

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

João Daniel Passarelli França

*O VERBO TO GET E O ENSINO DE
INGLÊS*



ARARAQUARA – SP.
2007

JOÃO DANIEL PASSARELLI FRANÇA

*O VERBO TO GET E O ENSINO DE
INGLÊS*

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Departamento de Lingüística, Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof. Dra. Letícia Marcondes Rezende

ARARAQUARA – SP.
2007

França, João Daniel Passarelli

O verbo *to get* e o ensino de inglês / João Daniel Passarelli

França – 2007

111 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientadora: Leticia Marcondes Rezende

1. Lingüística aplicada. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino.
3. Língua inglesa – Modalidade. I. Título.

JOÃO DANIEL PASSARELLI FRANÇA

O VERBO TO GET E O ENSINO DO INGLÊS

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Departamento de Lingüística, Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.
[Lingüística e Língua Portuguesa]

Data de aprovação: 16/04/2007

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dra. Letícia Marcondes Rezende

Professora do Departamento de Didática
Unesp / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular:

Dra. Eliane Hércules Augusto Navarro
Professora do Departamento de Letras
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular:

Dr. Ademar da Silva
Professor de Metodologia de Ensino
Universidade Federal de São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Letícia, pela inestimável oportunidade que me deu e por sua incansável dedicação.

À Academia da Força Aérea, por incentivar o crescimento profissional de seus professores.

À minha mãe, Amy, pelo incentivo e conforto nos momentos mais difíceis desse percurso.

À Providência Divina, sem a qual nada é possível.

RESUMO

Este trabalho visa a apresentar uma proposta alternativa para o ensino de inglês, usando como base alguns princípios da teoria enunciativa de Antoine Culioli, tais como o aspecto, a modalidade, a noção, a léxis e a construção da significação. Para esse fim, iniciamos com uma descrição dos principais métodos e abordagens na história do ensino de línguas a fim de apresentarmos alguns dos principais conceitos que norteiam as práticas em sala de aula. Em seguida apresentamos a teoria das operações enunciativas e, sob o viés dessa teoria, realizamos uma extensiva e detalhada análise das marcas lingüísticas de 22 enunciados extraídos do *corpus* do verbo *to get*. Os resultados advindos dessa análise serviram para fundamentar nossa proposta para uma aula de língua inglesa de cunho menos mecanicista.

Palavras-chave: Teoria das operações enunciativas, *to get*, ensino de língua estrangeira, marcas lingüísticas, aspecto, situação enunciativa.

ABSTRACT

Our goal is to present an alternative approach to English teaching based on some principles of Antoine Culioli's enunciative theory, such as aspect, modality, notion, lexis and meaning construction. For that purpose, we describe the most relevant teaching methods and approaches in the history of language teaching in order to present some of the most important concepts behind classroom practice. Next we present Culioli's theory and, under its perspective, we carried out an extensive and detailed analysis of the linguistic marks of 22 sentences from the corpus of the verb to get. The results of this analysis were used to support our proposal for a less mechanistic English class.

Keywords: Enunciative theory, to get, foreign language teaching, linguistic marks, aspect, enunciative situation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	13
2.1 Um pouco de história: a quimera do método ideal	13
2.2 Métodos, abordagens e técnicas	15
2.3 Abordagens e métodos no ensino de língua estrangeira	17
2.3.1 O método da gramática e tradução (GTM).....	18
2.3.2 O método direto	19
2.3.3 A abordagem oral (ensino situacional)	20
2.3.4 O método audiolingual	22
2.3.5 A abordagem comunicativa	23
2.4 Novos métodos	25
2.4.1 Total physical response (TPR)	26
2.4.2 The silent way (método silencioso)	26
2.4.3 Community language learning (CLL)	27
2.4.4 A abordagem natural	28
2.4.5 Sugestopédia	29
2.5 Conclusões relativas aos itens (2.3.1 à 2.4.5)	29
2.6 O ensino de <i>LE</i> no Brasil	30
2.7 Conclusões parciais I	30

3 A TEORIA ENUNCIATIVA DE CULIOLI	32
3.1 Introdução	32
3.2 A teoria das operações enunciativas	33
3.3 Atividades linguagísticas	37
3.3.1 A representação	37
3.3.2 A referenciação	38
3.3.3 A regulação	38
3.4 A noção	39
3.5 Determinação, modalidade e aspecto	40
3.5.1 Determinação	41
3.5.2 Modalidade	41
3.5.3 O aspecto	42
3.5.3.1 O aspecto em Inglês	44
3.6 Operações de predicação	45
3.7 A estabilidade e a instabilidade	47
3.8 Conclusão	47
4 O VERBO <i>TO GET</i>	49
4.1 Introdução	49
4.2 Ocorrências do <i>get</i>	54
4.3 <i>Get</i> e a teoria enunciativa: análise das ocorrências de 1 à 10	58

4.3.1 Ocorrências 11 e 12: o pressuposto de tentativa, o <i>get</i> verdadeiramente causativo e o <i>get</i> involuntário	79
4.3.2 Os tipos de <i>get</i>	80
4.3.3 Análise das ocorrências 13 à 22	82
4.4 <i>To get</i> : uma marca subjetiva da língua/análise quantitativa das ocorrências	87
4.5 Conclusões parciais II.....	91
5 UMA PROPOSTA DE CUNHO ENUNCIATIVA	94
5.1 Dezesete idéias para o ensino de <i>LE</i>	93
5.2 Conclusões parciais III	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

Baseados em nossas anotações do curso de lingüística aplicada do IEL/UNICAMP e também com base em Almeida Filho (2002), decidimos observar as práticas de ensino realizadas em alguns cursos de idiomas. Observamos a necessidade de se discutir com um pouco mais de profundidade os conceitos de linguagem e ensino de língua estrangeira. Para isso escolhemos um dos tópicos de maior dificuldade para os alunos de inglês – o verbo *to get* – como fonte de subsídios de nossa proposta. Acreditamos que a dificuldade dos alunos quanto a assimilação desse verbo se deve ao fato de terem aprendido esse verbo de forma mecânica, através das já tradicionais listas de vocabulário e exercícios de fixação que não desenvolvem a **percepção** do aluno acerca da **idéia** que esse verbo transmite. Destacamos “percepção” e “idéia” justamente por serem palavras-chave da proposta que pretendemos apresentar. Entretanto, conforme observação empírica de aulas de língua inglesa em cursos do interior de São Paulo notamos que, geralmente, o professor explica a forma (o *passado simples*, por exemplo), dá exemplos e em seguida aplica atividades de fixação como exercícios de substituição, preenchimento de lacunas, repetição, diálogos, etc. Essa é a materialização do clássico esquema áudio-lingual estruturalista APP (Apresentação, Prática e Produção).

Não estamos propondo que se descarte o esquema APP mas acreditamos que a maneira como é feita a apresentação, assim como as atividades de prática e produção, deva ser repensada e para isso é necessário primeiramente repensar linguagem e ensino de línguas de modo geral.

Dentre os vários motivos para se buscar um curso de idiomas, pudemos notar que a maioria dos alunos tem buscado a competência oral. Alegam, em suas palavras, terem a necessidade de um curso “de conversação”.

Isso fez com que a maioria dos cursos de idiomas se proclamassem então “de conversação”, voltados para a fala e não para a forma, oferecendo algo que seria atual e inovador, segundo eles.

Entretanto, observando alguns desses cursos, encontramos práticas de ensino usadas há mais de um século como tradução e versão de frases. Isso mostra que há uma grande dificuldade em se romper com o modelo tradicional de ensino de línguas.

Veremos aqui que alguns postulados da teoria culioliana apresentam uma alternativa interessante para o impasse descrito no parágrafo acima, podendo embasar o professor em suas escolhas didáticas.

Para demonstrar o que descrevemos no parágrafo acima, iniciamos nosso trabalho com uma discussão, dos conceitos de método, abordagem e técnicas, a fim de desfazer a confusão terminológica entre esses três conceitos e embasar nossa escolha pela abordagem como principal ferramenta para se moldar uma estrutura de ensino eficiente. Desfeita essa confusão, apresentamos uma compilação histórica dos principais métodos e abordagens empregados no ensino de línguas estrangeiras, desde o início do século passado até o momento atual. Pretendemos com isso mostrar o caráter efêmero da maioria dos métodos de ensino de idiomas e embasar algumas de nossas críticas à algumas das práticas de ensino da atualidade.

Em seguida, enfocamos a teoria enunciativa de Antoine Culioli, descrevendo, sobretudo os princípios que mais se relacionam com nossa proposta didática, a saber, o aspecto, a noção, a modalidade, a situação enunciativa e a léxis. Sob a ótica da enunciação, poderemos observar nessa parte do trabalho algumas comparações entre o que é ensinado como padrão de conversação nos cursos de idiomas e o que pode ser observado na fala cotidiana das pessoas.

Expandiremos a análise enunciativa na seção quatro. Nesta parte de nosso trabalho, apresentamos 22 ocorrências com o verbo *to get* extraídos de obras literárias, filmes, revistas, dicionários, artigos científicos e material publicitário. Realizamos inicialmente uma breve apresentação de cada ocorrência com a finalidade de situar nosso leitor sobre o contexto de cada enunciado. Em seguida, realizamos uma análise das marcas lingüísticas dessas ocorrências, mas nos demoramos de maneira central no verbo *to get*, enfocando suas propriedades aspectuais, modais, nocionais e assertivas.

Após concluirmos o estudo descrito acima, utilizamos algumas de nossas conclusões para montar uma proposta didática de caráter enunciativo.

Nosso objetivo primordial é oferecer alternativas ao professor de língua inglesa e, nesse processo, esperamos também de alguma forma contribuir para uma discussão acerca dos conceitos que norteiam a atividade de ensinar uma língua estrangeira.

2 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo observaremos alguns dos principais conceitos e práticas de ensino das últimas décadas, a fim de termos parâmetros comparativos para nossa proposta, além de uma visão mais global de todas as teorias que nortearam – e ainda norteiam – o ensino de língua estrangeira. Os métodos e abordagens aqui resumidos foram compilados por Richards e Rodgers em sua obra *Approaches and methods in language teaching* (1986).

2.1 Um pouco de história: a quimera do método ideal

As palavras “história” e “quimera” estão no título desse subitem porque representam o nosso objetivo para este capítulo, a saber, discutir os principais conceitos e filosofias acerca da língua e seu ensino, para que o professor de inglês possa conhecer os principais fundamentos teóricos por trás das práticas de sala de aula. Esse estudo é histórico porque abrange mais de um século de ensino de línguas. Quanto à “quimera,” deve-se ao fato de acreditarmos que o “método ideal” não passa de uma ilusão, idéia essa que discutiremos mais detalhadamente neste capítulo.

A grande maioria das informações apresentadas nos itens de 2.2 até 2.6.5 são da obra *Approaches and Methods in Language Teaching*, (RICHARDS & RODGERS, 1986) – um dos trabalhos mais abrangentes sobre as principais tendências no ensino de LE (língua estrangeira).

Nosso intuito não é pura e simplesmente fazer uma compilação histórica de métodos e abordagens, mas mostrar a influência dos estudos lingüísticos sobre a formação de falantes realmente competentes. Em outras palavras, mostrar como o conceito que se faz de linguagem incide diretamente sobre o ensino de línguas.

Também pretendemos demonstrar a importância de se priorizar o embasamento teórico do professor antes de se pensar em métodos e técnicas de ensino.

Retomando o que dizíamos no primeiro parágrafo deste capítulo, até a metade dos anos 80 (época de seu lançamento) o livro de Richards & Rodgers (1986) apontava que 60% da população mundial já era bilíngüe ou multilíngüe. Esse número indica que o *multilingüismo* não é mais uma exceção, mas uma norma em nossos tempos. Mas falar um ou mais idiomas não é um fato exclusivo dos dias atuais.

Desde o império romano – e o latim - a humanidade sente a necessidade de se falar um segundo ou até um terceiro idioma.

Buscando atender a essa demanda, cada vez mais era necessário desenvolver e aprimorar técnicas para o ensino de segunda língua e língua estrangeira. Para isso houve, especialmente no último século, uma proliferação de métodos e abordagens de ensino de línguas. Para alguns, isso reflete o compromisso dos educadores com o ofício de ensinar. É, portanto, uma virtude de nossa classe. Para outros, essa grande variedade de métodos, essa constante mudança confunde mais do que auxilia, pois, em muitos casos, o método não é suficientemente claro para quem o pratica.

Seja bom, seja ruim, o fato é que foram desenvolvidas várias abordagens de ensino de LE no último século. As mudanças nas técnicas de ensino, neste período, refletem as mudanças no tipo de proficiência de que os alunos necessitavam tais como, a busca pela proficiência oral ao invés da leitura. Também refletem mudanças de concepção sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem. Refletem ainda mudanças políticas no cenário mundial como as guerras e a emergência de novas potências mundiais. A emergência dos EUA como potência mundial, por exemplo, fez com que o inglês se tornasse um idioma necessário nos currículos de ensino pelo mundo. Adventos como o avião, o telefone e o surgimento do Mercado Comum Europeu, por exemplo – os quais aproximavam os povos europeus – fizeram com que a comunicação oral passasse a ter prioridade sobre a comunicação escrita.

Para atender essa crescente demanda pela aprendizagem de línguas estrangeiras, foram desenvolvidos métodos e abordagens. Grosso modo, podemos dizer que falar em ensino de língua estrangeira é falar em métodos, pois se a história

do ensino de LE nos mostra algo, é que sempre estivemos a procura do método ideal para ensinar idiomas.

Entretanto, temos sérias restrições a respeito da existência desse método ideal, pois temos sólidos indícios para acreditar que antes de, digamos, abraçar um método, o professor deve abraçar uma abordagem de ensino de línguas, pois esse arcabouço teórico será sua força motriz no desempenho de sua atividade.

2.2 Métodos, abordagens e técnicas

Antes de iniciarmos a descrição das principais abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira, é fundamental desfazer a confusão terminológica entre os três nomes.

Boa parte dos profissionais de ensino frequentemente usa o termo *abordagem*, quando deveria dizer *método*. O inverso também ocorre, mas é um pouco menos freqüente. É ainda muito comum falar-se em *técnica* de ensino quando deveria falar-se *método* e – outro engano frequentemente observado – referir-se ao livro didático como método.

Almeida Filho (2002) traz a seguinte definição de abordagem:

[...] 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, 2002, p. 17).

