ya mi família gustaría de tener más perros en casa. ¡Que lástima!

Así es mi família, que a mí me gusta mucho.

**Texto 9**

Yo soy una persona muy tranquila por esso no me gusta estar en muchas fiestas, pero me gusta mucho las musicas más agitadas porque me animam en momentos de dolor.

Tambiém me gusta las músicas más tranquilas para los momentos de relachamiento.

La música éo mi puerto seguro, porque fuera lá que yo encontré el dom que Dios me dió, la voz. Fuera em 2006 que yo descobrí la música para coral e desde la nunca más saí.

Soy soprano en un coral de São Luís muy conocido, el coral Villa-Lobos, y no me gustas los días que ~~no soy canto~~ estoy con gripe porque no puede cantar.

Fue cantando que yo aprendí a gustar de las musicas clásicas, que yo ~~aprendí~~ encontré e aprendí a gustar de ~~diferentes personas~~ personas de diferentes personalidad, tambiém conocí varios lugares, como Teresina en el Piauí el puede levar la alegría para los ~~chicos~~ curas las dores de los chicos que están en el hospital Materno Infantil e para los presos de Pedrinhas.

Fue más que bueno ver la alegria en el rosto daquellas personas y nada en la vida me gusta más de que vivenciá la alegria ~~de~~ de las otras personas

## APÊNDICE B – ATIVIDADE 5.5.2 - 1ª PARTE: TEXTOS E ILUSTRAÇÕES ELABORADOS POR CRIANÇAS APRENDIZES DE ESPANHOL

**Ilustração 1**

Daricia Gomes Mourão 4-B (10)

Daricia gomes mourão (10) 4-B

O menino e as rosas

uma linda menina de escuro cabelos que passava a vida vendendo rosas. As rosas mas charmosas jamais vidos. ela vendia para levar a sua mãe que estava enternada.

Quando recolhia a rosas chegou uma pessoa e le deu uma bolsa para comtinua vendendo suas flores e a menina começou vende saco e flores.

**Ilustração 2**

Isamara Santos Costa 10 anos

cabelos pitros é formosa era pobre e não tinha o que comer Achou chutita como companhia e vendeu cada dia mais e mais aí cada dia tinha algo para comer um dia ela se encantou e deu uma bolcinha para ela, ela deu muitas coisas como roupas e alimentos para a familia e para ela.

**Ilustração 3**

Raquel marinho dos Passos (10) anos

A menina e as rosas

A menina de escuros cabelos e de olhos grandes, que vendia rosas das mais bonitas, sua família era muito pobre.

Certo dia veio uma ameixoma e lhe perguntou se tinha algo de comer, e a menina disse que não, que sua família era muito pobre, e ameixoma então comprou três pizas e deu lhe uma para a menina e outra a sua família.

No outro dia, saio como o costumi para vender as rosas.

E a ameixoma tão agradecido deu lhe uma bolsa com sementes.

E a menina passou o resto da vida vendo rosas em Abundância.

**Ilustração 4**

Maysa Pinheiro Rodrigues (10) Anos.

Amenina e as rosas

A menina de cabelos escuros e olhos grandes que vem dia rosas para dar orgulho a sua família um certo dia a menina estava colhendo flores e encontrou a ameixoa que lhe pediu comida a menina de bom coração ofereceu até a sua casa a ameixoa vendo que a família da menina era muito pobre deu lhe uma bolsa de sementes