Podemos, então, dizer que abordagem é o arcabouço dos conhecimentos, crenças e concepções que – no caso do ensino de LE – norteia o trabalho do professor. É a filosofia abraçada pelo professor, a qual vai motivar suas ações. A abordagem é,

em grande parte implícita, pois está relacionada ao que cada indivíduo pensa e sente a respeito da atividade de ensinar uma língua estrangeira.

Método, por sua vez, refere-se ao conjunto de técnicas e procedimentos utilizados para se atingir um fim. No caso do ensino de LE, quando o professor durante a aula pede que: a) os alunos sentem em círculos; b) aluno *a* fale uma mensagem para o aluno *b*; c) aluno *b* repita a mensagem de *a* na língua-alvo, esse professor está fazendo uso de técnicas e procedimentos que compõem um todo maior, o qual denomina-se **método**.

É preciso salientar que o método é um plano global de ação (MONTEIRO, 1990, p.57) fixo, invariável. Ele não prevê rupturas e/ou mudanças nas condições de ensino - cansaço físico/mental dos alunos, recursos áudio-visuais não funcionarem, recados da direção no meio da aula e outras ocorrências que podem, em maior ou menor escala, alterar o curso de uma aula.

Podemos afirmar que a abordagem – como concepção, filosofia – é o que vai embasar o professor na escolha deste ou daquele método.

Entretanto, é interessante observar que, enquanto para Almeida Filho (2002) e Anthony (1963), a abordagem é a principal força condutora do processo ensino-aprendizagem, para Richards e Rodgers (1982) o método ocupa o topo da hierarquia entre os termos, acima da abordagem e da técnica. De fato, desde 1963, Anthony já buscava esclarecer as confusões acerca dos três termos em seu trabalho intitulado *Approach, Method and Technique* (English Language Teaching, 1963, v.17, p. 63-67).

Para nós, o enfoque de Almeida Filho e Anthony - a abordagem no topo da hierarquia - representa uma visão mais coerente do assunto, pois acreditamos que é a partir de suas crenças e conhecimentos que o professor terá condições de decidir suas ações em sala de aula, independente de qual seja o método. Na verdade, até para usar o método de forma eficaz, o professor dependerá de seu arcabouço teórico. Um exemplo disso está no trabalho de Vieira-Abrahão (1992) no qual a autora entrevista professores da rede pública de SP. A grande maioria dos entrevistados revelou ter dificuldades com o que seria, segundo Richards & Rodgers (1986), o método comunicativo. Esse problema ocorria pelo fato de os professores terem recebido uma formação tradicional de ensino, baseada no ensino de estruturas rigidamente divididas

em tópicos, o que contrastava fortemente com a proposta comunicativa de priorizar a comunicação e o contexto. Não temos dados a respeito da produção dos alunos desses professores, mas a dificuldade exposta por eles nos permite crer que estejam conseguindo resultados bem aquém do que poderiam conseguir, caso tivessem uma abordagem de língua e ensino de LE solidamente formada.

Voltando à diferenciação entre os três termos, quanto à técnica, Anthony (1963) e Almeida Filho (2002) usam termos como “estratégia, ações e truque” para defini-la. Monteiro (1990) refere-se a técnica como **o fazer**, conceituando, então os termos da seguinte maneira:

abordagem = saber;
método = (plano global de) como fazer;
técnica = fazer

Podemos observar que a técnica pertence ao domínio do desempenho, das ações, como mostrar uma foto para os alunos, perguntar sobre a foto, sentar em duplas, pausar o CD para o aluno repetir uma frase, palavra, etc. O conjunto dessas ações constitui um método, o qual é desenvolvido a partir de uma abordagem.

Esclarecida a questão terminológica, iniciamos então a descrição dos principais métodos e abordagens no ensino de língua estrangeira (o “pouco de história” ao qual nos referimos no início deste capítulo), lembrando que nosso objetivo não é meramente compilar dados históricos, mas registrar as principais correntes de pensamento acerca da língua e seu ensino para que o professor de inglês possa ter elementos para formar sua própria base teórica.

2.3 Abordagens e métodos no ensino de língua estrangeira

Observaremos, então, a seguir as principais abordagens e métodos que contribuíram para moldar o ensino de língua estrangeira (LE) como ele hoje se encontra.

2.3.1 O método da gramática e tradução (GTM)

Conforme o *status* do latim diminuía, devido a mudanças políticas na Europa, ele foi se tornando uma disciplina ocasional no currículo escolar, mas seu modelo de ensino – análise da gramática e da retórica – foi adotado para o ensino de línguas estrangeiras na Europa, em um período que se estende, aproximadamente, de 1840 à 1940. Nesse processo, foi fundamental a participação de professores como Ahn (1873) e Ollendorf (1854), os quais desenvolveram alguns dos primeiros livros-textos, aplicando o então recém surgido MGT ao ensino de alemão.

Nesse período, o ensino de gramática era rigoroso. Os alunos aprendiam as declinações e conjugações, tradução e escreviam sentenças isoladas na língua - alvo. As línguas modernas – francês, italiano e inglês – que entraram para o currículo escolar a partir do século XVIII eram ensinadas por meio dos mesmos procedimentos do latim.

Essa abordagem foi denominada Método da Gramática e Tradução – MGT - (*Grammar Translation Method* ou GTM).

O MGT foi fundamentado nos seguintes postulados:

1. O objetivo do estudo de língua estrangeira é a leitura e a disciplina mental.
2. Pouca atenção é dada à fala e à audição.
3. O vocabulário é ensinado através de listas bilíngües de palavras, estudo do dicionário e memorização e está sempre restrito ao texto lido em aula.
4. A frase é a unidade básica do ensino e da prática.
5. Ênfase na correção. O aluno era submetido a muitos testes e estes eram meticulosos.
6. Ensino dedutivo da Gramática – isto é, por meio de apresentação e estudo de regras gramaticais, seguidos de exercícios de tradução.
7. A aula é dada na língua nativa do aluno.

A partir da metade do século XIX a oposição ao MGT começou a crescer na Europa. Essa oposição foi denominada Movimento Reformista e se fortaleceu na medida em que a necessidade da proficiência oral aumentava na Europa – cada vez mais os europeus necessitavam comunicar-se entre si (a leitura passava a ser uma habilidade secundária).

Nesse contexto, surgiu uma nova abordagem que ficou conhecida como Método Direto.

2.3.2 O método direto

É o mais famoso entre os chamados Métodos Naturais. Os defensores dos princípios naturalistas pregavam que o ensino de língua estrangeira deveria seguir o mesmo modelo de ensino da língua nativa do aluno. Conforme apontam Richards & Rodgers (1986), um dos defensores mais notórios desses princípios foi L. Sauveur (1826 - 1907). Ele abriu um curso de línguas em Londres, no qual usava intensivamente a interação oral na língua-alvo durante as aulas. Seu método logo ficou conhecido como O Método Natural e, posteriormente, Método Direto.

Além de Sauveur, o estudioso alemão F. Franke escreveu (1884) os princípios psicológicos da associação entre forma e significado na língua-alvo. Franke defendia que a língua estrangeira poderia ser ensinada sem qualquer auxílio da língua nativa se o significado fosse transmitido diretamente por meio de exemplificação.

Os princípios naturais de aprendizagem, além da influência do Reformismo – rompimento com a rigidez gramatical do MGT, maior ênfase na oralidade - foram a base do Método Direto. Esse método também é conhecido como o *Método Berlitz*, devido ao grande sucesso comercial da franquia fundada por Maximilliam Berlitz.

Na prática, este método defendia os seguintes princípios:

1. Aulas exclusivamente na língua alvo.

2. Apenas frases do cotidiano eram usadas.
3. Progressão gradual para consolidar a habilidade oral; uso de perguntas e respostas entre alunos e professores em aulas intensivas.
4. Gramática ensinada indutivamente.
5. Os novos tópicos eram apresentados oralmente.
6. Uso de gestos, objetos e fotos para ensinar vocabulário.
7. Ensinava-se fala e audição.
8. Ênfase na correção gramatical e oral.

O Método Direto teve muito sucesso em escolas particulares, onde os alunos pagavam e tinham motivação, mas apresentou dificuldades para ser implementado na rede pública. Por isso, por volta de 1920, o uso dessa abordagem em escolas não comerciais entrou em declínio e esse declínio acentuou-se com um estudo publicado nos E. U. A. denominado *O Relatório Coleman*¹ (1923). Esse declarava ser impraticável o ensino de conversação devido ao pouco tempo das aulas, a pouca habilidade dos professores e a irrelevância da conversação para o aluno americano comum. Esse estudo apontava para o ensino de leitura como algo mais viável.

2.3.3 A abordagem oral (ensino situacional)

Abordagem desenvolvida por lingüistas aplicados britânicos entre as décadas de 30 e 60. Teve impacto por um longo tempo e ajudou a moldar muitos livros-texto de cursos de inglês. Entre os cursos mais recentes que se baseiam nesse método está o famoso *Streamline English* (HARTLEY; VINEY, 1979) e *Access to English* (COLES; LORD, 1975). As origens desse método datam da década de 20 quando, encabeçados

¹ Estudo realizado pelo sociólogo norte-americano James S. Coleman, esta pesquisa é considerada por muitos como o estudo educacional mais importante do séc. XX. Entre outras contribuições, foi fundamental para erradicar a segregação racial das escolas norte-americanas.

pelos lingüistas Harold Palmer e A. S. Hornby, um grupo de lingüistas aplicados procurou aperfeiçoar o Método Direto. Eles buscavam uma abordagem oral com base científica mais sólida que aquela do Método Direto. O resultado foi um estudo sistemático dos princípios que poderiam ser aplicados à seleção e organização do conteúdo de um curso de línguas. Um dos primeiros aspectos desse método foi o controle de vocabulário. Através de um estudo, Harold Palmer concluiu que existiam 2000 palavras que ocorriam frequentemente em textos e que, portanto, o conhecimento desse vocabulário seria de grande auxílio para o aluno. Essa descoberta teria um grande impacto nas décadas seguintes.

Paralelo ao interesse no vocabulário, havia também o interesse no conteúdo gramatical. Palmer, Hornby e outros lingüistas aplicados britânicos classificaram as principais estruturas gramaticais do inglês em padrões de frases. Isso ajudava a internalizar as regras estruturais das frases em inglês.

Essa classificação foi incorporada ao primeiro dicionário para alunos de inglês (HORNBY, GATENBY e WAKEFIELD, 1953).

Esses lingüistas desenvolveram, ainda, princípios de seleção (escolha do conteúdo léxico - gramatical), graduação (seqüenciamento do conteúdo) e apresentação (introdução e prática dos tópicos).

Embora priorizasse a oralidade, esse método não deve ser confundido com o Método Direto, pois estava mais fundamentado na teoria lingüística.

As principais características dessa abordagem eram:

1. Apresentar a língua oralmente antes que o aluno veja a forma escrita.
2. Ministrando a aula na língua-alvo.
3. Apresentar os tópicos em contexto.
4. Respeitar os procedimentos de escolha de vocabulário.
5. Ensinar formas gramaticais simples antes das complexas.
6. Apresentar leitura e escrita somente quando o aluno já tiver uma base gramatical e lexical suficiente.

2.3.4 O método audiolingual

Surgido no final dos anos 20, esse método ganhou força com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial - o exército americano necessitava de pessoas fluentes em alemão, francês, italiano, chinês e japonês para trabalharem como intérpretes, decodificadores e tradutores. Era necessário, então, desenvolver um treinamento para as pessoas que ocupariam esses postos. Por isso esse método também foi denominado *The Army Method* (Método do Exército). Para treinar seus informantes, o exército americano usava falantes nativos como fontes de frases e vocabulário sob a supervisão de um lingüista que estava ali para destacar os pontos principais da estrutura da língua. Devido à urgência da situação, o curso era dado seis vezes por semana, com carga horária de dez horas por dia e demonstrou produzir excelentes resultados em turmas pequenas e motivadas.

O Método do Exército durou apenas dois anos, mas despertou considerável interesse na comunidade acadêmica. Entretanto, como esse método exigia longas horas de contato entre alunos e língua-alvo, não pôde ser aproveitado no sistema de ensino americano. Porém, convenceu os lingüistas da eficiência da imersão no idioma - alvo e da ênfase na modalidade oral.

Os princípios que sustentam este método são:

1. A aprendizagem é um processo mecânico de formação de hábito.
2. A língua deve ser aprendida na forma oral antes da forma escrita.
3. A analogia é melhor para a aprendizagem do que a análise.
4. O significado das palavras só pode ser aprendido em contexto, nunca isoladamente.

O período de maior uso desse método foi a década de 60 (logo após os soviéticos lançarem seu primeiro satélite, o governo americano passou a buscar pessoas bilíngües para trabalharem em seu programa espacial) quando, com base

nesses princípios, surgiram cursos que se tornariam muito populares como o *English 900* e a série *Lado English*.

Entretanto, após esse período, a abordagem audiolingual passou a sofrer algumas críticas, entre elas, a de ser exclusivamente fundamentada no *behaviourismo*, ser ineficiente na prática e monótona. Entre os críticos estava Chomsky (1966) que afirmou que a língua não é uma estrutura de hábitos. Podemos dizer que esse foi o começo do fim - que viria alguns anos mais tarde - da era audiolingual.

2.3.5 A abordagem comunicativa

No final dos anos 60 o Método Audiolingual já apresentava claros sinais de esgotamento. Ficava cada vez mais evidente que era impossível prever a língua com base em eventos situacionais. Era necessária uma abordagem que levasse em conta a criatividade do falante. Noam Chomsky (1957) já havia preconizado essa necessidade em seu livro – o hoje clássico – *Syntactic Structures*.

Outro fator que impulsionou mudanças no ensino de língua estrangeira foi a crescente interdependência entre os países europeus devido ao surgimento do Mercado Comum Europeu. Cada vez mais era necessário ensinar a adultos as principais línguas da comunidade européia, sobretudo o inglês.

Com base em um documento preliminar preparado pelo lingüista britânico D. A. Wilkins (1972) surgiu na Europa uma proposta de ensino de línguas que, ao invés de descrever a estrutura da língua através de gramática e vocabulário, descrevia o sistema de significados que estava por trás dos usos comunicativos da língua, embora as atividades fossem em forma de *drills*.

Wilkins (1972) descreveu dois tipos de significados: categorias nocionais (tempo, seqüência, quantidade, freqüência) e categorias funcionais (pedido, negação, reclamação, oferta). Em 1976, Wilkins expandiu seu trabalho de 1972 com o lançamento de *Notional Syllabuses*, que teve um impacto significativo no

desenvolvimento do modelo comunicativo. Vários cursos de línguas e livros-texto – como a série *True Colors*, muito popular no Brasil – foram lançados com base nessa proposta. (MAUER; SCHOENBERG, 1999).

Além de Wilkins, o sucesso do modelo comunicativo deve ser também creditado aos lingüistas *Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson*; o Conselho Europeu; (pela rápida aceitação das idéias comunicativas) os autores de livros-texto e especialistas britânicos em ensino de línguas.

A abordagem Comunicativa ou Ensino Comunicativo (no Brasil é mais comum dizer-se Método Comunicativo) tem os seguintes postulados:

1. O sentido é fundamental.
2. Os diálogos baseiam-se em funções comunicativas e não devem ser memorizados.
3. Contextualização é uma premissa básica.
4. Aprender uma língua é aprender a se comunicar.
5. Exercícios de repetição só devem ser usados ocasionalmente.
6. Qualquer recurso que ajude os alunos é bem-vindo.
7. Alunos devem ser encorajados a se comunicar desde o início.
8. Uso criterioso da língua nativa é aceitável quando necessário.
9. Leitura e escrita podem começar já na primeira aula.
10. Variações lingüísticas é um conceito central no material e metodologia.

Em meados da década de 80 passava a onda inicial de entusiasmo com o Método Comunicativo. Essa abordagem começava a ser vista com um olhar mais crítico (SWAN 1985). Foram levantadas questões, tais como:

- O método pode ser aplicado em todos os níveis de um curso de línguas?
- Ele serve tanto para cursos de segunda língua como para cursos de *LE*?
- A gramática deve ser revisada ou totalmente abandonada?
- É adequado para professores não nativos?

Como usar esta abordagem em cursos em que os alunos têm testes tradicionais de gramática?

O modelo comunicativo ainda tem muitos seguidores, porém sua popularidade no futuro dependerá das respostas para as questões acima.

2.4 Novos métodos

Os métodos vistos até aqui podem ser considerados os mais populares até hoje. Além do impacto que causaram em suas épocas, mantiveram sua popularidade e serviram de referência por um considerável período de tempo. Na verdade muitas de suas práticas ainda podem ser encontradas nos cursos de línguas até hoje como, por exemplo, as listas de vocabulário e a versão de frases (MGT), o uso de recursos audiovisuais como fonte de insumo (método audiolingual), discussão sobre um texto dado (método direto) e o ensino de categorias funcionais (fazer um pedido, fazer um convite, etc - modelo comunicativo).

As abordagens que veremos a seguir não obtiveram tanto sucesso quanto as cinco já vistas até aqui. Entretanto, gozaram de alguma popularidade em suas épocas e, não raramente ainda podemos observar o uso de alguns de seus postulados.

Os principais entre os novos métodos foram:

2.4.1 Total physical response (TPR)

O TPR baseia-se na coordenação entre discurso e ação. Em uma típica aula de inglês através do TPR o professor usa comandos como *wash your face*, *brush your teeth*, *draw a rectangle*, para ensinar estruturas e vocabulário.

Este método é uma extensão da obra *English Through Actions* (1925) de Palmer & Palmer. Suas técnicas ainda são usadas para ensinar ações e também comandos do imperativo nos estágios iniciais dos cursos de línguas. Entretanto, sua aplicabilidade aos estágios mais avançados da conversação sempre foi questionada.

2.4.2 The silent way (método silencioso)

Método desenvolvido por Caleb Gattegno, autor da série *Words in Color* e dono da organização *Educational Solutions Inc.* em Nova York (1985).

Esse método tinha como componente indispensável bastões coloridos (como as varinhas usadas por professores para apontar para a lousa) e baseava-se no conceito de que solucionar problemas era o caminho para a aprendizagem.

Em uma aula típica desse método o professor pode, por exemplo, apresentar um bastão vermelho para ensinar vocábulos como *wood, red, one*, ou pode também usar duas varas de tamanhos diferentes para ensinar, por exemplo, *longer* ou *shorter* (adjetivos de comparação) *long, green, two, three... ten*. Pode ainda colocar um bastão em algum ponto da sala de aula para trabalhar, por exemplo, *where (where is the red wood?), under, here, etc.*

O professor inicia a aula apontando para palavras cuja tonicidade e entonação ele queira ensinar. Para indicar a entonação, o professor pode bater com o bastão na mesa no ritmo da frase. Para a tonicidade, o professor pode, por exemplo, apontar para a sílaba mais forte. Após esses passos, os alunos deverão tentar produzir enunciados com as palavras ensinadas. Para corrigi-los, o professor pode indicar (sempre com o bastão) que outro aluno repita o enunciado indicado. Quando o enunciado estiver correto, o professor faz um sinal de aprovação.

O termo **silencioso**, no nome dessa abordagem, vem dessa busca pela indução, da aprendizagem através da associação de cores, figuras e objetos sem o uso de explicações ou comandos verbais por parte do professor. As premissas desse método são sucintamente representadas por Benjamim Franklin em sua velha máxima “*Tell me and I forget / teach me and I remember / involve me and I learn.*”

2.4.3 Community language learning (CLL)

Também chamado de Método Humanista, o CLL foi desenvolvido por Charles A. Curran, professor de psicologia em uma universidade de Chicago. Curran aplicou técnicas de aconselhamento psicológico ao ensino, visando principalmente à proficiência oral. Nesse método os alunos apontam os tópicos que gostariam de aprender. Devido à bagagem de Curran no aconselhamento psicológico no CLL, o professor é chamado *conselheiro* e o aluno, *cliente*.

Segue abaixo uma descrição do primeiro dia de aula em um curso que empregava o CLL:

1. Todos se cumprimentaram e se apresentaram.
2. O professor apresentou os objetivos e diretrizes do curso.
3. Os alunos conversaram na língua estrangeira. Nessa fase aconteceram as seguintes atividades:
 - a. Os alunos formaram um círculo.
 - b. Um aluno deu uma mensagem a outro em sua língua nativa (alemão).
 - c. O instrutor, atrás do aluno, sussurrou o equivalente da mensagem na língua alvo (inglês).
 - d. O aluno, então repetiu a mensagem na língua-alvo para o primeiro colega e também para o gravador.
 - e. Cada aluno compôs e gravou algumas mensagens.
 - f. As mensagens foram repassadas para os alunos ouvirem.
 - g. Cada aluno repetiu o significado na língua nativa da mensagem que ouviu na língua-alvo.
4. Os alunos tiveram um período para refletir e expressar seus sentimentos com relação à experiência da fase 3.
5. O professor selecionou algumas frases gravadas para destacar elementos de gramática, escrita e outras peculiaridades da língua-alvo.
6. Os alunos tiveram tempo para tirar suas dúvidas.

7. O professor pediu aos alunos que copiassem as frases escolhidas. Esse seria seu “livro-texto” para estudarem em casa.

2.4.4 A abordagem natural

De todos os chamados novos métodos esse foi o que alcançou maior popularidade devido a grande influência de Krashen (1981).

Nessa abordagem, colocamos a ênfase na exposição ou insumo ao invés da prática; otimizam-se a preparação emocional para a aprendizagem; prolonga-se o período de atenção ao que se ouve antes de falar; usa-se material escrito e de outros tipos como fonte de insumo.

Encerraremos com uma descrição de uma aula nessa abordagem.

1. Professor usa comandos simples do TPR – *Stand up. Turn around.*
2. Professor usa TPR para ensinar partes do corpo e numerais – *Put both your hands on your shoulder, touch your nose.*
3. Apresenta-se vocabulário de sala de aula e, em seguida, comandos como *pick up a pencil and put it under the book.*
4. Usando características físicas e nomes de roupas o professor identifica os alunos, introduzindo vocabulários como *long brown, hair, white shirt.*
5. Professor usa fotos de revistas para apresentar de uma a cinco novas palavras. Passa, então, uma foto a um aluno. A tarefa dos alunos é descrever a foto e/ou a pessoa que a segura.
6. Combina-se o uso de fotos com TPR. Por exemplo: *“John, find the picture of the man on the beach and give it to the woman in the blue sweater.”* (RICHARDS; RODGERS, 1986)
7. Entre várias fotos, o professor descreve uma e os alunos devem apontar para a foto a que o professor se refere.

2.4.5 Sugestopédia

Método desenvolvido por Lozanov, psiquiatra búlgaro, com base em uma ciência chamada sugestologia, a qual pregava a necessidade de se colocar o aluno em um estado mental ideal para a aprendizagem. Esse método possuía muitas peculiaridades, dentre as quais destacou-se a prática de meditação ao som de música barroca.

De todos os chamados novos métodos, esse foi o que recebeu as críticas mais variadas – entusiasmante para alguns e charlatanismo para outros. O fato é que, devido a suas peculiaridades – principalmente na terceira parte da aula – até hoje há uma certa mística envolvendo essa abordagem.

2.5 Considerações relativas aos itens (2.3.1 à 2.4.5)

If we regard our professional effort as a search for the best method which, when found will replace all other methods, we may not only be working toward an unrealizable goal but, in the process, be misconstruing the nature of teaching as a set of procedures that can by themselves carry a guarantee of learning outcomes. (PRABHU, 1982, p.79)

Citamos Prabhu por se tratar de uma afirmação que resume com muita propriedade o que procuramos mostrar em todo o item anterior – a necessidade de enxergarmos além do pragmatismo, segundo o qual o conhecimento teórico fica em segundo plano em nome da “praticidade”. Pensar dessa forma pode ser um engano muito grave, pois isso implica em dizer que qualquer pessoa que fale um idioma, pode ensiná-lo, desde que siga um determinado conjunto de procedimentos. Em outras palavras, qualquer brasileiro poderia lecionar português ou qualquer norte-americano poderia ensinar o inglês, por exemplo, desde que sigam corretamente um método.

2.6 O ensino de *LE* no Brasil

Conforme dito anteriormente, através de uma observação de alguns dos principais cursos de idiomas do Brasil, pudemos constatar que o ensino de língua estrangeira (*LE*) segue fórmulas há muito ultrapassadas e mecanicistas, como a versão e tradução de frases, preenchimento de lacunas e o uso de termos e estruturas de forma descontextualizada. É de praxe nesses cursos iniciar a aula com a repetição de termos de listas de vocabulário e muitas vezes nem se pede ao aluno que produza enunciados com as palavras vistas. Quando tem a oportunidade de produzir algo, normalmente pede-se ao aluno que faça uma frase com a palavra *x* ou com a estrutura *y*, o que tira a naturalidade da situação enunciativa. Por esse motivo, no final desse trabalho, apresentamos uma proposta para que o professor embase a atividade da conversação na construção de significação através das escolhas lingüísticas realizadas pelos alunos. Para isso, é necessário basear as práticas de sala de aula nas propriedades semânticas e nocionais das marcas da língua e, a partir desse ponto, apoiar o aluno no processo de criação do enunciado.

2.7 Conclusões Parciais I

Nosso estudo nos permite concluir que jamais existiu até hoje uma metodologia de ensino de língua estrangeira que satisfizesse plenamente a todos os envolvidos nesse processo. Seja por falhas nos métodos propostos, ou pela evolução natural do mundo, nenhuma metodologia conseguiu resistir ao tempo.

Em conversas com professores de cursos de idioma e de pós-graduação observa-se que o modelo comunicativo é a principal referência no ensino de língua estrangeira na atualidade, apesar da grande dificuldade dos professores em aplicá-lo

efetivamente. De fato, poucos professores realmente conhecem os princípios comunicativos aqui demonstrados, por isso é comum encontrar exercícios de versão e tradução – prática usada no início do século passado pelo MGT – aplicados sob a alcunha de “conversação dinâmica”. Outras práticas descritas neste capítulo também podem ser facilmente encontradas nos cursos de idiomas atuais, o que mais uma vez demonstra que não está havendo a “renovação” tão proclamada por esses cursos e que, de certa forma, temos andado em círculos no que tange o ensino de língua estrangeira.

Outra falha que se pode observar em todos os métodos e abordagens descritos é que nenhum menciona o estudo independente do aluno. Não há nenhuma indicação de como o aluno pode aprimorar-se fora da sala de aula. Isso cria a ilusão de que as duas ou três horas semanais que o aluno passa na escola são suficientes para que ao final do curso ele esteja falando inglês tão fluentemente quanto um nativo. Por isso, em conversas com alunos é comum ouvir reclamações de que não se sentem capazes de falar, apesar de freqüentarem um curso há vários anos.

Por esses motivos, a proposta que apresentaremos ao final privilegia o suporte teórico sobre o método, ou seja, pretendemos auxiliar o professor a formar seus próprios conceitos sobre o que é ensinar uma língua estrangeira para que ele possa abraçar práticas de ensino que realmente acredite. Em outras palavras, não pretendemos dizer ao professor algo como “comece a aula dessa maneira, depois faça isso, depois peça ao aluno x que...” Pretendemos apresentar idéias ao professor para que ele, a partir de sua própria experiência, faça suas escolhas didáticas.

3 A TEORIA ENUNCIATIVA DE CULIOLI

Neste capítulo, estudaremos alguns dos principais postulados da teoria enunciativa de Antoine Culioli, buscando estabelecer um elo entre seus princípios e o ensino de *LE*.

3.1 Introdução

“Lingüística é a atividade de linguagem aprendida através da diversidade das línguas naturais.” (CULIOLI, 1995, p. 97).

Este capítulo visa a explicar os aspectos fundamentais da teoria das operações enunciativas de Antoine Culioli e estabelecer um elo entre alguns de seus aspectos e o ensino de línguas. Isso possibilitará ao nosso leitor compreender as análises que apresentamos no capítulo seguinte, análises essas que são a base da proposta didática que se encontra no final deste trabalho. O que temos aqui é uma apresentação dos principais tópicos da teoria culioliana – noção, paráfrase, localização, determinação, entre outros – usando exemplos extraídos não só dos textos do próprio autor, mas também de trabalhos científicos acerca de sua teoria.

Não seria incorreto afirmar que a teoria das operações enunciativas não é de fácil assimilação nos primeiros contatos com seus princípios. Por esse motivo – e pela nossa própria dificuldade inicial com Culioli – optamos por nos apropriar apenas de alguns dos seus princípios, aqueles que julgamos mais indicados para nossa proposta didática.