**Ilustração 5**

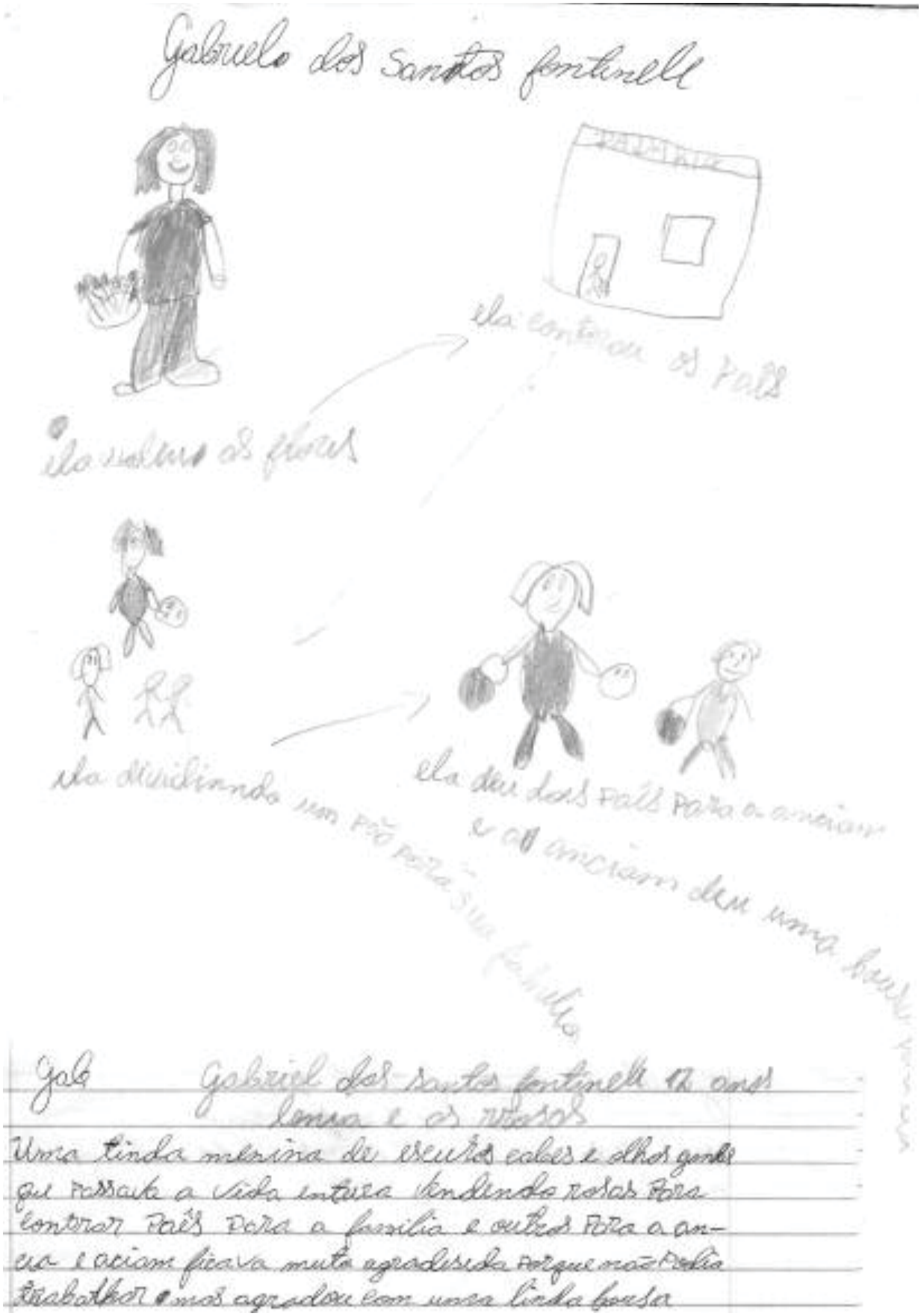


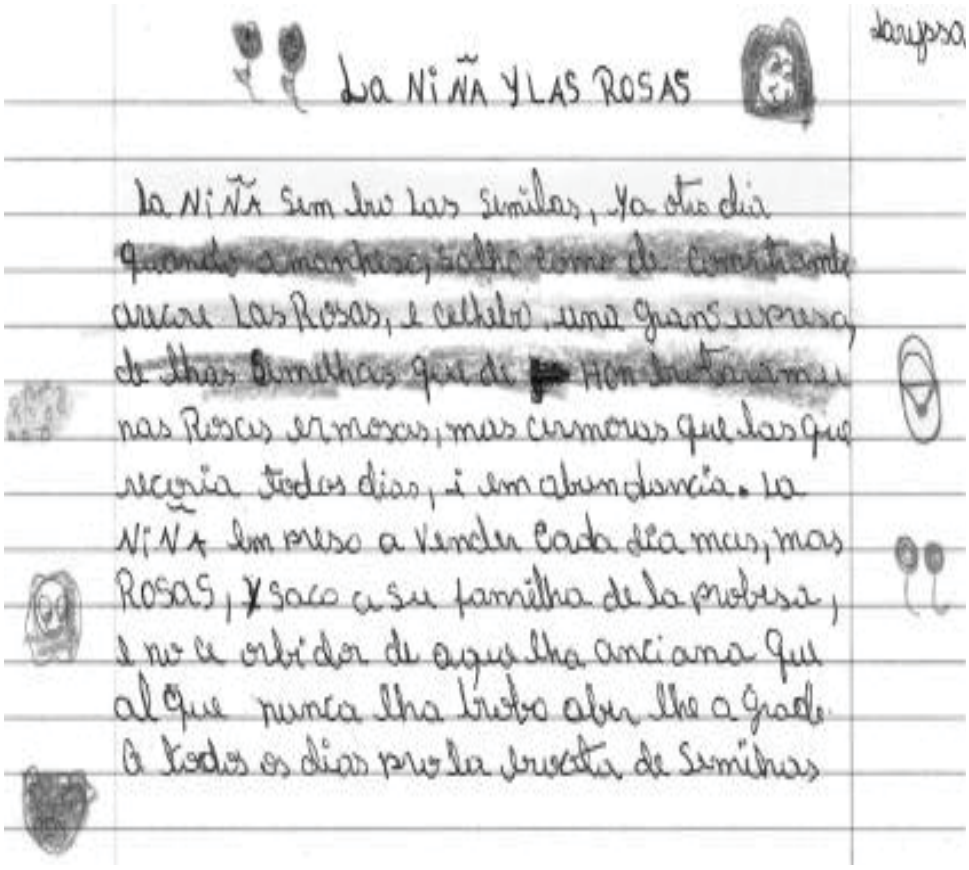
**Ilustração 6**

**Ilustração 7**

## APÊNDICE C – ATIVIDADE 5.5.2 - 2ª PARTE: REPRODUÇÃO DO DITADO EFETUADO EM CLASSE PELAS CRIANÇAS

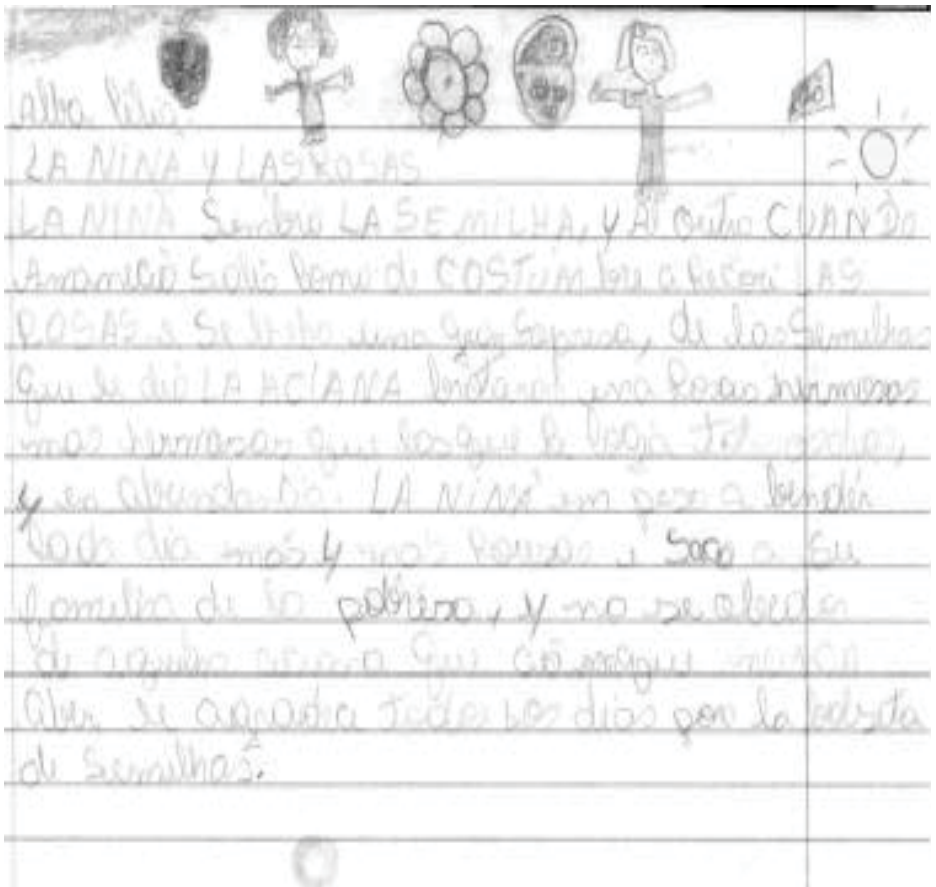
**Didado 1**

**Didado 2**



**Didado 3**

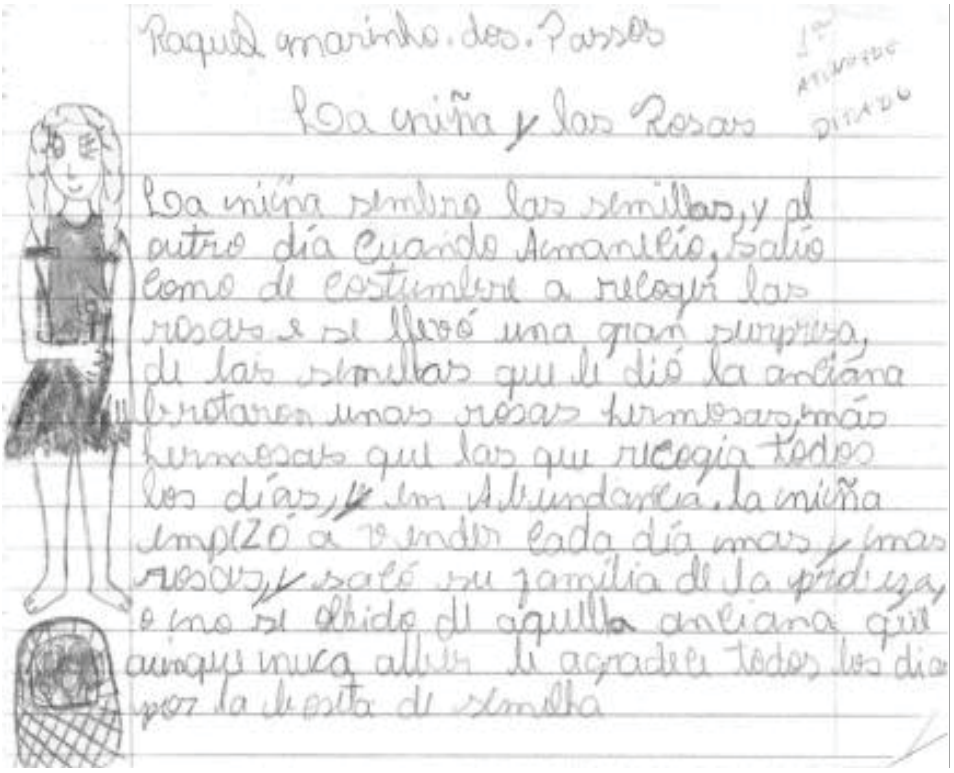
**Didado 4**



**Didado 5**

**Didado 6**

**Didado 7**



Raquel marinho. dos. Passos

1ª ATIVIDADE DITADO

La niña y las Rosas

La niña sembro las semillas, y al
outro día Cuando Amanecio, salio
como de costumbre a recoger las
rosas e se llevó una gran surpresa,
de las semillas que le dió la anciana
brotaron unas rosas hermosas, más
hermosas que las que recogia todos
los días, y en Abundancia. la niña
empezó a vender cada día mas y mas
rosas, y sacó su familia de la pobreza,
e no se olvido de aquella anciana que
aunque nunca alber le agradece todos los dia
por la bolsita de semilha

**Didado 8**

nome: Themylli da Silva mendes

La niña e la rosas

La nina sembro la semillas, y a outro dia
quando amanecio, salio como de costumbre a recoger
las rosas, e selembro un gra sopresa, de la
semillas que le do la anciana brotaron un rosas
ermosas mas ermosas que las que recoria todos
los dias y en abundacia, la nina em peso a
vender cada dia mas y mas rosas, e saco a
su familia de la pobresa, e no se olvido de
aquella anciana que alque nunca la bondou a
be le agradecer todos os dias por la bolsita de
semillas.

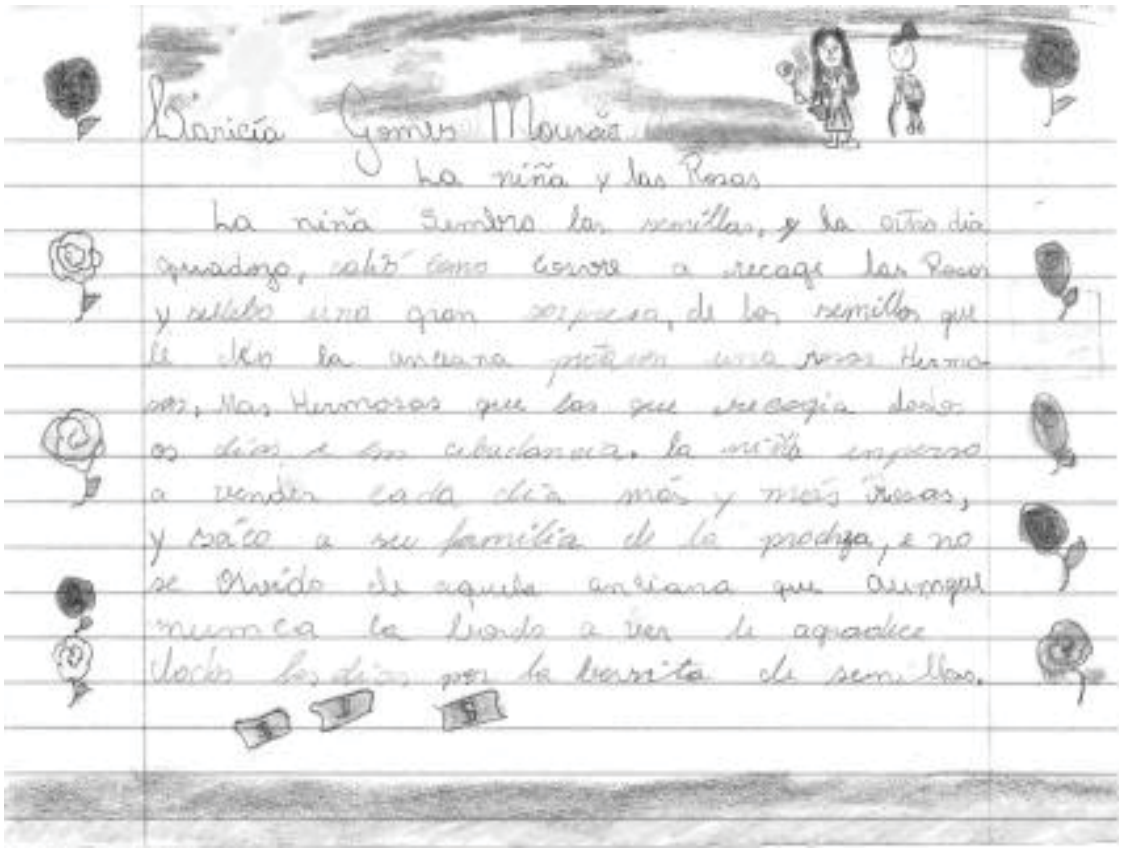
**Didado 9**

Isamara

la niña y las Rosas

la niña Cebró las Semillas, y al otro día cuanda amaneco, caleó como de costumes la recorre las Rossa y se lebro una grasgresa de las semillas que le fo las anciana que brotaran una rosa hermosas y mas hermosas que las que recorrea todos los días, y en abundancia. la niña empeso a vender cada día mas y mas Rosas, y sacó a su familia de la pobresa, y no se obido de aquella aceana al que nunca la brendio la Bredia a fe le agradesse todos los dias por la boscitas de semillas.

**Didado 10**



Daricia Gomes Moura

La niña y las Rosas

La niña Sembro las semillas, y la otro dia quadozo, calió como corre a recoge las Rosas y sellebo una gran sorpresa, de las semillas que le dio la anciana pretaron una rosas Hermosas, Mas Hermosas que las que recogia todos os dias e en abudancia. la niña empeso a vender cada dia más y más rosas, y sacó a su familia de la prodiza, e no se Olvido de aquela anciana que aunque nunca la bordo a ver le agradece todos los dias por la bersita de semillas.

**Didado 11**

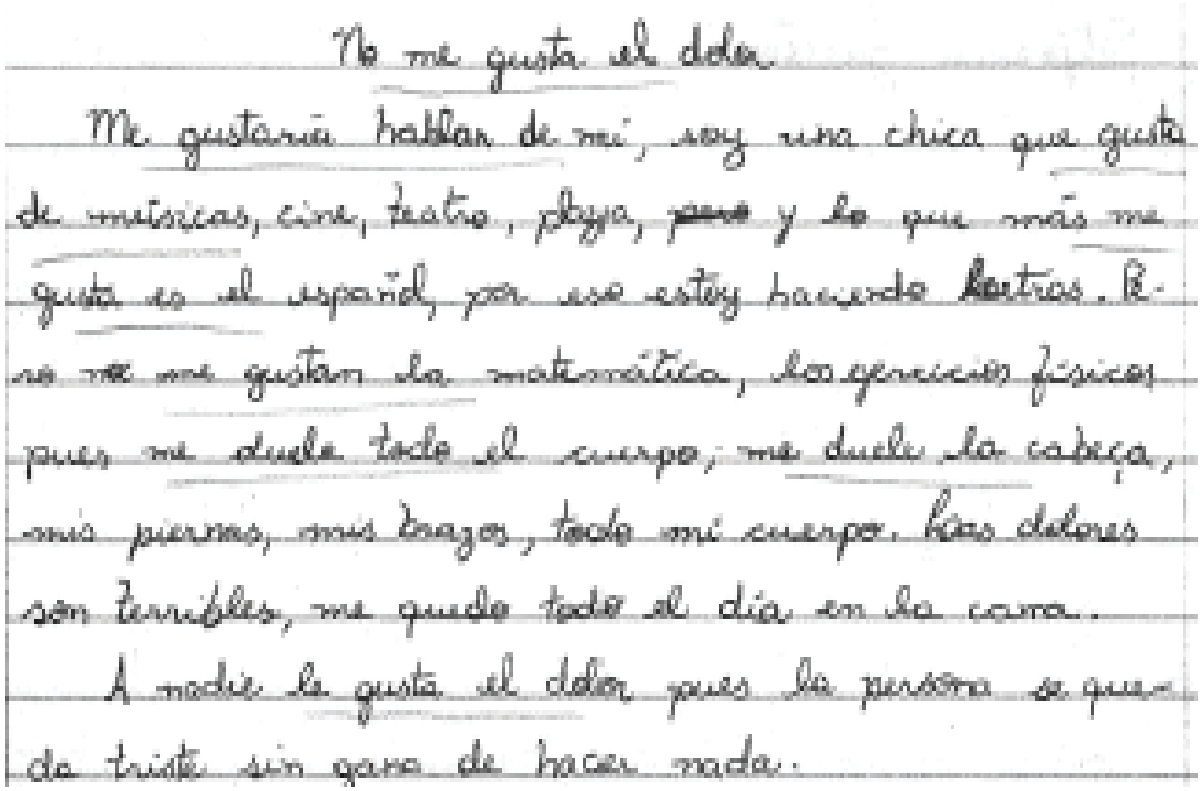
Judyth

La niña y las rosas

La niña sembró las semillas, y al otro día cuando amaneció, salió como de costumbre a recoger las rosas y celebró una gran sorpresa, de las semillas que le dio la anciana brotaron unas rosas hermosas, mas hermosas que las que recogía todos los días, y en abundância. La niña empezó a vender cada día mas y mas rosas, y sacó a su familia de la pobreza, y no se olvidó de aquella anciana que aunque nunca la volvió a ver le agradece todos los días por la bolsita de semillas.