Isso posto, o que nossa incursão a Culioli pretende mostrar, entre outras coisas é que, por mais complexos que possam parecer conceitos como **diátese**, **regulação**, **referenciação**, **gradiente**, etc, a proposta de Culioli é justamente o contrário: aborda de maneira direta e objetiva o ato de se falar algo, lembrando-nos de que esse ato

sempre será (alguém diz algo, em determinado lugar, motivado por algo). Partindo dessa premissa – focar a situação **real** de comunicação ao invés da língua que só existe nos livros - Culioli desenvolveu sua teoria, a qual trouxe uma inegável contribuição aos estudos lingüísticos.

3.2 A teoria das operações enunciativas

“A compreensão é um caso particular do mal-entendido”. (CULIOLI, 2000, p. 39).

Escolhemos a frase acima para iniciar esse item por ela representar bem o espírito anti-estruturalista da teoria de Culioli, além de indicar um dos alicerces de sua teoria, a saber, a **construção da significação**.

Essa construção frequentemente envolve fatores extra-lingüísticos que precedem o enunciado motivando-o, assim como o conjunto de valores, conceitos e representações mentais que cada indivíduo possui dos objetos e eventos do mundo. Dois indivíduos jamais possuirão exatamente a mesma representação mental de um elemento do mundo, ou seja, jamais atribuirão as mesmas propriedades e valores a esse elemento. Esse é o mal-entendido ao qual se refere o paradigma culioliano.

Na teoria enunciativa, a produção oral ou escrita (chamada de “enunciado”) dos falantes é, sobretudo um processo interno (o qual Culioli chama de “operação”). Em outras palavras, o enunciado é resultado direto da motivação interna de quem fala, conforme veremos nos exemplos de **a a m**. (CULIOLI, 2000).

Desenvolvidas por Antoine Culioli há aproximadamente quarenta anos, a teoria das operações enunciativas enfoca, dentre outras coisas, a criação (ou construção) de significado na comunicação e as motivações subjacentes ao ato de enunciar.

Podemos dizer, de um modo bem genérico, que a teoria da enunciação envolve basicamente um **alguém**, situado em algum **lugar**, que diz **algo** em determinado contexto de enunciação (**agora** e **interlocutores**). Isso representou um rompimento

com o estruturalismo de então, fundamentado no conceito saussureano de *langue* e *parole* - *langue*, referindo-se ao sistema da língua, ao passo que o *parole* refere-se ao uso da mesma. Mostra, então, o sistema da língua adquirindo vida, o que pode ser interessante para nós, professores de línguas – o sistema vivo e não apenas a forma pela forma, conforme é feito nos cursos de inglês atualmente. Vejamos o exemplo abaixo:

(a) Got ten dollars?

(b) *Yes, I do.*

(c) *No, I don't.*

(d) *Forget it!*

(e) *It's none of your business!*

(f) *How about you? Got it?*

(g) *Why do you wanna know that?*

Na frase **d** o interlocutor intuiu que a intenção do enunciador era pedir-lhe os dez dólares e, como não desejava ou não podia emprestar esse dinheiro, respondeu enfaticamente com *forget it!*. Em várias de suas obras Culioli chama a isso de “construção de significado” e ela ocorre em uma fração de segundos.

Em boa parte dos cursos de inglês, essa resposta não seria possível, pois não faz parte do que seus sistemas prevêem como resposta negativa. Isso limita os falantes às respostas **b** e **c** apenas, essas sim previstas nos tópicos dos cursos.

Essa filosofia limitadora tem regido boa parte do ensino de inglês, divididos em categorias como pedir algo emprestado, dar conselhos, etc. em diálogos padronizados.

Em suma, assim como um robô programado, o aluno só será capaz de produzir o seguinte diálogo:

(h) *Can I borrow ten dollars? / Can you lend me ten dollars?*

(i) *Yes / No / Sure / ok*

Observemos que a mecanização é maior ainda em **h** – apenas duas maneiras previstas para se pedir algo emprestado, quando na verdade esse pedido pode ser feito de uma infinidade de formas, tais como:

(j) Got ten dollars?

(k) You know, ten dollars would help me a lot...

(l) I'll borrow these ten dollars, ok?

(m) You wouldn't have ten dollars, would you?

O que encontramos, então, nos exemplos *a-m* são:

1. um enunciador;
2. um co-enunciador;
3. em um determinado espaço;
4. em uma determinada situação (um deles precisa de dez dólares)

Usando alguns dos exemplos acima, perguntamos:

O que faz o enunciador usar a frase **j** ao invés de **m** ?

Resposta: sutilezas de significados e também questões pragmáticas, tais como: a) se há um constrangimento do enunciador em fazer o pedido; b) qual resposta o enunciador deseja obter; c) qual resposta esse enunciador **acredita** que obterá, etc.

Conforme vimos, então, o falante cria o enunciado de acordo com sua necessidade. Evidentemente, essa criação vai se enquadrar em um sistema (sintaxe, gramática, fonética e semântica), mas esse sistema não é o responsável pelo enunciado produzido, é apenas uma ordenação dele.

Retomando a questão do ensino de inglês, observamos que se incorre no mesmo erro conceitual de se sistematizar demais a língua, como se fosse possível prever tudo aquilo que falaremos nas mais diversas situações. Grande parte dos livros didáticos não ofereceriam a maioria dos enunciados de **a** até **m**. O aluno ficaria restrito a algo como:

Can I borrow ten dollars from you / Can you lend me ten dollars

"Yes/no answer" / Ok / Sure

Essa mecanização é um reflexo da visão demasiadamente estruturalista da linguagem, sendo aplicada ao ensino.

Para romper com essa limitação do estruturalismo, Culioli nos atenta para o **saber lingüístico interiorizado**, que permite ao falante, por meio de sua capacidade **criativa** e **intuitiva**, produzir o infinito através do finito. Como professores, devemos ter em mente que falar um idioma é justamente isso – ser capaz de produzir essa infinidade de enunciados possíveis em uma língua. Portanto, esse saber interiorizado (operações internas) do qual fala Culioli nos interessa nessa pesquisa, pois estamos enfocando a cognição e, principalmente, a percepção de nosso aluno (enunciador) com o objetivo primordial de estimular a sua criatividade, seja na modalidade oral ou na escrita.

Entretanto, voltaremos à questão do ensino posteriormente. Por ora, é importante entendermos o caráter não-estruturalista da teoria culioliana e os elementos fundamentais em seu cerne:

- a) **enunciador** (eu, alguém)
- b) **lugar**
- c) **enunciado** (O QUE se diz)
- d) **situação** (contexto e co-enunciador)

Posto isso, vejamos agora os principais aspectos da teoria enunciativa de Antoine Culioli.

3.3 Atividades linguagísticas

São as atividades de **representação, referenciação e regulação** que possibilitam a construção da significação proposta por Culioli.

3.3.1 A representação

A representação é subjetiva e psicológica, ocorrendo, portanto, na mente de cada indivíduo. Ela é, grosso modo, uma representação mental do mundo físico e mental, conforme cada pessoa o vê.

Vejam os seguintes exemplos:

- a) *How did you like that movie?*
- b) *I loved it.*
- c) *What movie?*

/Movie/ é um elemento do mundo físico e cada indivíduo possui sua representação mental desse elemento. No momento da enunciação acima, observamos que **a** e **c** não compartilham a mesma representação de */movie/*. Consequentemente, **a** terá que explicar para **c** o que estava em sua mente para que **c** possa construir uma representação semelhante a sua para que esse diálogo possa prosseguir. Esse problema já não ocorre entre **a** e **b**, pois ambos possuem uma representação de */movie/* semelhante o suficiente para que a construção de significação seja imediata.

3.3.2 A referenciação

Grosso modo, referenciação é aquilo que existe entre um termo da língua e seu correspondente no mundo físico e mental, em uma determinada situação enunciativa. Como o próprio termo referir sugere, essa operação envolve a definição do objeto do qual se fala.

É importante ainda entender que um objeto como filme, por exemplo, não é um elemento definido e cristalizado no mundo real, apesar de possuir atributos até certo ponto estáveis e comumente reconhecidos pela maioria dos falantes de todas as línguas naturais.

Nesse exemplo sobre *movie*, percebemos claramente que **a** e **c** não possuem a mesma referência para esse termo, o que implica dizer que ambos terão de fazer o que Culioli denomina **ajustes** para superarem o mal-entendido e chegarem à compreensão. Esse ajuste seria algo como (em uma continuação do diálogo):

- a) *That movie we saw at the mall.*
- c) *Oh, sure! I'm a big De Niro's fan!*
- a) *Me too.*

Nesse momento, *a* e *c* possuem as mesmas referências sobre *movie* – uma exibição, ocorrida em um shopping center, envolvendo um determinado ator, etc.

3.3.3 A regulação

Essa atividade nada mais é do que os ajustes aos quais nos referimos no item anterior. Percebemos, então, que as atividades de representação, referenciação e regulação são indissociáveis. No caso dessa última, temos, grosso modo, um

enunciador **x** que regula seu discurso para ser compreendido por um enunciador **y**, conforme os enunciadores **a** e **c** fizeram em seu diálogo.

3.4 A noção

A noção é, segundo a definição de Culioli, “um sistema de representação complexo fundamentado em propriedades físico-culturais”. (1995, p.19).

Conforme vimos até aqui, a construção de significação é, podemos assim dizer, o fio condutor da teoria culioliana. Para que possamos compreender essa construção, é fundamental conhecer o que o autor chama de **noção** ou **representação mental**.

A noção nos remete às atividades de representação, referenciação e regulação, através das quais se chega ao elemento visível que está na superfície do enunciado. Assim, no diálogo sobre *movie* haviam dois enunciadores que não possuíam as mesmas referências sobre essa noção e, somente após localizá-la em um tempo/espaço, foram capazes de construir um sentido para o termo que se encontrava na superfície do enunciado.

Podemos observar, então que a noção pode ser tanto o ponto de chegada, como o ponto de partida para a construção da significação.

Entretanto, essa representação mental, a qual denominamos noção, não se restringe apenas ao domínio lexical de palavras como *movie*, *book*, *party*, etc. A noção também está presente no domínio gramatical e no domínio do conteúdo de pensamento. O domínio gramatical está sempre em relação com o lexical, através dos marcadores de tempo, determinação, etc., conforme vimos no exemplo sobre *movie*. Já o domínio de pensamento é uma representação construída e dependerá dos ajustes nocionais realizados pelos enunciadores. Tivemos um exemplo disso no enunciado (*Got ten dollars?*), o qual pode desencadear variadas respostas até que se chegue a noção que está no cerne do pensamento do enunciador.

Observamos com isso, que a noção estará sempre na fronteira entre o estável/instável ou variável/invariável na linguagem. É instável/invariável a partir do

momento que um termo **x** pode evocar inúmeras representações em diferentes indivíduos. Por outro lado, promove uma estabilidade, mesmo que momentânea, sem a qual seria impossível o diálogo entre dois enunciadores.

Como dissemos anteriormente, a noção é a representação mental de algo do mundo físico ou mental, que inicia/encerra a construção da significação entre dois ou mais enunciadores em uma determinada situação enunciativa.

3.5 Determinação, modalidade e aspecto

Em seus textos, ao falar sobre o conteúdo invariável ou fixo da linguagem, Culioli afirma que esse pode ser identificado em quatro operações:

- a) determinação quantitativa e qualitativa;
- b) causalidade e transitividade;
- c) modalização;
- d) aspectualização.

Vamos nos ater aqui às operações **a, c e d** - as mais importantes para nossa proposta pelo fato de estarmos lidando com um verbo de aspecto que apresenta também elementos de valoração (positivo e negativo, os quais veremos logo adiante) e alguns elementos da léxis, cuja determinação vai orientar a construção da significação dos enunciados que veremos no capítulo seguinte.

3.5.1 Determinação

Como o próprio termo **determinar** indica, essa operação consiste em definir, identificar o(s) elemento (s) no centro da noção. A determinação resulta das operações de quantificação e qualificação. Ou seja, determinar é quantificar e qualificar aquilo sobre o que se fala. Por exemplo, em */That movie, the one with De Niro/, that* e *with De Niro* qualificam a noção *movie*, conferem a ela atributos que a distinguem de outros *movies*. Já as marcas *the* e *one* quantificam *movie*.

3.5.2 Modalidade

Grosso modo, é o **modo** como aquilo que se diz é dito. Afirmar, perguntar, sugerir, expressar desejo, necessidade, etc. e emitir julgamentos de valor (é bom, é importante, é natural, etc.) são todos exemplos de atos enunciativos pertencentes ao domínio da modalidade, o qual se divide em quatro tipos:

Modalidade 1:

a) **asserção** (ou é falso ou é verdadeiro; positivo ou negativo; sim ou não)

Ex: *De Niro is in that movie.*

b) **interrogação**

Ex: *Is De Niro in that movie?*

Yes / No / what movie?

c) **injunção** (ordens, pedidos)

Ex: *Bring me a cup of coffee. / Get out!*

d) **hipótese**

Ex: *If I go to London, I'll stay in a cheap hotel.*

Modalidade 2 – epistêmica. Engloba o provável, o possível, são os valores que estão entre 0 e 1.

Ex: He might get a job there.

Modalidade 3 – apreciativa. Domínio da apreciação, julgamento de valor. Essa valoração é frequentemente expressa por adjetivos – (é) útil, natural, estranho, etc.

Ex: *It's important/useless/difficult to get this book.*

Como podemos ver, o enunciador julga *conseguir o livro* algo importante/inútil/difícil etc.

Modalidade 4 – intersubjetiva. Domínio do querer e da permissão (é preciso), frequentemente indica que o enunciador espera algo de seu co-enunciador.

Ex: *You could get us some tea.*

É importante salientar que essas modalidades podem frequentemente misturar-se. Em outras palavras, os enunciados não estão exclusivamente contidos nesse ou naquele domínio. Assim *it's important to get this book* (valoração) pode também representar uma ordem, por exemplo, equivalente à *get this book!* se supormos que o enunciador é um chefe falando com um subordinado e que esse chefe deseja muito o livro. Não são, então, apenas as marcas lingüísticas que definem a modalidade do enunciado, mas também a situação enunciativa e, sobretudo, a relação entre os enunciadores.

3.5.3 O aspecto

Remete ao modo de processo e à topologia do tempo. Grosso modo, aspecto é a caracterização qualitativa e quantitativa de um evento (dizer algo, fazer algo, quebrar algo, ser algo etc.) em um tempo-espaço.