**APÊNDICE D – ATIVIDADE 5.5.3: TEXTOS ELABORADOS POR APRENDIZES DE ESPANHOL (CURSO DE LESTRAS) APÓS UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES REFLEXIVAS COM VERBO *GUSTAR***

**Texto 1**

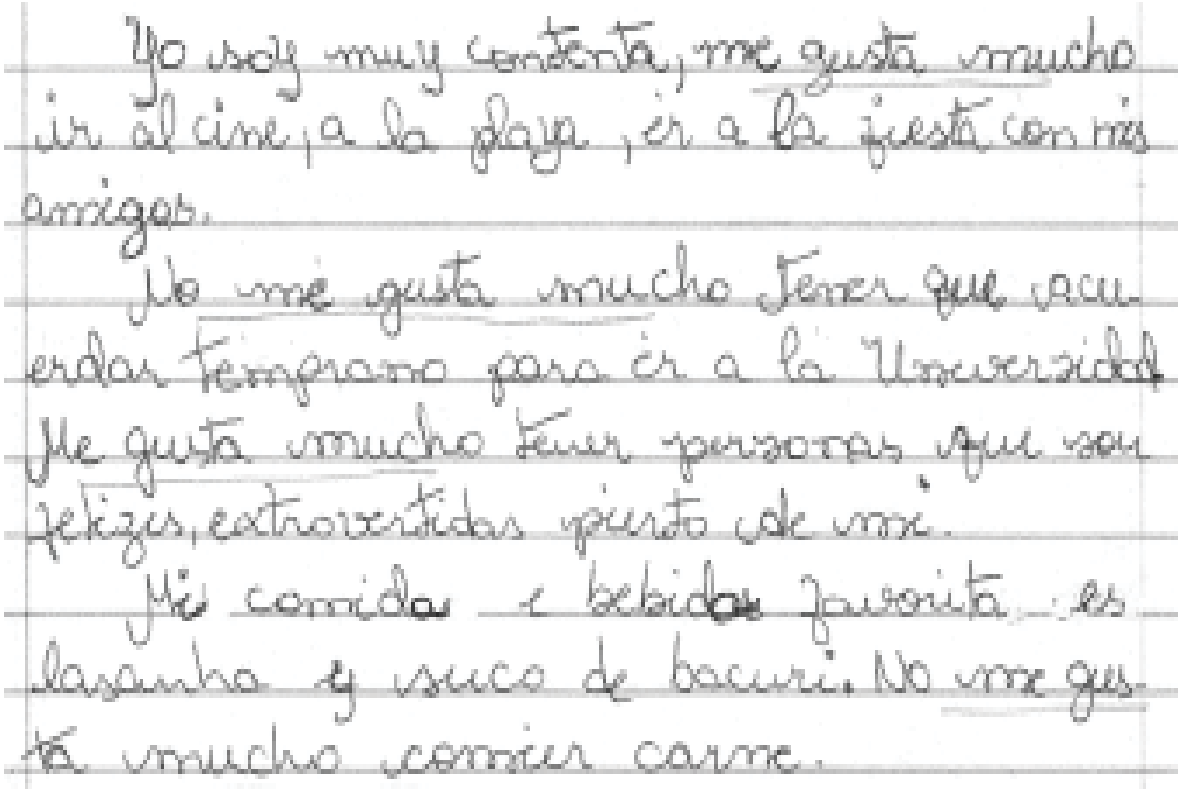


No me gusta el dolor

Me gustaría hablar de mí, soy una chica que gusta de músicas, cine, teatro, playa, ~~para~~ y lo que más me gusta es el español, por ese estoy haciendo **Letras**. Pero no me gustan la matemática, los ejercicios físicos pues me duele todo el cuerpo; me duele la cabeça, mis piernas, mis brazos, todo mi cuerpo. Los dolores son terribles, me quede todo el día en la cama.

A nadie le gusta el dolor pues la persona se queda triste sin ganas de hacer nada.

**Texto 2**

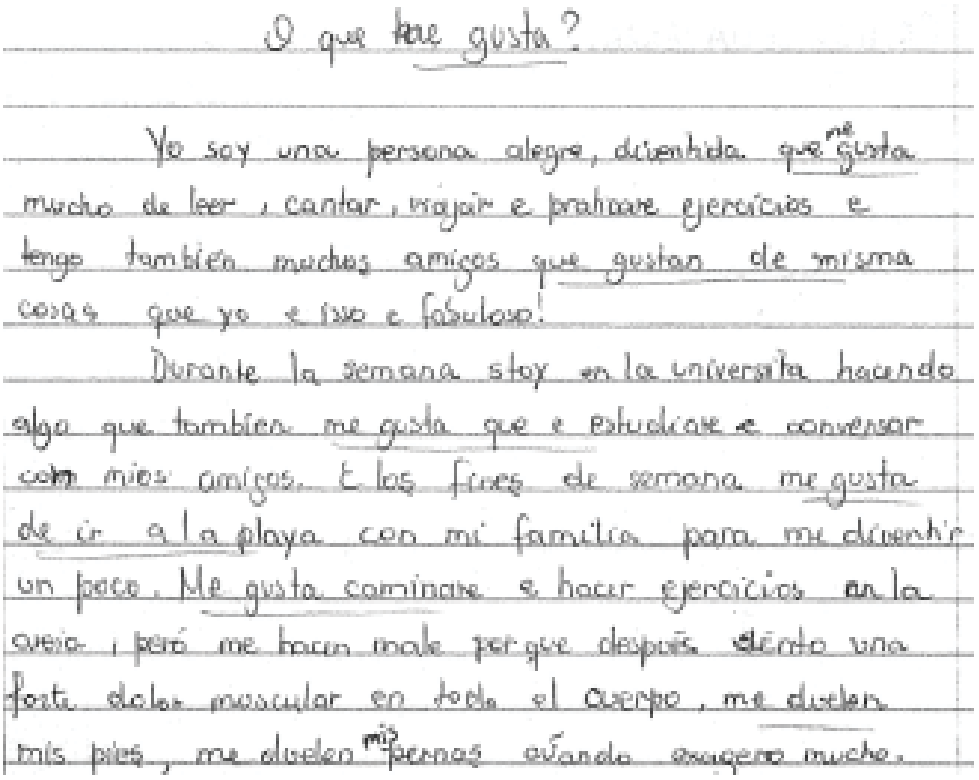


Yo soy muy contenta, me gusta mucho ir al cine, a la playa, ir a la fiesta con mis amigas.

No me gusta mucho tener que acordar temprano para ir a la Universidad. Me gusta mucho tener personas que son felizes, extrovertidas junto de mi.

Mi comida e bebida favorita es lasanha y suco de bacuri. No me gusta mucho comer carne.

**Texto 3**

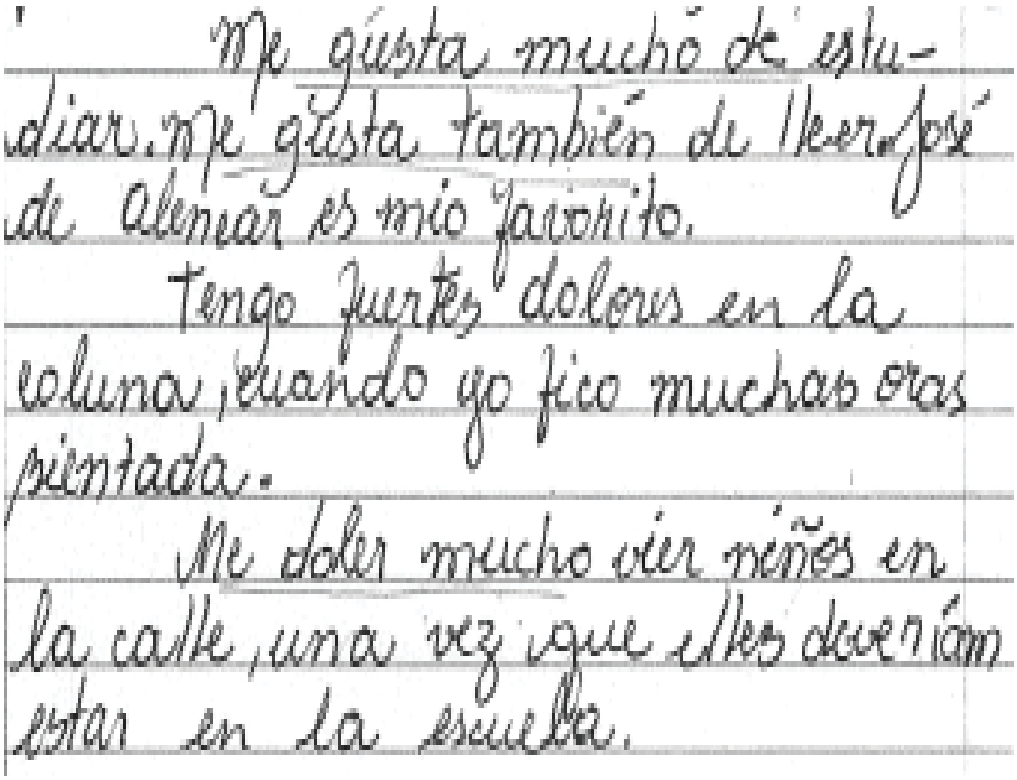


O que me gusta?

Yo soy una persona alegre, divertida que me gusta mucho de leer, cantar, viajar e praticare ejercicios e tengo tambien muchos amigos que gustan de misma cosas que yo e isso e fabuloso!

Durante la semana stoy en la universita hacendo algo que tambien me gusta que e estudiare e conversar con mios amigos. E los fines de semana me gusta de ir a la playa con mi familia para me diventir un poco. Me gusta caminare e hacer ejercicios en la areia, peró me hacen male porque después siento una forte dolor muscular en todo el cuerpo, me duelen mis pies, me duelen mis pernas cuando exagero mucho.