A categoria do aspecto corresponde à formação da léxis e a relação entre a léxis e uma determinada situação. Essa categoria está relacionada aos modos de processo, às modalidades, à quantificação e à qualificação, à diátese e à topologia do tempo. As questões aspectuais de processo envolvem a progressão e o estado. A progressão está relacionada às fronteiras nocionais, que delimitam um evento no tempo-espaço como,

por exemplo, em “a) eles ainda não fizeram isso; b) a partir daí eles fizeram isso ou ainda, c) eles estão fazendo isso”. (Culioli, 2000, p. 145-158).

Em *a* e *b*, temos a menção ao início da noção /fazer algo/, ao passo que em *c* a distância entre o ato e a enunciação é nula. Assim teremos:

a e *b*) | _____ (momento da enunciação)

O marcador à esquerda delimita o momento em que o /fazer algo/ teve início. Quando o enunciador descreveu esse ato, já havia decorrido um certo tempo, representado pelo traço contínuo.

c) _____

Observa-se que não há marcadores de início, pois o /fazer algo/ ocorre enquanto o enunciador fala sobre ele. Portanto, não há uma distância entre a noção e o enunciado.

Quanto ao estado, este apresenta marcas que remetem não apenas à noção, mas também à relação primitiva e às situações. Vejamos esses exemplos, retirados de Culioli (2000, p. 145-158):

a) A xícara está quebrada.

b) A xícara foi quebrada, a xícara esteve quebrada.

Observamos que **a** refere-se ao estado da xícara, enquanto **b** refere-se à mudança para o estado /quebrada/. Como a mudança de estado depende de um agente causador, podemos dizer que existe em **b** uma relação agentiva, a qual não existe em **a**. Em outras palavras, **a** diz: a xícara está quebrada enquanto **b** diz: **alguém** quebrou a xícara.

Além dos processos ligados aos processos perfectivos e imperfectivos (**foi** quebrada, **esteve** quebrada, etc.), a caracterização aspectual envolve ainda questões ligadas aos processos de determinação do complemento (flechagem, extração, entre outros); à genericidade e à operação de varredura (o cachorro late, o cachorro é um mamífero) e à determinação do predicado: ele quase disse isso (esteve perto de dizer), ele disse um pouco disso (tem a ver com isso).

3.5.3.1 O aspecto em inglês

(Aspecto é) uma categoria verbal que define a perspectiva a partir de qual o falante olha um estado/evento/atividade... significados aspectuais refletem a avaliação do falante sobre a relação de um estado/evento/ação com outros estados/eventos/ações no discurso. (RAFFERTY, 1982 apud CUNHA, 2005, p.65).

Observamos que a definição proposta por Rafferty apresenta elementos que nos remetem à teoria culioliana, embora a obra do primeiro tenha um caráter mais pragmático e voltado para a questão do tempo verbal em detrimento da situação enunciativa e da relação intersubjetiva.

Em inglês, a questão aspectual é diferente do português. Segundo Cunha (2005), os aspectos relevantes para o inglês são:

Sistema 1: Existência	Sistema 3: Estados delimitados / resultantes de ações
Sistema 2: Ações em progresso / temporários	Sistema 2 + Sistema 3: Progressão de estados ou Ações temporárias delimitadas

O gráfico de Cunha nos lembra que os conceitos de ação e estado são fundamentais para se compreender os verbos em inglês. Estados representam, com o perdão da redundância, o que o próprio nome indica – o estado ou situação em que algo se encontra. O verbo de estado dificilmente faz referência à duração ou passagem do tempo. Vejamos os exemplos abaixo:

I have a computer in my office.

He is not my cousin.

Em ambas as frases observamos que: a) o estado representa fatos, os quais vão sempre restringir o enunciado à tem ou não tem um computador, é ou não é primo de alguém; b) não se pode identificar o início nem o fim do estado. Em outras palavras,

não se pode dizer que a partir de um momento *x*, ele passou a ser meu primo (salvo em casos de metáforas, eufemismos ou outras formas de estilo)

Ações (*drink, jump, sleep, run, etc.*) por outro lado, apresentam começo, meio e fim de forma bem delimitada. Pode-se definir no tempo o momento em que alguém começou a beber, a duração que o ato teve e o momento em que se encerrou.

Podemos observar ainda que, além da ação e do estado, existe também a repetição de uma ação, compondo um hábito. Vejamos os exemplos retirados de Cunha (2005).

I go to work every day.

I study English..

Go e *study* expressam situações estáveis, originadas a partir da repetição regular das ações.

O que nos interessa nesse estudo sobre o aspecto verbal em inglês é observarmos a construção da significação a partir da topologia do tempo e as marcas da transcorrência desse processo. Esse conhecimento é o que vai efetivamente capacitar o aluno a produzir enunciados sobre as ações e eventos, conforme esses se apresentam no mundo físico e mental.

3.6 Operações de predicação

Em seus textos, Culioli (1995) aponta para a existência de três níveis ou etapas no processo enunciativo:

Primeira etapa – construção da significação

Ocorre no nível do pensamento, da fala interna e refere-se à percepção de um elemento do mundo físico ou imaginário. Trata-se de reconhecer internamente que um

elemento é um *movie*, por exemplo. Nessa etapa – predominantemente cognitiva – o enunciador avaliou todas as características de um dado elemento e chegou a conclusão de que esse elemento é um *movie*. Esse processo de reconhecimento - separar tudo o que é *movie* do que é *não-movie* - ocorre internamente (nível sensorial), muitas vezes em frações de segundos. Na teoria enunciativa essa etapa se denomina relações primitivas.

Segunda etapa – Léxis

Trata-se da ordenação dos elementos do discurso como em <*man – watch – movie*>, onde pode-se observar um ponto de partida (*man*) e um ponto de chegada, o qual é geralmente o complemento do verbo (é importante aqui salientarmos que todo verbo possui complemento, mesmo quando isso não for visível na superfície do enunciado. Assim, em uma estrutura como *John died*, o próprio /*die*/ se complementa, constituindo aí o ponto de chegada do enunciado).

As ordenações como <*man – watch – movie*> são denominadas por Culioli relações predicativas. **Predicar**, no caso, é atribuir ao sujeito uma ação, estado ou qualidade.

Nessa etapa, então, os processos internos da etapa anterior são estruturados para que possam externalizar-se de forma compreensível na etapa posterior (enunciação).

Terceira etapa – enunciação

Nessa etapa ocorre o que é comumente chamado de tomada de posição pelos analistas do discurso. Em outras palavras, o enunciador assume seu enunciado, o que significa que ele: a) posiciona-se em relação ao que diz; b) posiciona-se em relação ao seu interlocutor (relação intersubjetiva).

Para fazer o que descrevemos em **a** e **b**, o enunciador faz uso de marcas gramaticais (aspecto, determinação, tempo, etc.).

3.7 A estabilidade e a instabilidade

Em suas obras Culioli fala sobre o que é estável e o que é instável na língua. O ensino tem separado esses dois níveis, mas, na verdade eles acontecem sempre simultaneamente.

A língua (estável) e a fala (instável) estão intrinsecamente ligadas nas Teorias das Operações Enunciativas, pois elas preconizam a existência de processos subjacentes à enunciação ou constituição de significação.

Prendemos, por isso, incorporar esse conceito a nossa proposta de ensino.

3.8 Conclusão

Por nosso objeto de estudo ser um verbo, a questão do aspecto em Culioli nos chama a atenção de um modo especial, sobretudo quando nos possibilita enxergar o modo como uma ação se situa no tempo-espço, identificando-a como situação duradoura, situação em progresso, situação já encerrada, etc.) Como educadores, é fundamental que se saliente para o aluno a questão da decorrência do tempo para que ele tenha uma visão mais completa do evento expresso por um verbo.

Fica-nos a sensação também de que a questão das nomenclaturas dos tempos verbais também precisa ser repensada de modo que nomes como presente perfeito contínuo, futuro perfeito, passado perfeito contínuo, etc. fiquem em segundo plano pois o que é verdadeiramente importante são as noções transmitidas por eles. Tais nomes são úteis para se topicalizar e estruturar os cursos e os livros didáticos, porém não há necessidade de repeti-los constantemente para os alunos. Isso desvia o foco do aprendiz para a forma, quando na verdade sua atenção deveria estar voltada para o conteúdo do enunciado. De fato, tão desnecessária (para o aluno) é toda essa estruturação dos tempos verbais, que Culioli os divide em apenas dois para o inglês:

presente e pretérito. Esses são, de fato, os únicos tempos verbais cujas marcas lingüísticas estão no próprio verbo.

To play

Play/ plays (presente)

Played (passado)

Para expressar a noção de futuro, será necessário o acréscimo de elementos externos ao verbo, como *will* ou *shall* e para os demais tempos será necessário acrescentar grupos verbais como *is + ing*, *have/has been + ing/ed*, etc.

Além da questão aspectual, observaremos no próximo capítulo a questão da modalidade, a qual, conforme visto anteriormente, refere-se à:

1. A posição do enunciador em relação ao que ele mesmo diz.
2. A posição do enunciador em relação aos seus co-enunciadores.

Esse posicionamento, além da própria situação enunciativa (o contexto), são pontos cruciais na produção de enunciados. De fato, podemos dizer que os enunciados produzidos pelas pessoas são resultados diretos de:

- a) O(s) enunciador(es) – com suas motivações, necessidades, história, experiência e cultura.
- b) Os posicionamentos vistos em 1 e 2 acima.
- c) O contexto – situações enunciativas como (enunciar) quando se está em uma festa, no meio de uma briga, com fome, sob chuva, com medo, etc, são todas determinantes na produção do enunciado, conforme veremos no capítulo a seguir.

4 O VERBO *TO GET*

Faremos aqui uma análise das marcas lingüísticas de 22 ocorrências do verbo *to get*, buscando estabelecer um paralelo entre as operações enunciativas e o ensino de LE para embasar nossa proposta didática ao final deste trabalho.

4.1 Introdução

Neste capítulo analisaremos amostras de ocorrências de *get* com o objetivo de apontar qual o melhor caminho para ensiná-lo em sala de aula. Pretendemos com isso, desenvolver um modelo que também sirva para outros tópicos da grade de inglês.

Inicialmente apresentaremos as 22 ocorrências de *get* selecionadas por nós e em seguida as analisaremos, destacando as relações entre suas marcas e conceitos como dificuldade/obstrução, perda de valor, passividade do sujeito, pressuposto de tentativa entre outros.

Antes desta apresentação, é importante ressaltar que realizamos uma pesquisa que envolveu variadas fontes como livros de literatura em língua inglesa, revistas *Time* e *Newsweek*, livros didáticos, manuais, textos da Internet, letras de música e textos de filmes.

Como muitos que tiveram algum estudo de língua inglesa já observaram, o verbo *to get* pode ser usado em uma enorme variedade de ocasiões e isso freqüentemente confunde o aluno. Afinal, qual é o significado de *get*, perguntam eles, se eu posso usá-lo em uma frase como *We don't get channel 5 in our area* e também em frases como *Get out of my house!* e ainda em *Robert Kennedy never got to find out?* Há ainda mais dois exemplos dessa variedade em *a* e *b*, abaixo.

- a) "*Take my knife! Get that one!*" - do filme "O Último dos Moicanos" – em uma cena em que o personagem *Hawkeye* é atacado por uma tribo inimiga.

- b) “*McDonald’s getting evicted from its biggest Beijing restaurant.*” (Revista Newsweek, 1995 – referindo-se às dificuldades enfrentadas por empresas americanas na China).

Em **a** o verbo tem o sentido de atingir, **acertar alguém com**, no caso, a faca. Já em **b**, o verbo significa **ser expulso**. Essa variedade é o que leva, então, os aprendizes a perguntarem qual é, afinal, o significado de *get*.

Em muitos casos, as dificuldades poderiam ser resolvidas pela intuição dos aprendizes, mas quase sempre, eles não foram incentivados a desenvolver sua percepção do idioma- alvo a ponto de compreender tais sutilezas.

Nossa proposta é justamente auxiliar o professor a aguçar a intuição de seus alunos, ao invés de simplesmente condicioná-los a produzir enunciados já preparados.

Pudemos observar ainda dois fatos que nos chamaram atenção em *get*: são **raras as suas ocorrências na linguagem formal** como, por exemplo, em documentos oficiais e textos científicos; são raras também suas ocorrências na **voz passiva**.

Quanto aos textos científicos, por exemplo, podemos dizer que é mais comum encontrar um verbo como *to differ* do que *to get*, apesar desse último ter muito mais aplicações e ser muito mais comum na linguagem do dia-a-dia.

Também em textos jornalísticos pode-se deparar com essa escassez de *get*. Tomemos ainda a frase **a** como exemplo: em uma coluna de jornal muito dificilmente observaríamos ocorrências de *get* com o sentido de golpear, atacar, matar, ou ainda, esfaquear. Para descrever este ato, o jornalista usaria verbos como *strike*, *attack*, *kill* ou *stab*. Chega até a dar impressão que *get* seria um termo “genérico”, enquanto outros verbos como *attack*, por exemplo, seriam os termos oficiais para descrever o ato de golpear. Porém, se *get* é uma palavra oficialmente reconhecida no léxico da língua inglesa há séculos, de onde vem esse seu caráter não-oficial?

A resposta para a pergunta pode estar no conceito *culioliano* de noção, ou seja, precisamos saber qual a noção transmitida por *get*, como os falantes do inglês percebem este verbo, para efetivamente compreendermos o seu emprego.

O fato é que os próprios professores de língua inglesa não conhecem *get* em toda sua polissemia, fato esse que aumenta ainda mais o desafio de nosso trabalho.

Em uma rápida consulta a livros – texto de alguns cursos de idiomas encontramos o verbo “*to get*” sendo apresentado como “adquirir, conseguir”. Realmente, esses são, pelo menos em um primeiro momento, seus principais sentidos.

Entretanto, ao observar o uso de *get* no cotidiano deparamo-nos com o verbo sendo usado nos mais variados sentidos, desde **comprar** (*I **got** a shirt at the mall*), por exemplo, até **pegar** (*The police **got** the thief*), passando ainda nessa trajetória de variação por **trazer** (***Get** me a cup of tea*), **ganhar** (*He **got** a nice present for his birthday*) e outros. Todos esses *gets* são estranhos ao aluno, pois ele aprendeu apenas que *get* significa **obter**.

Entretanto, em uma rápida consulta ao dicionário, podemos encontrar aproximadamente 30 diferentes ocorrências de nosso verbo de estudo. Se contarmos ainda as ocorrências de *get* preposicionado – *get around, get off, get by, etc.* – esse número pode dobrar ou até mesmo triplicar, de acordo com o que pudemos verificar em dicionários como Collins, Michaelis e Longman – os mais utilizados pelos alunos. Essa polissemia é o que desnorteia o aluno.