**Texto 4**

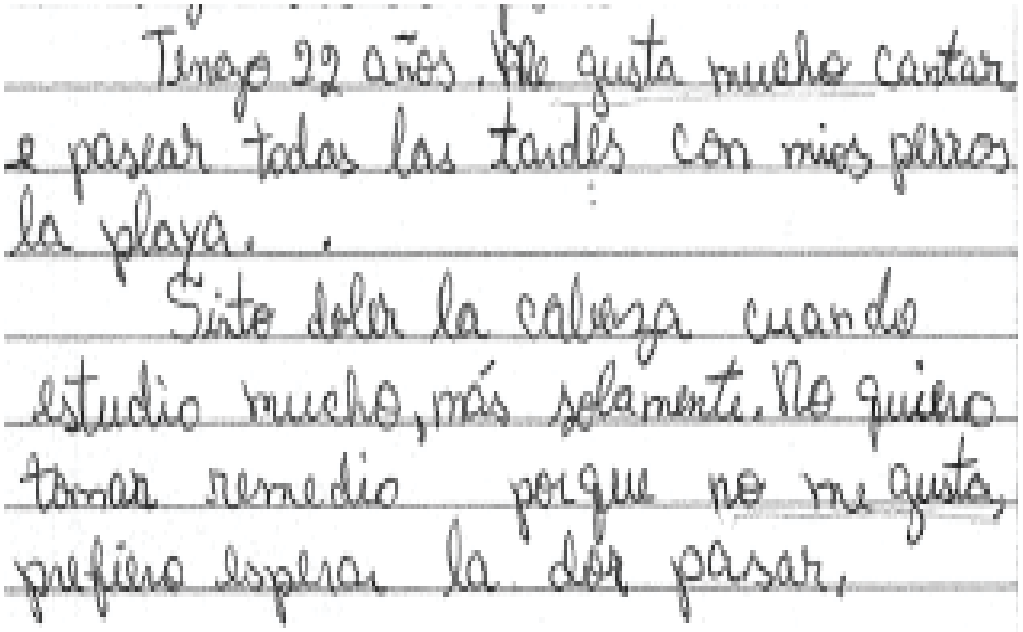


Me gusta mucho de estudiar. Me gusta también de lleer. José de Alencar es mio favorito.

Tengo fuertes dolores en la coluna, cuando yo fico muchas oras sientada.

Me doler mucho vier niños en la calle, una vez que elles deveriam estar en la escuela.

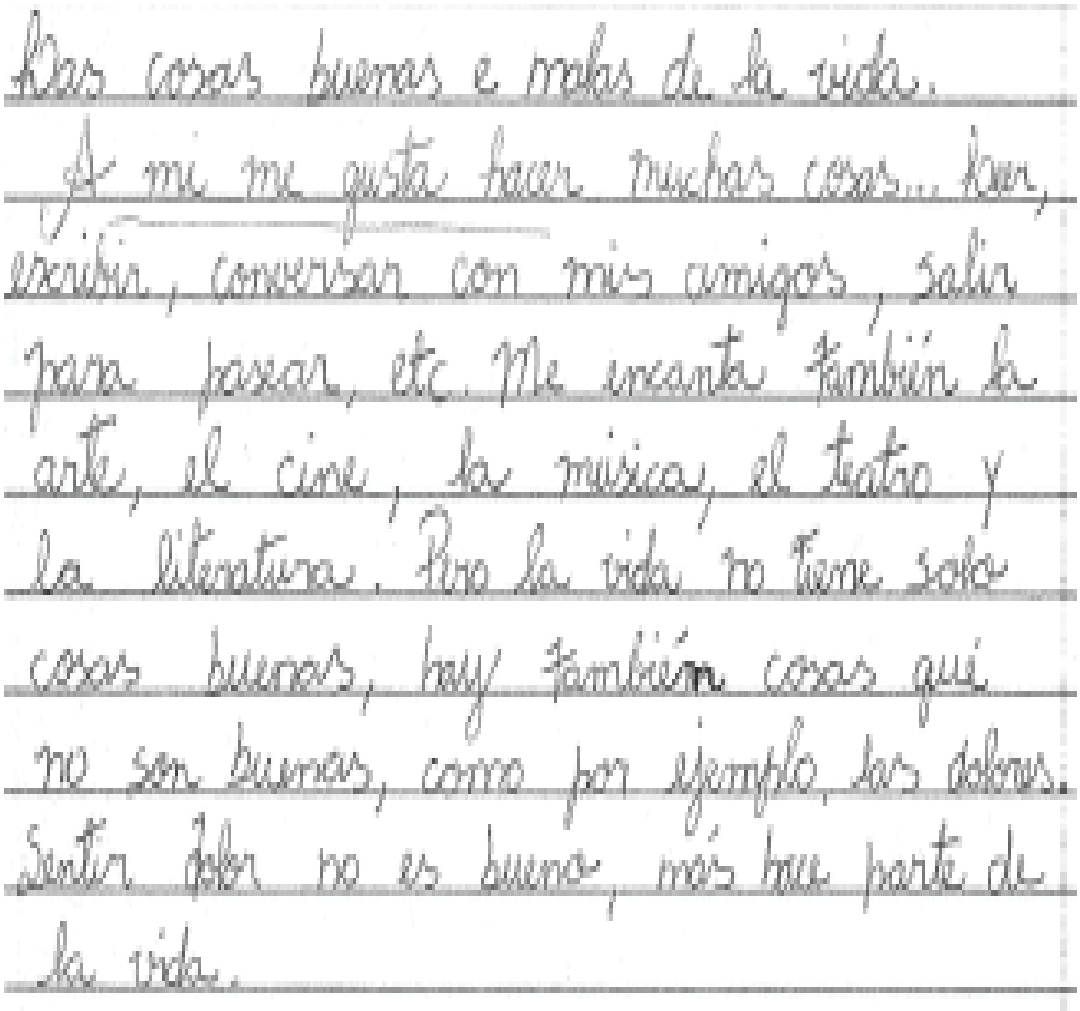
**Texto 5**



Tengo 22 años. Me gusta mucho cantar e pasear todas las tardes con mis perros la playa.

Siste dolor la cabeza cuando estudio mucho, más solamente. No quiero tomar remedio porque no me gusta, prefiero esperar la dor pasar.

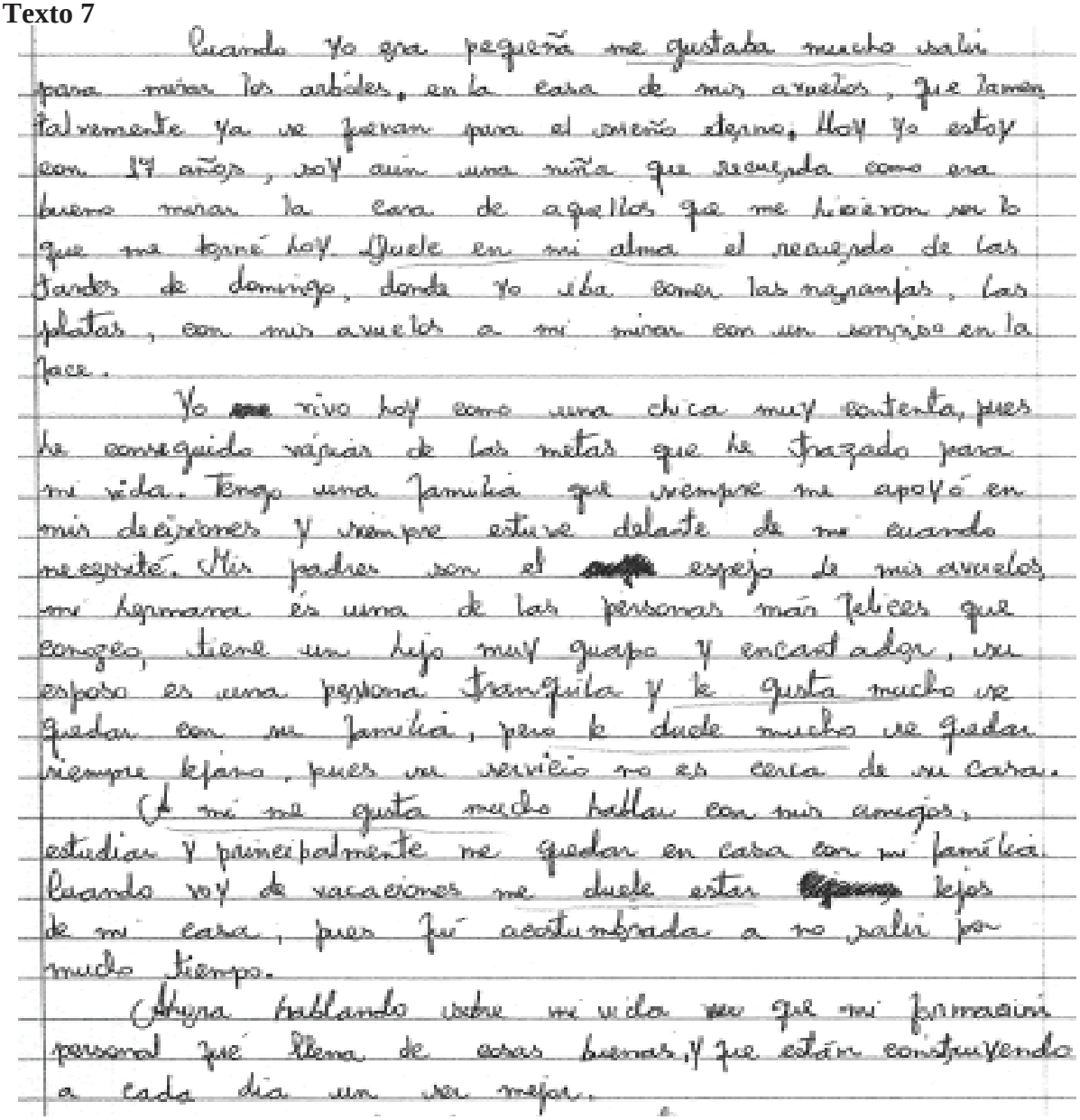
**Texto 6**



Las cosas buenas e malas de la vida.

A mi me gusta hacer muchas cosas... leer, escribir, conversar con mis amigos, salir para pasear, etc. Me encanta también la arte, el cine, la música, el teatro y la literatura. Pero la vida no tiene solo cosas buenas, hay también cosas qué no son buenas, como por ejemplo, los dolores. Sentir dolor no es bueno, más hace parte de la vida.

**Texto 7**



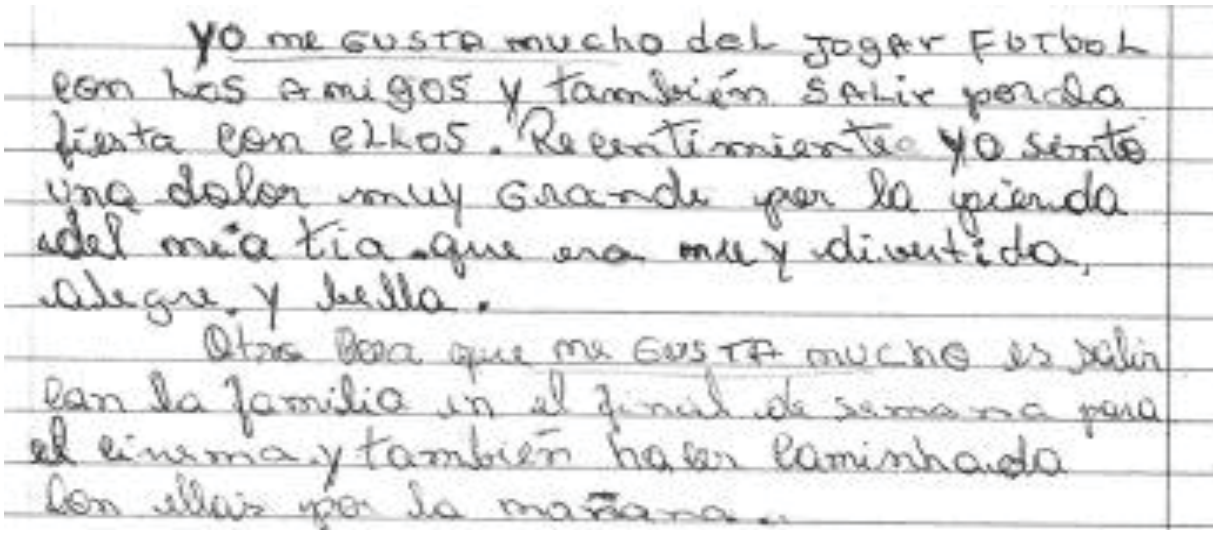
Cuando yo era pequeña me gustaba mucho salir para mirar los arboles, en la casa de mis avuelos, que lamentalmente ya se fueran para el sueño eterno. Hoy yo estoy con 17 años, soy aun una niña que recuerda como era bueno mirar la casa de aquellos que me hicieron ser lo que me torné hoy. Duele en mi alma el recuerdo de las tardes de domingo, donde yo iba comer las naranjas, las platas, con mis avuelos a mi mirar con un sonriso en la face.

Yo vivo hoy como una chica muy contenta, pues he conseguido varias de las metas que he trazado para mi vida. Tengo una familia que siempre me apoyó en mis decisiones y siempre estuve delante de mi cuando necesité. Mis padres son el espejo de mis avuelos, mi hermana és una de las personas más felices que conozco, tiene un hijo muy guapo y encantador, su esposo es una persona tranquila y le gusta mucho se quedar con su familia, pero le duele mucho se quedar siempre lejano, pues su servicio no es cerca de su casa.

A mi me gusta mucho hablar con mis amigos, estudiar y principalmente me quedar en casa con mi familia. Cuando voy de vacaciones me duele estar lejos de mi casa, pues fui acostumbrada a no salir por mucho tiempo.

Ahora hablando sobre mi vida que mi formación personal fué llena de cosas buenas, y que están construyendo a cada dia un ser mejor.

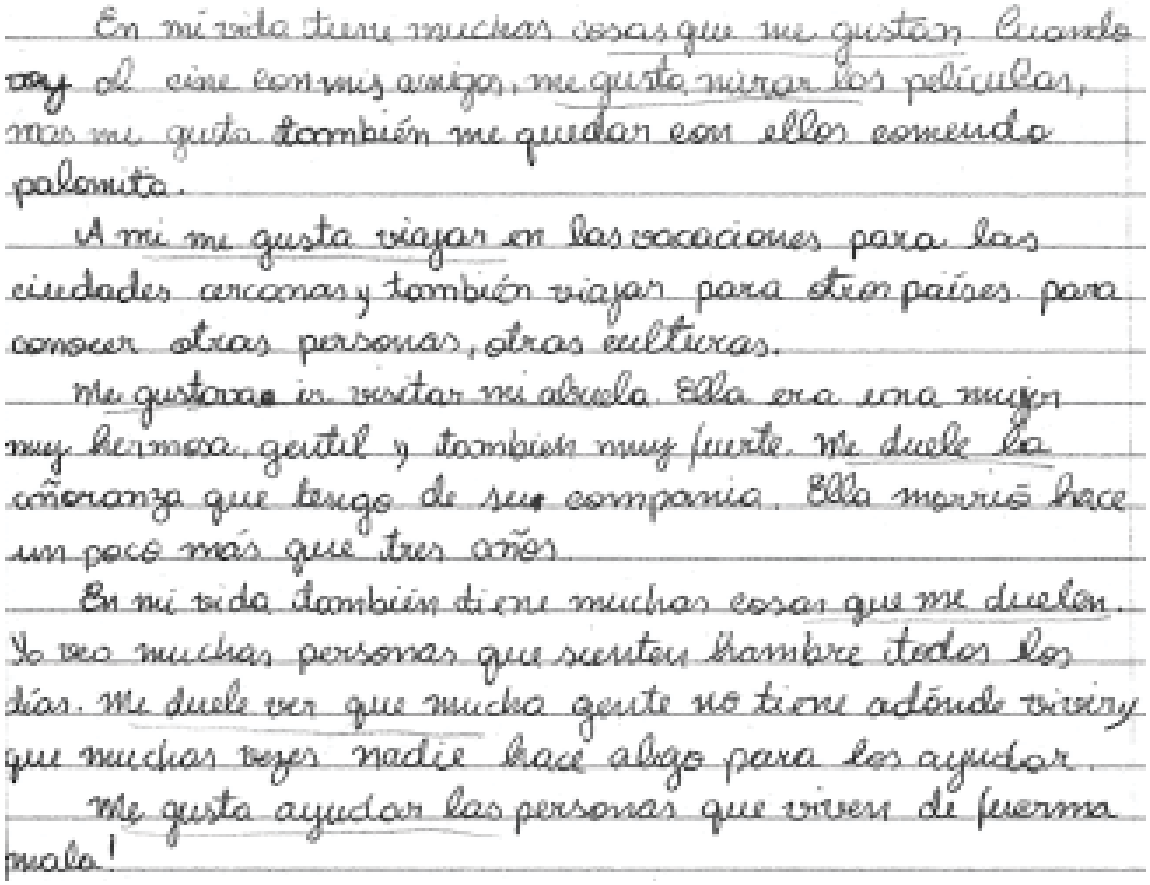
**Texto 8**



YO me GUSTA mucho del JOGAR FUTBOL con los amigos y también SALIR por la fiesta con ellos. Recentimiento YO sento una dolor muy Grande por la pierda del mia tia que era muy divertida, alegre, y bella.

Otra cosa que me GUSTA mucho es salir con la familia en el final de semana para el cinema y también hacer caminhada con ellas por la mañana.

**Texto 9**



En mi vida tiene muchas cosas que me gustan Cuando voy al cine con mis amigos, me gusta mirar las películas, mas me gusta también me quedar con ellos comendo palomita.

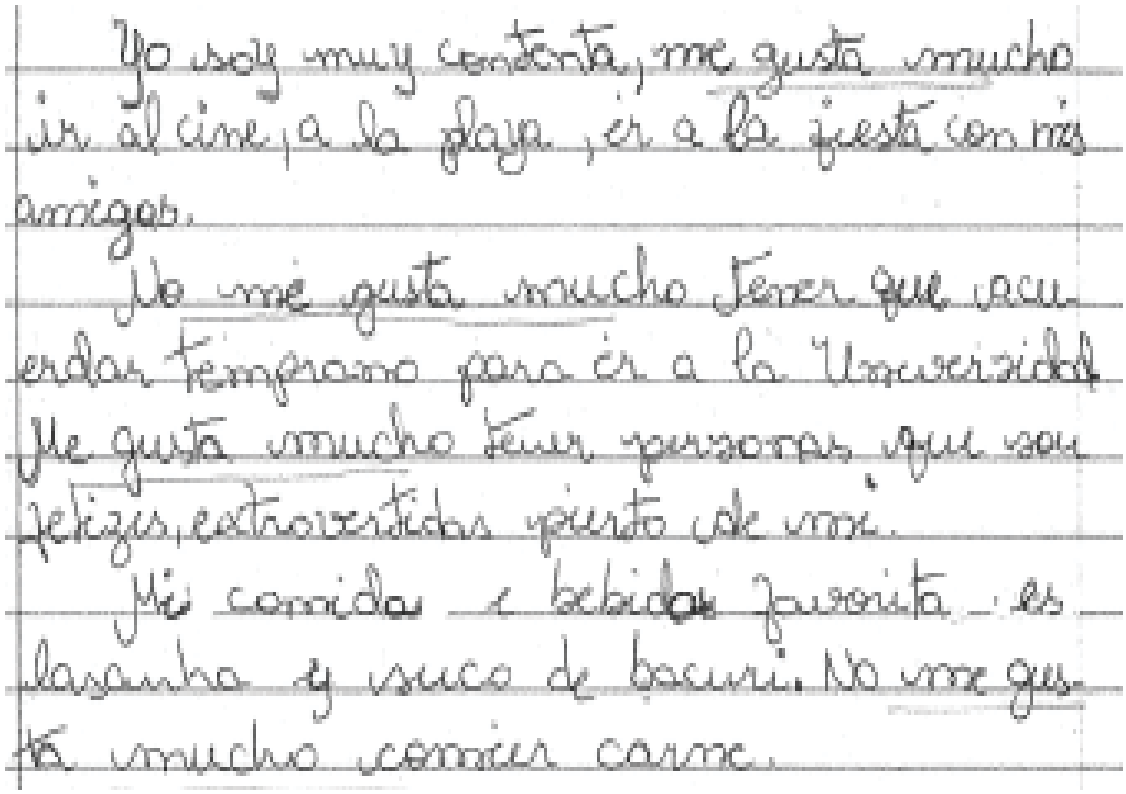
A mi me gusta viajar en las vacaciones para las ciudades cercanas y también viajar para otros países para conocer otras personas, otras culturas.

Me gustaria ir visitar mi abuela. Ella era una mujer muy hermosa, gentil y también muy fuerte. Me duele la añoranza que tengo de su compania. Ella morrió hace un poco más que tres años.

En mi vida también tiene muchas cosas que me duelen. Yo veo muchas personas que sienten hambre todos los días. Me duele ver que mucha gente no tiene adónde vivir y que muchas veces nadie hace algo para les ayudar.

Me gusta ayudar las personas que viven de fuerma mala!

**Texto 10**



Yo soy muy contenta, me gusta mucho ir al cine, a la playa, ir a la fiesta con mis amigas.

No me gusta mucho tener que acordar temprano para ir a la Universidad Me gusta mucho tener personas que son felizes, extrovertidas cerca de mi.

Mi comida e bebida favorita es lasanha y suco de bacuri. No me gusta mucho comer carne.

## APÊNDICE E – ATIVIDADE 5.5.6: TRADUÇÃO/VERSÃO ELABORADAS POR ALUNOS DE ESPANHOL DO CURSO DE LETRAS (UFMA)

### Tradução 1

- Que a Miren le guste Juan.
Que Juan gosta de Miren

-Que a mi me gustes tú.
(Que tú gostes de mim.

- ¿A quien lé ha gustado qué?
Quem gostou de que?

- No gustar (a un) que las manos se le pongan ásperas.
(Não gosta que as mãos) sejam ásperos.

- Eso me gusta lo que más.
Isso é o que mais gosta

- Me gusta el marmitako.
Eu gosto de marmitako

- Le gusto mucho a mi mujer.
Gosta muito da minha mulher

- Ese payaso parece que les gusta mucho a los niños.
O palhaço gosta muito dos meninos

- Esos niños parecen que les gustan mucho a los payasos
Os meninos gostam muito dos palhaços

- Me gustan los toros.
Eu gosto dos touros

-Nos gusta la paella.
Nós gostamos da paella

- É imprescindível que Ana goste de Juan.
É imprescindível que a Ana gosta de Juan

- Quem gostou do que?
( Quien gostó del qué?

- Gosto muito de teatro e daí?
Me gusta mucho del teatro y daí?