Interessante mencionar que há entre os professores de inglês uma brincadeira em que se diz algo como “quando não conseguir falar algo em inglês, coloque o *get* na frase que ela fica certa”. Essa brincadeira na verdade é muito reveladora, pois mostra que há dois lados nessa moeda. Se, por um lado, a enorme polissemia confunde, por outro lado, ela pode ser um trunfo, um coringa, desde que o aluno a domine. Conforme dizemos abaixo, *get* é o verbo mais usado na língua.

Get é um verbo que, ao contrário de outros como *buy* - que só pode ser usado em situações que remetam à compra - pode ser usado em uma enorme variedade de contextos do mundo cotidiano..

Observemos, então, mais dois exemplos de dicionários:

*Where did you get that painting?*²

*He gets about \$2.000 a week.*³

² Cf. LONGMAN, 1995, p. 976.

³ Cf. LONGMAN, 1995, p. 976.

Os exemplos acima foram encontrados na entrada correspondente ao verbo *obtain* e servem para ilustrar o uso informal de nosso verbo de estudo. De fato, não é usual perguntar “Onde você **obteve** essa pintura?” ou ainda, “Ele **obtém** \$2.000 por semana.” O próprio dicionário apresenta aí uma nota a respeito do uso informal do verbo *to get*: “*Obtain* is formal and often **sounds unnatural in spoken English** or in a personal letter”.

Quanto a *get* declara, conforme visto acima: “*Get* is the most common word in spoken English and informal writing meaning to come to have something.” (LONGMAN p. 976, grifos nossos):

Reforça, então, nossa tese de que o emprego de *get* é muito mais adequado aos contextos informais de conversação.

Porém, quando solicitados a produzir enunciados informais, raramente os alunos empregam *get*, preferindo, muitas vezes, outro verbo que torna a conversação mais formal e menos natural. Uma das causas desse problema são as costumeiras listas de vocabulários, nas quais o ensino de *get* restringe-se a *get* = **obter, conseguir**, sem ao menos informar o aluno sobre os contextos adequados para o uso desse verbo.

Analisemos mais dois exemplos:

d) “*I don’t get it.*”

Frase do filme “Quero ser grande” e que no contexto da cena significava “não entendi.”

Interessante observar que em e o autor da frase é um adolescente (interpretado pelo ator *Tom Hanks*). Esse adolescente, por um passe de magia, é transformado em um adulto. Porém, a transformação ocorre apenas fisicamente, fazendo com que o novo “adulto” tenha que encarar suas novas responsabilidades – trabalho, romances, reuniões, etc. com o mesmo cérebro e espírito de um adolescente. Durante uma reunião de trabalho, diante da dificuldade para acompanhar as discussões, ele então emprega a frase “*I don’t get it.*”

Ilustra, então, a informalidade típica do discurso dos adolescentes e nos permite observar uma das situações reais de uso cotidiano de *get*, nesse caso significando *understand*.

f) “*Tom, get me a wet towel.*”

Frase extraída do filme “O poderoso chefão 2” e que, na cena em questão, significava “traga-me uma toalha”.

No exemplo *f*, temos o personagem de Michael Corleone que, irritado com Tom, ordena-lhe que lhe traga uma toalha. Nesse caso, a familiaridade entre os dois personagens (conhecem-se há quase 30 anos, cresceram juntos, etc.) e também a irritação sentida por Michael podem ser os fatores que determinam a escolha de *get*, ao invés de, por exemplo, *bring*. *Get* expressaria melhor a propensão de Michael em não ser gentil com Tom, dizendo algo como “me arranje uma toalha aí” ao invés de “traga-me uma toalha”.

Conforme podemos observar nas salas de aula, a grande maioria dos alunos tende a usar os verbos *understand* e *bring* ao invés de *get* para dizer, respectivamente, o *entender* e o *trazer* dos dois exemplos.

Isso reflete que, além da pouca informação que os alunos receberam sobre o verbo *to get*, pode estar faltando à aula um pouco mais do trabalho parafrástico que demonstraremos nas análises deste capítulo. Tal trabalho é fundamental para que o aluno possa compreender a dimensão de suas escolhas lingüísticas ao optar por um ou outro termo da língua-alvo.

Acreditamos portanto que, somente quando o aluno for capaz de intuir a língua-alvo, será capaz de produzir enunciados realmente autênticos. Para se atingir essa meta, é necessário promover uma imersão maior do aluno no “mundo” da língua inglesa, realmente contextualizando o seu ensino. Essa contextualização tem sido constantemente defendida pelas autoridades de ensino, mas pouco encontrada nas salas de aula.

4.2 Ocorrências de *get*

Nesse item apresentaremos as 22 ocorrências de *get* utilizadas em nossa pesquisa, acompanhadas do sentido do verbo na frase e uma descrição do contexto em que o verbo foi empregado. Ao iniciar este trabalho, tínhamos a intuição de que *get* era um verbo que pertencia à informalidade e essa intuição foi **confirmada** pela nota que encontramos no dicionário Longman (1995, p. 976). Por isso buscamos essa primeira parte de nosso *corpus* em situações de conversas informais. As fontes de onde extraímos estas 22 ocorrências, conforme poderá ser observado, são: filmes (5 ocorrências), livros clássicos de literatura (6), revistas Time e Newsweek (3), dicionários inglês – inglês (2), livros – texto de cursos de inglês (2), um panfleto de propaganda turística (2) e um artigo sobre o *get* preposicionado (2).

As cinco primeiras ocorrências já foram vistas aqui anteriormente, as demais, com exceção da ocorrência 9, serão brevemente descritas a fim de possibilitar ao leitor uma melhor visualização da situação em que foram empregadas.

1 – *I don't get it.*

Sentido: *understand*

2 – *Get me a wet towel.*

Sentido: *bring*

3 – *Take my knife! Get that one!*

Sentido: *hit* (acertar); *stab*

4 – *Where did you get that painting?*

Sentido: *buy*; *find*

5 – *He gets about \$2.000 a week.*

Sentido: *earn*; *make*

6 – *Get in. She smiled.*⁴

O personagem central, um fugitivo da polícia, é inesperadamente abordado por uma garçonete de um café de onde acabara de sair. Isto o alarma, pois ele inicialmente pensa se tratar da polícia. A garçonete sorri e lhe diz para *entrar* no carro.

Sentido: come; *enter*

7- *Just roll up your sleeves and get to work.*

Fonte: True Colors 3 – curso de inglês da editora Longman. A personagem em um diálogo diz a amiga para *arregaçar as mangas e começar a trabalhar*. A amiga havia perguntado se ela queria ajuda (na cozinha).

Sentido: *start (working); work* (no imperativo)

8 - *The business of her life was to get her daughters married.*⁵

A autora diz que uma das personagens, a mãe, tem a idéia fixa de casar suas filhas – *fazê-las casar*.

Sentido: *make; marry her daughters* (Na voz ativa)

9 – *McDonald’s getting evicted from its biggest Beijing restaurant...*

Sentido: *be*

10 – *..as old houses, here and there, about the streets, get covered halfway to the eaves by the accumulation of new soil.*⁶

O narrador descreve a cidade da história e diz que as casas antigas deste local, com o tempo, *ficam* cobertas de terra.

Sentido: Ficar (ou ainda, *be*)

11 – *I didn’t get out my wallet.*

³ Cf. DILLARD, J. M., 2000. (adaptado do roteiro do filme homônimo).

⁴ Cf. AUSTEN, J., 1997, p. 2.

⁵ Cf. HAWTHORNE, N., 1959, p. 22.

Retirado do artigo *The semantic and syntactic decomposition of get: an interaction between verb meaning and particle placement* (McINTYRE, 2005) – artigo a respeito do *get* preposicionado.

12 – *I got ants in my room.*

Mesma fonte de 11.

13 - *I was always the one who got caught.*⁷

Do livro *The Third Man*, o personagem autor da frase acima está sendo interrogado pela polícia sobre o assassinato de um amigo seu.

Sentido: *be*; *the one who they caught* (Na voz ativa)

14 – *And the tabloids...don't get them started*⁶.

O artigo se referia aos problemas que Hillary Clinton poderia ter com a imprensa sensacionalista caso decidisse na época concorrer ao senado.

Sentido: *provoke (them)*; *give reasons for someone to talk* (dar motivos para alguém fofocar)

15 – *And if you love to get out on the water with your family, enjoy a leisurely cruise through the mangroves on one of our Sport Nautique family fun boats.*

Fonte: Folheto de propaganda turística, descrevendo uma das atrações que o pacote (para Cancun) oferece.

Sentido: *play / be (in the water)*; *enjoy (the water)*

16 – *If you are looking for something the entire family can enjoy and is easy to get to – look no further.*

Fonte: mesma de 9

Sentido: *arrive*; *go*; *reach*; *access*

⁶ Cf. GREENE, G., 1950.

⁷ Cf. LEMANN, N. *Revista Time*, p. 48, 1999.

17 – They had clutched at RFK’S hand and torn at his clothes and once removed a shoe. But Kennedy wanted to know: were they voters or just sensation seekers? Did they love him – or his dead brother? He never got to find out.⁹

A reportagem diz respeito a duas dúvidas de Robert Kennedy: as pessoas que o perseguiram historicamente nas ruas eram realmente seus eleitores ou apenas pessoas fascinadas por celebridades? Essas pessoas o amavam ou amavam seu irmão (John) que fora assassinado?

Sentido: *can (could)*; chegou a descobrir; *found out* (descobriu)

18 – Every month the three winning shops in our customer service competition win a car for a month. Two get Bentleys and one, a Jaguar XJS convertible.

Fonte: TULLIS, G.; TRAPPE, T. **New insights into business**. Londres: Longman. 2000.

(Inglês para negócios). Um gerente explica as recompensas – carros - dadas como incentivo às filiais de melhor desempenho.

Sentido: *receive; be rewarded with* (ser recompensado com)

19 - ...as if striving to get a still better seaward peep.¹⁰

O personagem central e narrador descreve uma cidade portuária e fala dos comerciantes que ficam constantemente olhando para o mar, atentos aos navios que se aproximam. Alguns desses sobem nos lugares mais altos em um esforço para *conseguir/obter uma vista melhor* do mar. *Peep* é mais bem traduzido como *espiada*.

Sentido: *obtain*; conseguir

20 - ...I account it high time to get to the sea.¹¹

⁸ Cf. THOMAS, E. **Revista Newsweek**, 1998.

⁹ Cf. MELVILLE, H., 1966, p. 1.

¹⁰ Cf. MELVILLE, H., 1966, p. 5.

O personagem diz que quando se sente estressado demais, está na hora de *ir* para o mar.

Sentido: *go*

21 - ...some old-hunks of a sea-captain orders me to get a broom and sweep down the decks.¹²

Personagem fala que às vezes tem o azar de estar em um barco sob o comando de um capitão velho e bruto (*old hunks of a sea-captain*) que o manda *arrumar* uma vassoura e varrer o convés.

Sentido: *take; pick up; find*

22 – I'll get you a taxi.¹³

Nesta história policial, um dos personagens centrais observa um sem-teto em uma desesperada tentativa de carregar as malas de um turista e *arrumar* um táxi para esse, provavelmente em troca de uma gorjeta.

Sentido: *call; hail*

4.3 Get e a teoria enunciativa: análise das ocorrências de 1 à 10

No item anterior, tivemos uma apresentação das 22 ocorrências de *get* com as quais trabalhamos nesta pesquisa e as quais fundamentam as conclusões apontadas no final deste capítulo. Neste item, iniciamos nossa análise com as dez primeiras ocorrências de nossa lista. Enfocaremos nesse momento a questão do aspecto, da modalidade e da noção, mas nos demoraremos de maneira central na questão da dificuldade e, como consequência dessa dificuldade, na questão da perda de valor. Enfocaremos ainda nas ocorrências 9 e 10 a questão da passividade do sujeito nos enunciados com *get*. Escolhemos iniciar por esses dez exemplos, pois nas oito

¹² Cf. MELVILLE, H., 1966, p. 4.

¹³ Cf. BRUNO, A., 1997. (adaptado do roteiro do filme homônimo).

primeiras ocorrências temos casos em que a intencionalidade do sujeito da ação é clara e nas duas últimas temos dois casos em que há um forte grau de passividade por parte dos sujeitos, sendo que em ambos os casos está presente o traço da perda de valor. Nas ocorrências de 5 à 10, optamos por analisar isoladamente cada marca do enunciado para possibilitar uma melhor visualização da construção de sentido, através das escolhas feitas pelos enunciadores, enfocando sobretudo, a questão da dificuldade, da perda de valor e, por último, a passividade do sujeito.

Buscamos ainda nesta análise exemplos de *get* expressando ação, movimento e mudança de estado, a fim de chamar a atenção do aluno para algumas das expressões mais comuns de *get* e buscamos ainda incluir nesta análise a maior variação possível de sentidos para *get* – entender, conseguir, obter, entrar, partir (pro trabalho), ganhar, trazer, etc, por esses serem alguns de seus significados mais comumente encontrados pelos alunos.

Para nos referirmos aos enunciados com o verbo *to get*, usaremos doravante os termos *enunciado-get* ou *ação-get*.

Em seguida, nas ocorrências 11 e 12, analisaremos o pressuposto de tentativa, o *get* verdadeiramente causativo e o *get* involuntário, utilizando algumas ocorrências retiradas do artigo *The semantic and syntactic decomposition of get: an interaction between verb meaning and particle placement* (McINTYRE, 2005).

Finalmente, analisaremos de maneira mais sucinta as ocorrências restantes, associando cada uma delas aos padrões vistos anteriormente.

Feitas essas ressalvas, observemos a seguir a análise enunciativa das ocorrências:

1- I don't get it.

Temos no cerne da situação enunciativa o sujeito *I* e interlocutores e espaço não claramente determinados. O tema do enunciado é determinado por *it*, o qual refere-se a enunciados anteriores ao atual, restringindo o domínio nocional a “somente o que foi falado aqui e agora”. Em uma ordenação lexical do enunciado, temos <*I – (not)get – it*>, sendo que ao usar o pronome *I*, o enunciador chama a atenção de todos para a sua posição sobre o assunto em questão. Nesse momento ele declara que: “eu, fulano de

tal, digo que isso não faz sentido para mim” ou “Para mim, isso não é do jeito que vocês estão falando.” Essa declaração centrada na primeira pessoa tem por objetivo fazer com que os interlocutores vejam a situação pelos olhos do enunciador.

Quanto ao emprego de (*don't*) *get*, mostra que o enunciador tentou compreender seus interlocutores mas não conseguiu.

Observemos também que *get* é empregado no presente (pontual), o que torna a declaração do enunciador algo absoluto e definitivo se comparado com o correspondente em português (não entendi). **Não entendi** costuma referir-se a algo que acabou de ser dito, porém, como o enunciador diz **não entendo**, sugere que ele nunca entende aquele assunto, aquilo nunca faz sentido para ele ou não é o que ele costuma pensar sobre o tema. Em outras palavras teríamos: **não entendi** (isso que você acabou de dizer); **não entendo** (o assunto todo, sempre tive uma opinião diferente sobre isso). Conforme observaremos nessa análise, *get* é um verbo de valor positivo, pois sempre traz a idéia de ter êxito, realizar algo que se pretende, conseguir algo que se deseja ou necessita, porém com uma certa dificuldade. Esse obstáculo vai de encontro à realização da ação, é portanto um fator negativo que diminui o valor positivo de *get*, situando-o entre o positivo e o negativo portanto. Eventualmente o resultado da ação é negativo, mas antes de se chegar a tal resultado houve uma interação entre positivo e negativo. Em outras palavras, é a busca por algo positivo – dinheiro, reconhecimento profissional ou simplesmente cumprir seu dever - que motiva o agente a tentar entender. Obstáculos aparecem nesse processo e nesse momento há portanto um choque entre o positivo e o negativo. Independente do agente superar ou não o obstáculo, os dois elementos fizeram parte do processo. Por conveniência, no caso do elemento negativo prevalecer ao final, chamaremos a ação de **negativa-positiva**. Caso prevalescesse o elemento positivo, a chamaríamos de **positiva-negativa**, colocando a frente, portanto o elemento que predominou no jogo entre ambos. Há ainda casos, como o da ocorrência a seguir, em que o resultado da ação fica em aberto, não aparece claramente no enunciado. Nesse caso, recomendamos que a ação também seja chamada **positiva-negativa**, pois, de modo geral, a positividade demonstra ser mais marcante em *get* (principalmente por ser o elemento desencadeador da ação). Retornando a ocorrência 1, para representarmos o jogo de valores de forma ainda mais

concreta, poderíamos dizer ela é, grosso modo, 60% negativa e 40% positiva, ou ainda (-) 70% + 30%, de acordo com a interpretação de cada indivíduo. O importante é termos em mente que jamais teremos uma proporção de 100% - 0%, nem para o positivo e nem para o negativo. Ainda mostraremos mais alguns exemplos dessa representação nas próximas ocorrências.

Além das marcas *I* e *get* vistas aqui, há, finalmente, no enunciado a marca *it*, empregada pelo enunciador reforça a idéia de que ele não compreende, como se dissesse (não entendi) “isso aí que vocês disseram/seja lá o que isso quer dizer”. Serve também para diminuir a importância do que os outros disseram e valorizar o que ele (*I*) tem a dizer.

A história, conforme mencionada, envolve um adolescente transformado em adulto participando de uma reunião de negócios, contexto que apresenta alguns obstáculos ao processo <*get – it*>, sendo o principal deles a falta de conhecimento do assunto em discussão e da terminologia empregada na mesma, problema esse que resulta na inclusão da marca modal *not* no enunciado. Ainda quanto à modalidade, podemos dizer que *get* transita entre três tipos diferentes nesse enunciado. A primeira, e mais marcante, é a asserção (negativa de base), pois o enunciador faz uma declaração, a de que não entendeu algo. Essa é a modalidade que nos salta aos olhos em uma primeira leitura do enunciado. Porém o “não entendi” do enunciador também funciona como uma pergunta como, por exemplo, “o que vocês estão falando / o que vocês querem dizer com isso?”. Isso faz com que o *get* do enunciado perca um pouco de sua força assertiva e situe-se entre a asserção e a interrogação. Há ainda uma segunda possibilidade, se considerarmos que “não entendi” pode ser um pedido de uma nova explicação. Em outras palavras, “não entendi” significa algo como “explica isso aí de novo / dá pra explicar de novo?” (note-se que essa última é uma pergunta retórica pois na verdade ele não deseja saber se é possível explicar, ele deseja a explicação). Quanto à modalidade, temos então duas possibilidades: a) *get* situa-se entre a asserção e a interrogação; b) *get* situa-se entre a asserção e a injunção. Para definirmos se *get* se posiciona de acordo com **a** ou **b** será necessário recorrermos ao próprio posicionamento do enunciador no momento em que fala, o que nos leva de volta a situação enunciativa. A empresa na qual o enunciador “trabalha” é um grande

nome no ramo de brinquedos, os quais o enunciador conhece bem pois brinca com eles e por isso sente-se capacitado para questionar o que está sendo dito na reunião. Ele não pode dizer que *brinca* com tais brinquedos, mas, se pudesse diria algo como “ei, como assim? Eu conheço esses brinquedos, o que vocês estão querendo dizer?”. Portanto, sua intenção primária é questionar o que está sendo dito e não pedir uma explicação, o que faz com que o *get* do enunciado seja assertivo-interrogativo.

Finalmente, voltamos a questão do obstáculo, pois, conforme vimos na ocorrência 1, haviam obstáculos para que o enunciador compreendesse o que estava sendo dito. Veremos, então que sempre existirá uma dificuldade a ser superada para que a ação de *get* se concretize, o que gera uma dúvida quanto à realização ou não da ação.

Aspectualmente, o *get* dessa ocorrência não tem seu começo, seu meio e seu fim claramente delimitados. Não é possível, então, identificar em que momento do tempo o enunciador começou a (não) entender o que ouvia, quanto tempo durou o “não-entendimento” e em que momento ele teria terminado. Entretanto, a negação *don't get* faz com que a ação fique inacabada, pois o enunciador ainda espera uma resposta de seus co-enunciadores para que então possa concluir o seu compreender. É importante observar que essa resposta é o que ajudará o enunciador a superar sua dificuldade e então compreender o que foi dito. Essa constante referência à questão do obstáculo nos demonstra que a dificuldade é um elemento intrínseco ao verbo *to get*. Vejamos a ocorrência 2.

2- Tom, get me a wet towel.

No cerne dessa situação enunciativa temos um sujeito enunciador e seu interlocutor, determinado nominalmente por *Tom*. Esse enunciado está no domínio do volitivo, pois expressa uma vontade do enunciador. O alvo dessa vontade é expresso por *towel*, a qual é determinada quantitativamente por *a* e qualitativamente por *wet*, restringindo o domínio nocional para algo como (eu quero) somente um elemento, entre os elementos que são toalha, e somente se esse elemento estiver molhado, o que lexicalmente podemos visualizar como *<(I want) Tom – get (me) – (any and only one and wet) towel>*.

Desenvolvendo mais minuciosamente esses elementos enunciativos, observamos que o enunciado começa por um chamado, através do qual o enunciador aponta quem deve cumprir a ordem que ele está prestes a dar. Trata-se de um recurso muito usual na modalidade injuntiva, onde a pessoa que emite um comando primeiramente chama a atenção do co-enunciador, como em: *You, close that door*. Vocativos como *Tom* ou *you* servem para deixar a pessoa chamada em alerta para um enunciado que virá em seguida, pois trazem implícito a mensagem “vou te falar algo”, aviso esse que se situa entre *Tom* e *get me a wet towel*. Em inglês, temos implícito aí o seguinte enunciado: *Tom, here's what I want: a wet towel/get me a wet towel*. Trata-se de uma marca comum da injunção, a qual podemos observar pela presença (implícita) do *want*, o qual está ligado a volição. Isso nos permite reler o enunciado da seguinte maneira: *Tom (here's what I want) I want **you** (not Peter, John, etc.) to get me a wet towel*.

Após o vocativo, o enunciador emprega o verbo *get*. Com isso indica que espera que haja alguma dificuldade para a obtenção desse objeto, portanto ao dizer *get* ele faz referência a duas ações na verdade: encontrar a toalha e trazê-la para ele. Seu enunciado pode ser então lido da seguinte maneira: *(Find) a wet towel and bring it to me*.

Get (the towel) é uma ação de valor positivo - trata-se da realização de algo que é útil para o enunciador. Entretanto, assim como no exemplo 1, aqui também existe um certo grau de dificuldade para a realização dessa ação e ela ainda não está efetivamente concretizada. Por esse motivo novamente podemos dizer que há elementos a serem subtraídos do valor positivo de *get the towel*, fato que poderíamos expressar da seguinte forma:

+ get the towel – dificuldades (find towel) = get the towel (com um valor menor que o original devido a subtração que sofreu). Em outras palavras, suponhamos que *get* seja o valor 5, por exemplo, em uma conta como: $(+)5 - 2 = 3$. O 2 negativo representa a dificuldade. Como resultado observamos que o *get* passou a valer +3, ou seja, continua positivo, porém perdeu parte de seu valor original,

de onde conclui-se que a dificuldade inerente às ações de *get* sempre será um fator negativo a ser descontado do valor positivo desse verbo.

Portanto, conforme vimos na introdução deste item, os valores positivo e negativo sempre estarão presentes na ação-*get*, independentemente de qual seja o resultado dessa ação. Nesse caso, inclusive, o resultado está em aberto, pois o enunciado não nos diz o que ocorre após a ordem. É importante que sempre se pense na ação separadamente do resultado.

O enunciado é complementado pelos objetos *me* e *wet towel*. O primeiro faz com que o enunciador se posicione como a pessoa que deseja aquela ação, ele é portanto o motivo que desencadeia o processo de conseguir a toalha e é simultaneamente o ponto de chegada dessa ação. A *wet towel* é a determinação que orienta a ação expressa por *get*. Os esforços para conseguir devem ser direcionados à toalha, como se o enunciador dissesse: *get me (not Peter, John, etc.) something and this something is a wet towel*.

Retornando à questão da modalidade, observamos que *get* novamente situa-se entre dois domínios, nesse caso, a injunção e a asserção. A injunção pode ser prontamente identificada, pois trata-se de uma ordem direta – traga-me / me consiga uma toalha. Entretanto, para se chegar a essa ordem há uma asserção que devemos retomar - Não estou de bom-humor com você (portanto, pegue uma toalha e não reclame). Portanto, o enunciador dá uma ordem ao mesmo tempo em que declara sua insatisfação com seu co-enunciador.

Semanticamente, *get* é aqui novamente um verbo de ação, empregado no presente para indicar que o processo deve ser iniciado agora e concluído em um tempo não muito distante de seu início. *Get* ainda implica em uma dificuldade para a própria ação a qual se refere. Em outras palavras, *get* não significa apenas trazer, pegar, conforme se encontra nos dicionários, na verdade ele significa **conseguir** trazer, pegar, etc. Portanto, nosso *get me a wet towel* significa: (pode ser difícil, mas) **traga-me uma toalha**.

Antes de prosseguirmos com a análise das ocorrências, abriremos aqui um parêntese para retomarmos a questão da **perda de valor** a qual nos referimos nos

exemplos 1 e 2. O que afirmamos aqui é que a ação expressa por *get* realiza-se às custas de um esforço por parte de seu autor, causando a esse um **desgaste** que pode ser físico, mental, emocional ou material. Esse desgaste – cujo grau de intensidade varia de acordo com a ação – faz com que a ação se torne menos, digamos, agradável para quem a realiza, mas não faz com que a ação torne-se necessariamente negativa. Assim, o *entender* do exemplo 1 é inicialmente positivo, pois trata-se de algo útil, importante, etc. porém o **processo** de entendimento não é positivo, pois desgasta o “entendedor”, causa desconforto a ele. O mesmo desgaste ocorre com o a pessoa que terá de conseguir a toalha no exemplo 2, pois tem de cumprir uma ordem, dada de maneira arrogante. Esse desgaste é o que “descontamos” do valor positivo de *get*. É importante ainda ressaltar que os números usados nesses cálculos de valores foram escolhidos de forma aleatória, apenas com o intuito de representar de forma mais concreta o valor das ações.

3- *Take my knife! Get that one!*

O enunciado começa com uma ordem no pontual – *take my knife*. Essa ordem modifica o comando seguinte – *get that one*. Essa última ação então torna-se *get that one with it / the knife*. *Take my knife* serve então para indicar o modo como o co-enunciador vai matar o inimigo (com a faca).

Na segunda parte do enunciado, temos outra ordem no pontual – **pegar / acertar** alguém (com a faca). Essa ação é positiva, pois representa uma vitória sobre um inimigo em uma situação de vida ou morte. Entretanto é de se esperar que haverá resistência do inimigo para não ser esfaqueado, tanto defendendo-se como atacando também o esfaqueador, o que reduz um pouco do positivismo dessa ação. Como obter a sobrevivência é algo muito mais importante do que obter uma toalha, daremos a essa ação um valor maior do que o *get the towel* do exemplo 2. Digamos, para fins ilustrativos, que *get that one* tem um valor igual a +10. Como a resistência do inimigo é maior do que a da toalha, daremos a esse obstáculo um valor maior também, algo como -5.

Ressaltamos novamente que valores como 10, 5, 4, etc. servem apenas para fins explicativos, pois o valor de uma ação é algo subjetivo e abstrato demais para ser

medido em números exatos. O que realmente importa aqui é entendermos o valor positivo-negativo de *get* e não quantificá-lo.

Retomando o exemplo 3, para sabermos o valor de *get* teríamos:

Get that one (+10) – dificuldades (resistência do inimigo, risco de vida, etc.) (5)

Isso nos daria $+10 - 5 = 5$. Observamos que apesar das adversidades, manter a própria vida continua sendo positivo, por isso o enunciador não mostra nenhuma relutância em emitir essa ordem.

A história em si retrata uma luta entre duas tribos indígenas inimigas e no cerne da situação enunciativa temos enunciador e co-enunciador em um campo de batalha, esse último elemento sendo indicado por *get*.

O uso do imperativo revela ainda que o enunciador exerce liderança sobre a tribo e, por conseguinte, sobre seu co-enunciador.

Novamente encontramos *get* empregado em uma situação onde existem obstáculos a serem superados, nesse caso a resistência do inimigo em não ser esfaqueado; tensão, cansaço físico, o ataque de outros inimigos – tudo isso aumenta o grau de dificuldade para que se consiga esfaquear o inimigo.

Quanto à modalidade, o enunciado encontra-se nos domínios da injunção e da apreciação. *Get that one* é claramente uma ordem ou súplica, por isso o enunciado situa-se na injunção. O que o aproxima também da apreciação é o fato de expressar uma avaliação do líder sobre as condições da batalha naquele momento. O que o enunciador quer expressar, então, é: concluí que nesse momento é importante que você pegue/esfaqueie aquele ali, porém a urgência da situação não permite que ele diga tudo isso.