- Eu gosto de marmitako.
Me gusta del marmitako

- Gosto muito da minha mulher.
Me gusta mucho de la mi mujer

-Parece que os meninos gostam muito desse palhaço.
Me parece que los niños gustam mucho este payaso

- A fome fez o menino gostar de sopa.
La hambre hizo el niño gustar de la sopa

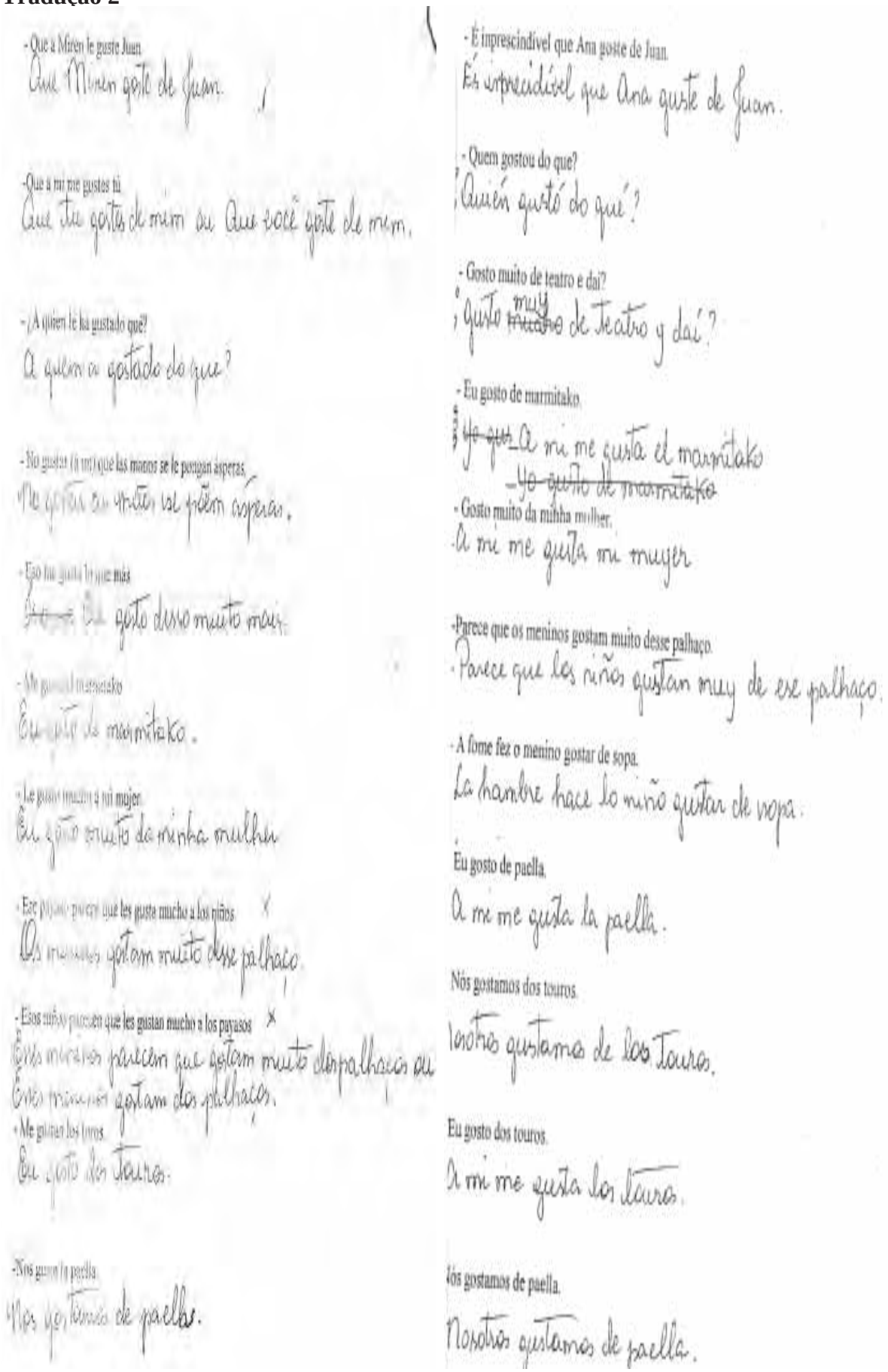
- Eu gosto de paella.
Me gusta la paella

- Nós gostamos dos touros.
Nosotros gustamos de los toros

- Eu gosto dos touros.
Me gusta de los toros

-Nós gostamos de paella.
Nosotros gustamos de la paella

**Tradução 2**



- Que a Miren le guste Juan.
Que Miren goste de Juan.

-Que a mi me gustes tú.
Que tu gostes de mim ou Que você goste de mim.

- ¿A quien le ha gustado que?
A quem a gostado do que?

- No gustan (a mí) que las manos se le pongan ásperas.
Não gostam (a mim) que as mãos fiquem ásperas.

- Eso no gusta lo que más
Isso eu gosto disso muito mais.

- Me gusta el marmitako
Eu gosto de marmitako.

- Le gusta mucho a mi mujer.
Eu gosto muito da minha mulher.

- Ese payaso parece que les guste mucho a los niños
Os meninos gostam muito desse palhaço.

- Esos niños parecen que les gustan mucho a los payasos
Esses meninos parecem que gostam muito dos palhaços ou
Esses meninos gostam dos palhaços.

- Me gustan los toros.
Eu gosto dos touros.

-Nos gusta la paella.
Nós gostamos de paella.

- É imprescindível que Ana goste de Juan.
É imprecidível que Ana guste de Juan.

- Quem gostou do que?
¿Quién gustó do qué?

- Gosto muito de teatro e daí?
¿Gusto muy de Teatro y daí?

- Eu gosto de marmitako.
~~Yo gus~~ A mi me gusta el marmitako
~~Yo gusto de marmitako~~

- Gosto muito da minha mulher.
A mi me gusta mi mujer

-Parece que os meninos gostam muito desse palhaço.
-Parece que los niños gustan muy de ese palhaço.

- A fome fez o menino gostar de sopa.
La hambre hace lo niño gustar de sopa.

Eu gosto de paella.
A mi me gusta la paella.

Nós gostamos dos touros.
Nosotras gustamos de los Touros.

Eu gosto dos touros.
A mi me gusta los Touros.

Nós gostamos de paella.
Nosotras gustamos de paella.

**Tradução 3**

- Que a Miren le guste Juan.
Que Miren goste de Juan. /

-Que a mí me gustes tú.
Que eu goste de você.

- ¿A quién lé ha gustado qué?
Quem gostou do que?

- No gustar (a un) que las manos se le pongan ásperas.
Não gostar que as mãos fiquem ásperas.

- Eso me gusta lo que más.
Isso é o que eu gosto mais.

- Me gusta el marmitako.
Eu gosto de marmitako.

- Le gusto mucho a mi mujer.
Eu gosto muito da minha mulher.

- Ese payaso parece que les gusta mucho a los niños.
Os meninos gostam muito desse palhaço.

- Esos niños parecen que les gustan mucho a los payasos
Esses meninos parecem gostar muito dos palhaços.

- Me gustan los toros.
Eu gosto de touros.

-Nos gusta la paella.
Nós gostamos de paella.

- É imprescindível que Ana goste de Juan.
Es imprescindible que a Ana le guste a Juan.

- Quem gostou do que?
Quién gustó de que?

- Gosto muito de teatro e daí?
A mí me gusta mucho el teatro?

- Eu gosto de marmitako.
A mí me gusta marmitako.

- Gosto muito da minha mulher.
A mí me gusta mucho mi mujer.

-Parece que os meninos gostam muito desse palhaço.
A mí me parece que los niños gustan mucho de ese payaso

- A fome fez o menino gostar de sopa.
La hambre hizo al niño gustar de sopa

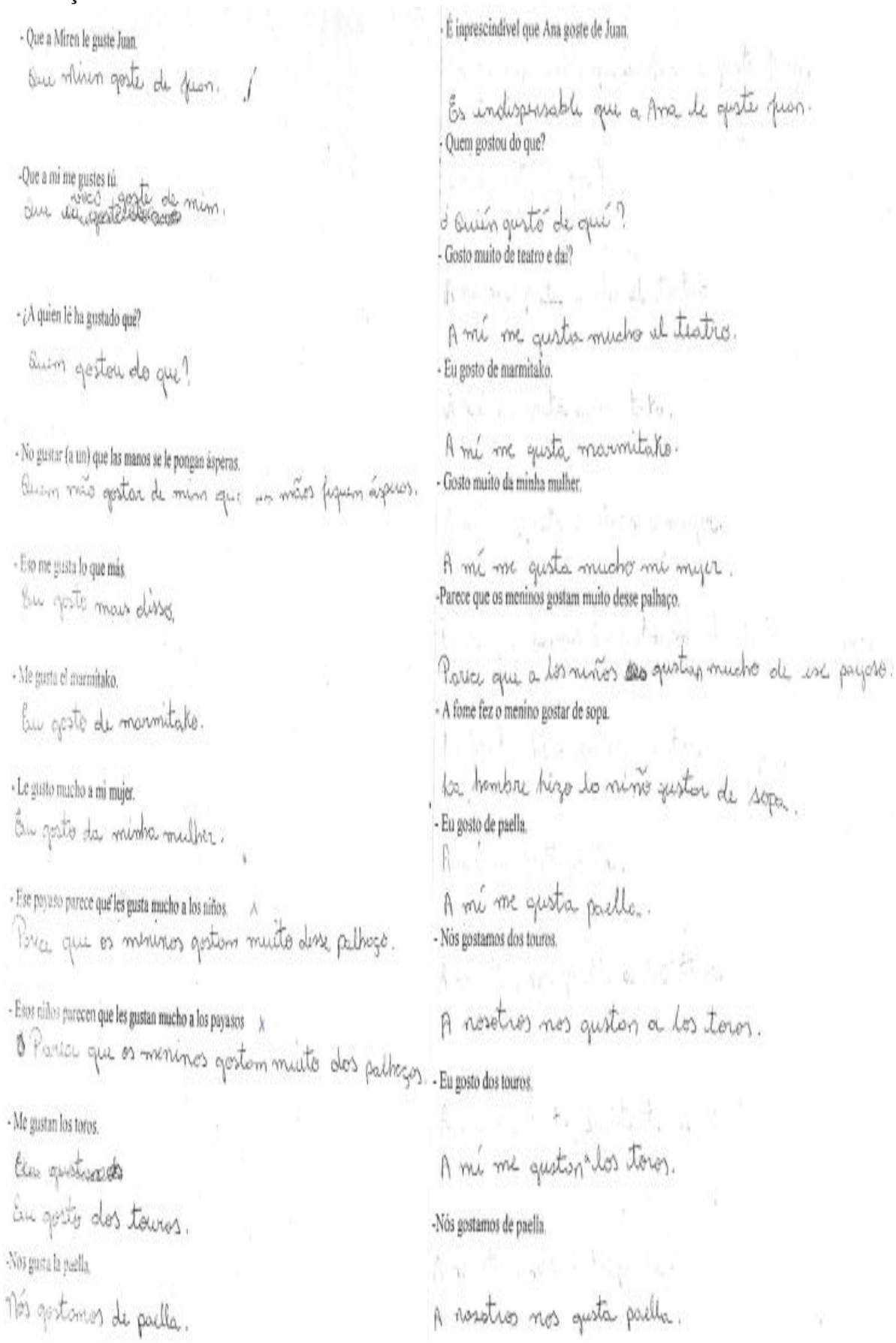
- Eu gosto de paella.
A mí me gusta la paella.

- Nós gostamos dos touros.
A nosotros nos gustan los toros.

- Eu gosto dos touros.
A mí me gustan los toros

-Nós gostamos de paella.
A nosotros nos gusta la paella.

**Tradução 4**



- Que a Miren le guste Juan.

Que Miren goste de Juan.

- Que a mi me gustes tú.

Que ~~eu gosto de~~ você goste de mim.

- ¿A quien le ha gustado qué?

Quem gostou do que?

- No gustar (a un) que las manos se le pongan ásperas.

Quem não gostar de mim que as mãos fiquem ásperas.

- Eso me gusta lo que más.

Eu gosto mais disso.

- Me gusta el marmitako.

Eu gosto de marmitako.

- Le gusto mucho a mi mujer.

Eu gosto da minha mulher.

- Ese payaso parece que les gusta mucho a los niños.

Parece que os meninos gostam muito desse palhaço.

- Esos niños parecen que les gustan mucho a los payasos

Parece que os meninos gostam muito dos palhaços.

- Me gustan los toros.

~~Eu gustam~~

Eu gosto dos touros.

- Nos gusta la paella.

Nós gostamos de paella.

- É inprescindível que Ana goste de Juan.

Es indispensable que a Ana le guste Juan.

- Quem gostou do que?

¿Quién gustó de qué?

- Gosto muito de teatro e daí?

A mí me gusta mucho el teatro.

- Eu gosto de marmitako.

A mí me gusta marmitako.

- Gosto muito da minha mulher.

A mí me gusta mucho mi mujer.

- Parece que os meninos gostam muito desse palhaço.

Parece que a los niños ~~les~~ gustan mucho de ese payaso.

- A fome fez o menino gostar de sopa.

La hambre hizo lo niño gustar de sopa.

- Eu gosto de paella.

A mí me gusta paella.

- Nós gostamos dos touros.

A nosotros nos gustan a los toros.

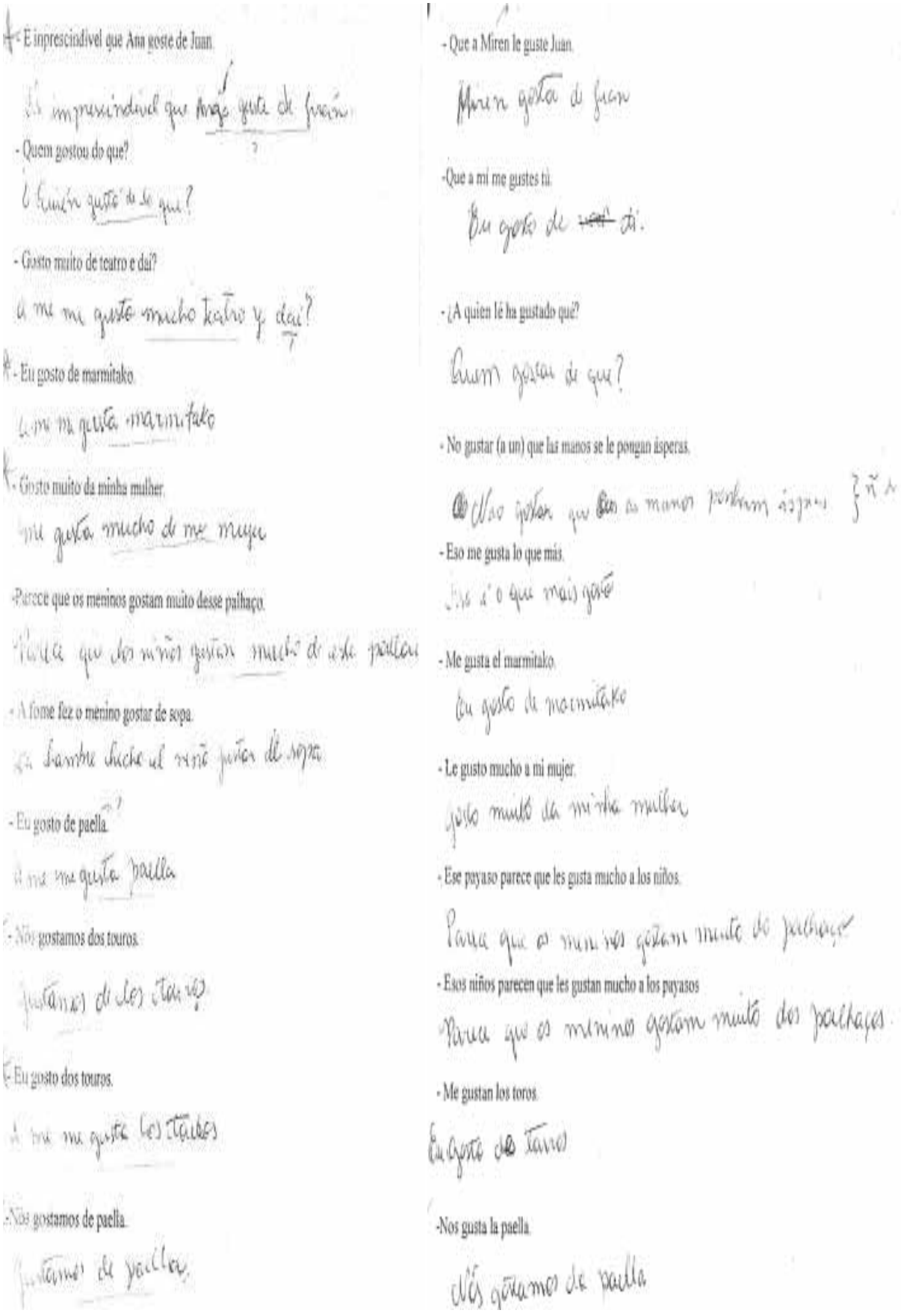
- Eu gosto dos touros.

A mí me gustan a los toros.

- Nós gostamos de paella.

A nosotros nos gusta paella.

**Tradução 5**



- É imprescindível que Ana goste de Juan.

É imprescindível que Ana goste de Juan.

- Quem gostou do que?

¿Quién gustó de qué?

- Gosto muito de teatro e dai?

A mí me gusta mucho teatro y dai?

- Eu gosto de marmitako.

A mí me gusta marmitako

- Gosto muito da minha mulher.

Me gusta mucho de mi mujer

-Parece que os meninos gostam muito desse palhaço.

Parece que los niños gustan mucho de ese payaso

- A fome fez o menino gostar de sopa.

El hambre hizo al niño gustar de sopa

- Eu gosto de paella.

A mí me gusta paella

- Nós gostamos dos touros.

Gustamos de los toros

- Eu gosto dos touros.

A mí me gusta los toros

-Nós gostamos de paella.

Gustamos de paella

- Que a Miren le guste Juan.

Miren gusta de Juan

-Que a mi me gustes tú.

Yo gusto de ~~mí~~ ti.

- ¿A quien le ha gustado qué?

Quien gustan de que?

- No gustar (a un) que las manos se le pongan ásperas.

No gustar que las manos pongan ásperas

- Eso me gusta lo que más.

Eso es lo que más gusta

- Me gusta el marmitako.

Yo gusto de marmitako

- Le gusto mucho a mi mujer.

Gusto mucho de mi mujer

- Ese payaso parece que les gusta mucho a los niños.

Parece que a meninos gostam muito de palhaço

- Esos niños parecen que les gustan mucho a los payasos

Parece que os meninos gostam muito dos palhaços.

- Me gustan los toros.

Yo gusto de toros

-Nos gusta la paella.

Nós gostamos de paella

## Tradução 6

- É imprescindível que Ana goste de Juan.
ÉS IMPRESCINDÍBLE QUE ANA GUSTE DE JUAN.

- Quem gostou do que?
¿QUIEN GUSTO DE LO QUE?

- Gosto muito de teatro e daí?
¿GUSTO MUCHO DE TEATRO, OK?

- Eu gosto de marmitako.
A MI ME GUSTA DE MARMITAKO

- Gosto muito da minha mulher.
GUSTO MUCHO DE MI MUJER

-Parece que os meninos gostam muito desse palhaço.
PARECE QUE LOS NIÑOS GUSTAN MUCHO DE ESTOS

- A fome fez o menino gostar de sopa.
LA AMBRE HICE LO NIÑO GUSTAR DE SOPA

- Eu gosto de paella.
YO GUSTO DE PAELLA

- Nós gostamos dos touros.
NOSOTROS GUSTAMOS DE LOS TOROS

- Eu gosto dos touros.
YO GUSTE DE LOS TOROS

-Nós gostamos de paella.
NOSOTROS GUSTAMOS DE PAELLA

- Que a Miren le guste Juan.
MIREN GOSTA DE JUAN

-Que a mi me gustes tú.
QUE EU GOSTE DE VOCÊ.

-¿A quien lé ha gustado que?
QUEM GOSTA DO QUÊ?

- No gustar (a un) que las manos se le pongan ásperas.
NÃO GOSTAR QUANDO AS MÃOS ÁSPERAS

- Eso me gusta lo que más.
É QUE EU GOSTO MAIS.

- Me gusta el marmitako.
EU GOSTO DE MARMITAKO

- Le gusto mucho a mi mujer.
GOSTO MUITO DA MINHA MULHER

- Ese payaso parece que les gusta mucho a los niños.
~~ESTE PALHAÇO~~ É
PARECE QUE OS MENINOS GOSTAM MUITO DESTE PALHAÇ

- Estos niños parecen que les gustan mucho a los payasos
PARECE QUE ESTES MENINOS GOSTAM MUITO DE PAL
COS

- Me gustan los toros.
EU GOSTO DOS TOUROS

-Nos gusta la paella.
NÓS GOSTAMOS DE PAELLA

**ANEXO A – GRÁFICOS ORIGINAIS REFERENTES ÀS ADAPTAÇÕES SITUADAS NO CAPÍTULO III ( TRANSCRITOS DE BOUSCAREN ET AL . (1996) )**

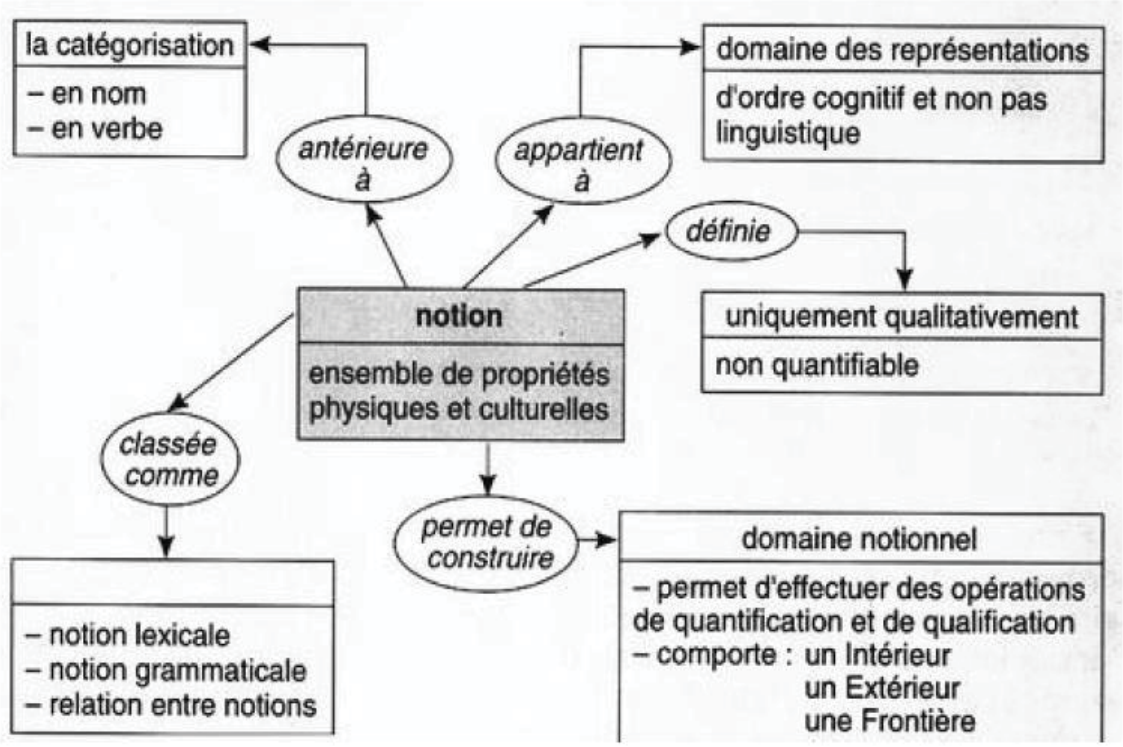



**Figure 25 : Domaine notionnel.**

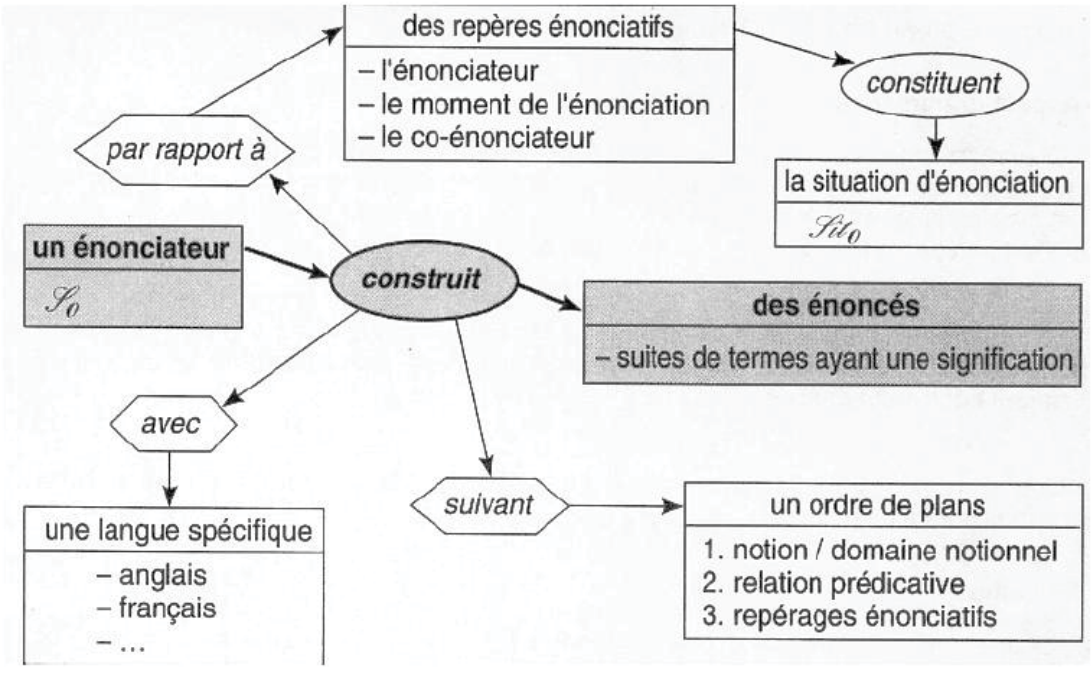
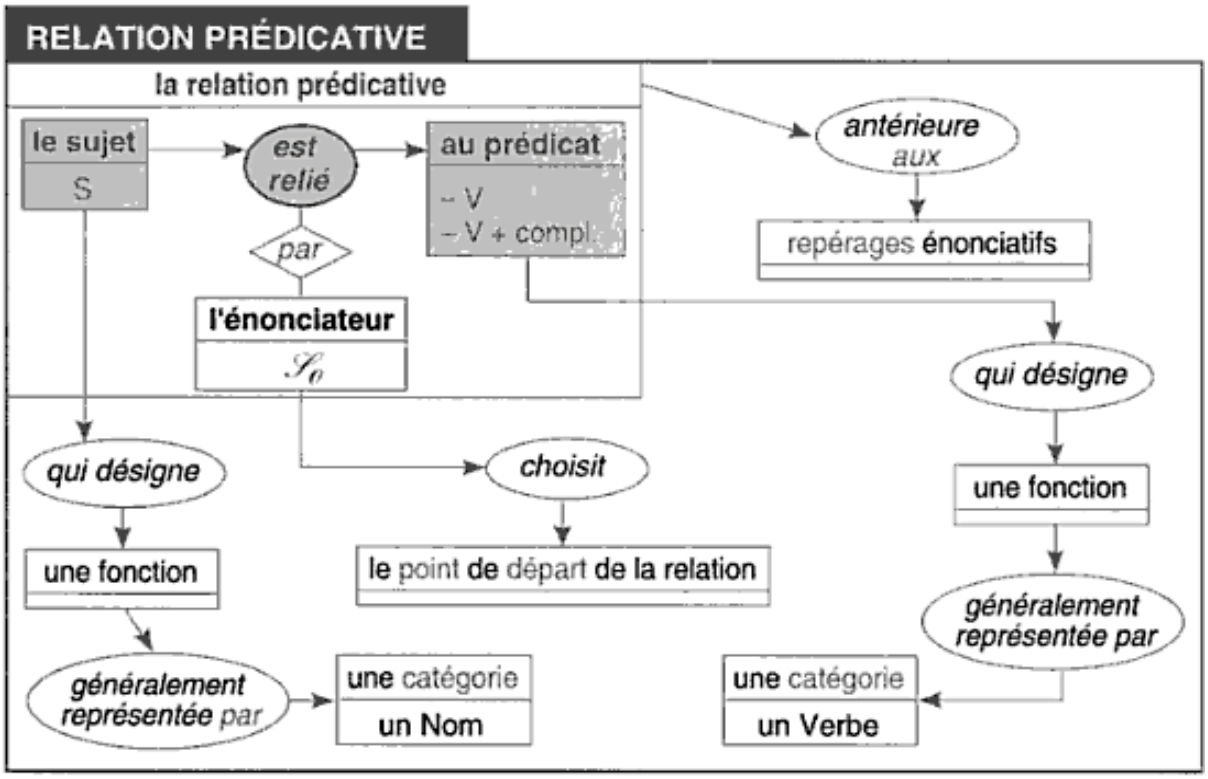
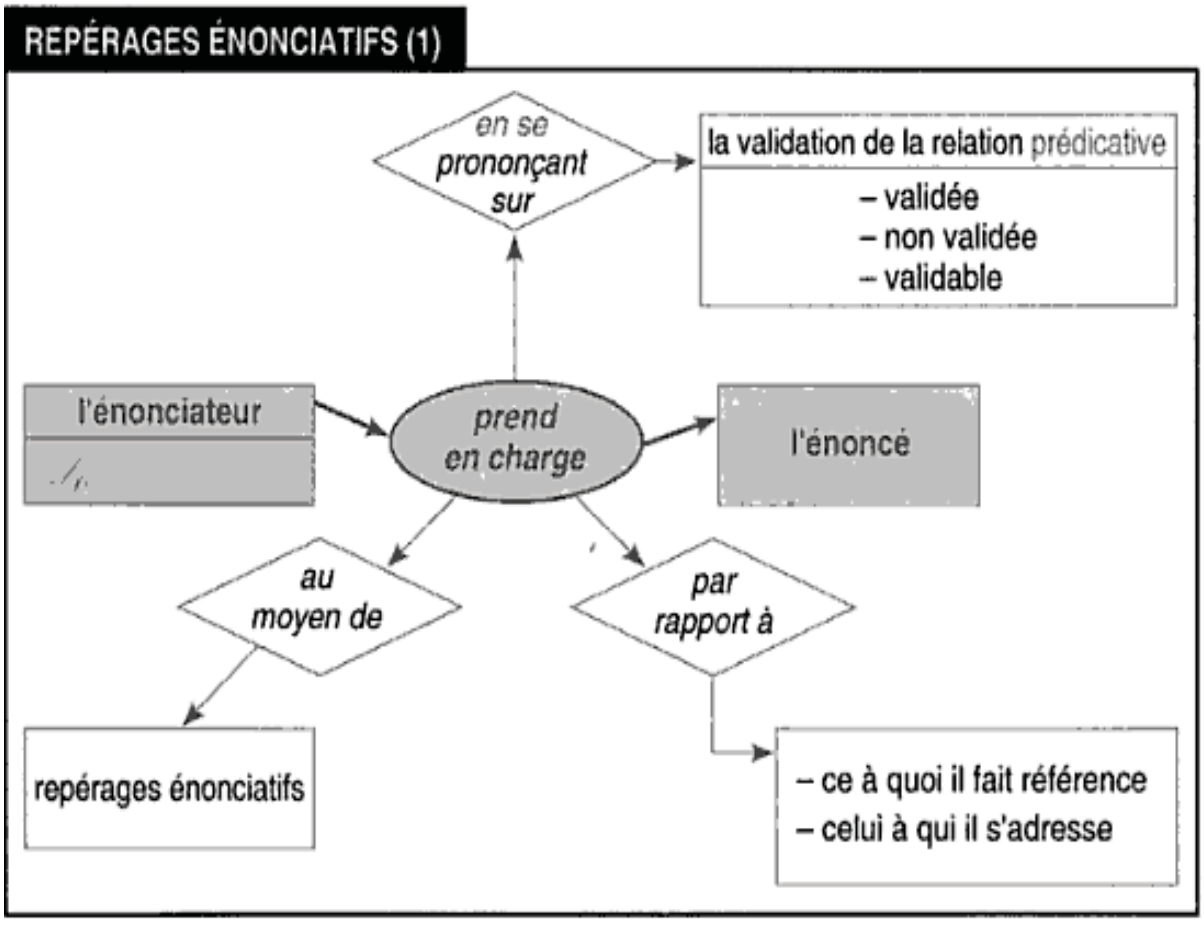


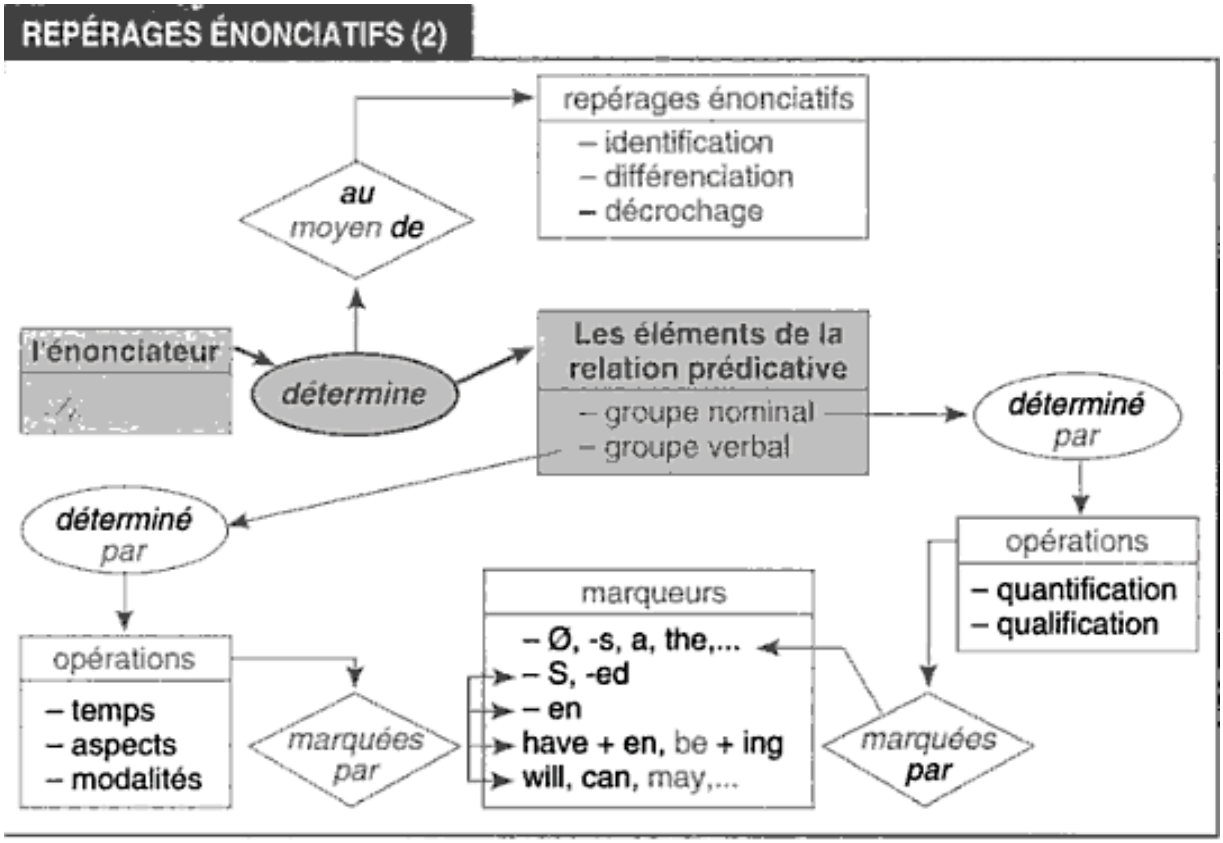

**Figure 13 : Représentation graphique des opérations énonciatives**




*Graphique n° 3*




*Graphique n° 4*




*Graphique n° 5*