Aspectualmente, esse *get* é prospectivo, pois também representa uma ação que deve ser iniciada agora e, nesse caso, concluída o mais brevemente possível. Podemos dizer que *get* descreve um processo traduzido por algo como (fazer apesar de), uma vez que novamente remete a dificuldades.

4- *Where did you get that painting?*

O enunciador demonstra certa surpresa pelo fato de seu co-enunciador possuir o quadro em questão e embora não seja possível mensurar com exatidão qual o tamanho dessa surpresa percebemos que ela se faz presente. Além do próprio uso de *get*, que já indica dificuldade para conseguir algo, o enunciador usa o interrogativo *where*, indicando sua curiosidade em saber onde aquele quadro teria sido obtido. Podemos supor que, caso continuasse a falar, o enunciador diria algo apreciativo como: *that is a rare painting*. Esse julgamento de valor também poderia ser anteposto a pergunta: (*that is a rare painting*) *where did you get it?* Para que possamos manter o enunciado original – com *painting* ao invés de *it* – podemos ainda imaginar a seguinte enunciação: (enunciador olhando para o quadro) *What a beauty! / Wow! Where did you get that painting?* Tudo isso indica então que a obra não é facilmente encontrada em qualquer lugar e por isso o enunciador não sabe onde seu amigo pode tê-la encontrado. Por isso, a base de sua pergunta é um pronome interrogativo de lugar – *where*. Na seqüência, o auxiliar *did* nos indica que trata-se de uma ação ocorrida e concluída no tempo passado.

Pelos julgamentos de valor implícitos no enunciado, podemos dizer que a ação *get this painting* impressiona o enunciador de maneira positiva, o que equivale a dizer que *get* tem novamente valor positivo. Em outras palavras, *get this painting* é algo bom. De fato, o que uma análise do enunciado nos revela é que novamente *get* se refere a algo positivo, do qual alguns elementos negativos deverão ser subtraídos. Nesse caso, o fator negativo é a necessidade de procurar a obra em vários lugares, pesquisar, deslocar-se, etc. Esses fatores acarretam desgaste físico, mental, além de demandar tempo e dinheiro. Esses fatores despertam a curiosidade do enunciador e o fazem realizar a pergunta do enunciado.

Dessa vez, no âmago da situação enunciativa temos enunciador e co-enunciador em um determinado local onde o co-enunciador possui um quadro, o qual é determinado qualitativamente por *that*.

Podemos inferir que exista um determinado grau de dificuldade na obtenção do quadro, motivo esse que muito provavelmente origina a pergunta do enunciador. Novamente temos então uma associação entre *get* e obstáculos.

Nocionalmente, a conjunção dos elementos vistos até aqui nos dá algo como “onde você encontrou aquele elemento, pertencente ao conjunto dos quadros e o qual é difícil de ser encontrado?”.

Quanto à modalidade, o enunciado é interrogativo-apreciativo. Como nas três ocorrências anteriores, há uma modalidade fortemente marcada no enunciado (interrogação) e outra que se faz presente quando retomamos o discurso do enunciador (a apreciação). Esse segundo sentido é inserido no enunciado pelo *get*, é essa marca lingüística, com a dificuldade inerente a ela, que faz com que o enunciado se situe em uma segunda modalidade, nesse caso, a apreciação (é difícil encontrar esse quadro).

Aspecto: ação já realizada em um ponto específico do passado.

Observemos brevemente as questões do valor e da dificuldade em um último exemplo com *get*, retirado da mesma fonte da ocorrência anterior:

5- He gets about \$2.000 a week.

Conforme podemos ver pelo uso do pronome pessoal *he*, o enunciador se refere à uma terceira pessoa, a qual também é conhecida pelo seu co-enunciador. Podemos inferir que anteriormente a esse enunciado, houve alguma referência a *he*, a qual o tornou o tema dessa enunciação. Em seguida, vêm as marcas principais do enunciado: *get* e *\$2.000 a week*. Nosso conhecimento de mundo nos permite afirmar que tal salário não é facilmente conseguido. Embora o enunciador não informe a quantia exata – ele diz *about 2.000* – podemos deduzir que qualquer quantia que se aproxime de 2.000, é algo que nem todos conseguem. Essa dificuldade faz o enunciador usar *get* para expressar a ação realizada por *he*. Em uma análise mais pormenorizada do enunciado teremos algo como:

He = *the person you/I just mentioned*

gets = *is capable of having / is good enough to have*

about = *I don't know the exact figure but that's not important (anything close to \$2.000 a week is great)*

\$ = *we're talking about money*

2.000 = *a pretty good salary, as you know / 2.000!* (entonação pode subir aqui para indicar admiração)

a week = *of course, 2.000 a month is not that difficult...*

Podemos observar que o enunciador informa duas coisas: o salário de *he* e, mais importante, *he* possui uma condição especial, não é qualquer um, tem algo que nem todos tem, etc. As duas declarações do enunciador seriam então: *he is no John Doe (he gets about \$2.000 a week)*. Na primeira exprime um julgamento sobre o *he* e na segunda declara quanto essa pessoa ganha, o que justifica seu julgamento.

O valor de *get* nesse enunciado também é positivo, pois refere-se a algo bom – ganhar uma boa quantia de dinheiro, entretanto, o enunciado não deixa de mencionar as dificuldades para a realização desse ato, que podem ser: trabalho árduo, estudo árduo, preparação exaustiva, etc. – fatores que diferenciam o autor da ação de outras pessoas que não ganham esse salário. Esse desgaste é um fator negativo. Em outras palavras, podemos analisar o enunciado da seguinte maneira:

+get \$2.000 a week = pegar o dinheiro na mão

e também:

-get \$2.000 a week = trabalhar arduamente, ter estudado/se preparado arduamente, desgaste físico/mental/emocional, pouco tempo para lazer, etc.

a equação então será:

(+) **pegar o dinheiro – trabalho árduo** = algo menos positivo (do que apenas pegar o dinheiro, que seria 100% positivo).

O quanto isso é menos positivo é impossível avaliar, pois é algo extremamente subjetivo. Na concepção de algumas pessoas trabalho árduo pode ser algo altamente negativo, para outras, nem tanto. Entretanto há uma percepção de negatividade comum a todas as pessoas, pois não é usual ouvir algo como: (oba! Vou trabalhar arduamente/ vou ter muitas preocupações / pouco tempo de lazer, etc.) Isso nos leva a concluir que

definitivamente há um fator de negatividade na ação de *get*, embora esse fator seja sentido em intensidades diferentes pelas pessoas.

Nessa situação enunciador e co-enunciador falam sobre uma terceira pessoa, a qual é determinada qualitativamente pelo pronome pessoal *he*. Esse é o ponto de partida da declaração do enunciador, a qual é complementada pelos elementos *get* e *\$2,000*, formando então a base desse enunciado. O sentido é, portanto construído sobre a léxis *<he – get – 2,000>*, o que delimita o campo nocional do enunciado para a pessoa da qual acabamos de falar que ganha \$2,000 por semana (o que não é fácil). Essa construção nos remete novamente à dificuldade e novamente temos o verbo *to get* sendo usado nesse contexto.

Podemos observar que entram em jogo aí fatores extra-linguísticos que nos permitem identificar o tema do enunciado e julgar o que significa ganhar \$2,000 por semana.

De fato, quanto à modalidade, o enunciado situa-se entre a asserção e a apreciação. Asserção, porque o enunciador afirma algo – ele ganha \$2000 por semana. Apreciação, porque há aí um julgamento de valor – isso é um bom salário. O enunciador não pretende apenas informar seu co-enunciador sobre o salário de outra pessoa, ele também quer expressar seu julgamento sobre o salário, por isso o que na verdade ele diz é: ele ganha \$2000 por semana (isso não é pra qualquer um / é um ótimo salário nos dias de hoje, etc.).

Aspectualmente, *get* expressa uma ação habitual, um processo que se inicia, atinge um ponto de chegada que ao mesmo tempo é o ponto que motiva a partida – o salário – de maneira cíclica. Conforme dito anteriormente, há novamente dificuldades para a realização desse processo.

6- *Get in. She smiled.*

Marcas do enunciado

Get = o sujeito poderia ter empregado outros verbos para realizar esse pedido, tais como: *come in; step inside*. Poderia ainda ter dito algo como: *here, I'll give you a lift / I'll help you*, etc. Ao invés disso, escolheu a forma verbal *get*, pois é a que melhor se aplica

a necessidade de emitir um comando em uma situação de urgência (o co-enunciador foge da polícia, está assustado, tenso, etc). O que o *get* da enunciativa diz portanto é: *they (the police) are here! Trust me, your only chance now is to let me drive you out of here / you'd better come with me (in my car)*. Pode-se concluir que, caso o co-enunciador não obedeça o pedido, as conseqüências serão ruins para ele, o que refraseando nos daria o seguinte enunciado: (*get in*), *or they will find you*. Isso situa o enunciado entre as modalidades injuntiva e apreciativa, a primeira por tratar-se de uma ordem e a segunda por haver um julgamento – *it's dangerous for you out here*.

Quanto ao valor, *get* refere-se aqui também a uma ação positiva – escapar de uma perseguição, não ser preso, etc. Entretanto, o autor dessa ação terá de superar alguns obstáculos antes de concretizá-la como: o medo de entrar no carro de alguém desconhecido e seu próprio cansaço físico e mental, que o impedem de raciocinar claramente. Descontados esses fatores, chega-se ao valor menos positivo de *get*.

in = orienta a ação de *get*. A enunciativa exprime, conforme visto acima, que fora do carro está perigoso demais, portanto o enunciador deve superar a desconfiança que o deixaria fora do carro e passar a estar *dentro* dele. Em outras palavras, imaginemos que o enunciador tivesse que saltar por sobre um obstáculo, situado à porta do carro. Esse salto portanto levaria o enunciador para dentro do veículo. Portanto, *in* direciona o movimento expresso por *get*.

She = sujeito de *smiled*, determina que quem enuncia a ordem *get in* é uma mulher, fato que pode servir para diminuir um pouco a desconfiança do co-enunciador e pesar de forma favorável em sua decisão de entrar no carro. Ao invés de policiais, a quem ele associa noções como força, brutalidade, etc, quem está no carro é (apenas) uma mulher.

smiled = indica a forma como é dada a ordem *get in*, de modo sorridente. É mais um fator favorável à realização de *get in* – além de se tratar de (apenas) uma mulher, é uma mulher sorridente. Portanto, ao invés de ficar fora do carro – e a mercê dos policiais – talvez seja melhor ele superar o medo e passar a estar dentro do carro.

7- Just roll up your sleeves and get to work.

Marcas do enunciado:

Just = atua como um modificador do *get*. Indica que a ação não é tão difícil de se realizar, desde que se esteja motivado. Em português diríamos literalmente: É só (arregaçar as mangas e partir pro trabalho). Serve também para enfatizar o comando que vem a seguir.

roll up your sleeves = ordem. É o (arregaçar as mangas) visto acima. Refere-se à condição ou pré-requisito para que a ação *get to work* seja realizada. Em outras palavras, o que o enunciador diz é algo próximo a: (*First*), *you must feel like it / you have to be in the mood for this* ou ainda, *if you really want it / you are sure you wanna do it (just get to work)*.

and = conecta o pré-requisito da ação com a ação. Podemos interpretar então como: (*if you really wanna do it*) *then (just get to work / do it)*

get to work:

get = para entendermos o motivo pelo qual o enunciador usa esse verbo, é preciso lembrarmos que *get*, embora signifique essencialmente conseguir, também pode indicar movimento, deslocamento em direção a algum lugar, em um sentido que o aproxima muito do sentido dos verbos de movimento do português. Portanto, segundo essa leitura, o sujeito vai *chegar* ao trabalho se realmente o quiser. O que o enunciador quer dizer com *get* então é: (*of course, if you want some work, just roll up your sleeves and*) *here it is. Of course* é a resposta a pergunta *do you need some help*, a qual originou o enunciado. Portanto, *get* refere-se à dificuldade que a potencial autora da ação terá de superar para chegar ao trabalho. Para compreendermos isso melhor, basta substituímos o objeto *work* por *Paris*. Da mesma forma que *get to Paris* refere-se ao deslocamento para se chegar a Paris e todo desgaste envolvido nessa ação, *get to work* refere-se ao desgaste envolvido para se chegar ao trabalho. A única diferença é que *work* é uma meta mais próxima que *Paris*, o que acarreta um desgaste menor.

to = conforme visto acima, direciona a ação de *get* para o trabalho. Determina, portanto a meta da potencial autora da ação. Orientar a ação de *get* sempre será a função de *to* na estrutura *get + to + complemento*.

work = é o complemento da estrutura, a meta para a qual *get* está direcionado. Em outras palavras, é o ponto de chegada após a superação dos obstáculos. Conforme

vimos, ao chegar a esse ponto, o sujeito terá sofrido um desgaste, apesar de a meta em si ser algo positivo.

8- *The business of her life was to get her daughters married.*¹⁴

Marcas do enunciado:

The = determina que, entre tudo que pode interessar a alguém, ela se interessa por uma única coisa. O enunciador então quer nos dizer: *so many better things to do but (the business...)*.

business = o autor poderia ter usado palavras como *occupation* ou *interest*, conforme sugerimos acima, mas preferiu um termo que dá um caráter profissional à ocupação da mãe. Sugere que a mãe encara a ação de casar as filhas como um negócio. Pode sugerir também que ela, mãe, espera obter vantagens para si própria com esses casamentos. Nesse último caso *get daughters married* seria equivalente à *get money / status, etc.*

(of) her life = enfatiza a obsessão da mãe pelo casamento das filhas. De tudo que uma vida pode oferecer, somente uma coisa a interessa.

was = como verbo de ligação que é, une *the business of her life* com *to get her daughters married*. Na parte anterior a *was* o autor avisa o ouvinte de que vai falar sobre alguém que tem uma idéia fixa. Na segunda parte da oração ele diz qual é essa idéia fixa. Reformulando a frase teríamos: *I'm going to talk about someone who, from all things in life, could only think about one thing: get her daughters married*, com as duas partes separadas pelos dois pontos.

to get = o uso de *get* indica que o enunciador espera dificuldades para a realização dessa ação, apesar de toda determinação da mãe. Se unirmos essas idéias – dificuldades *versus* determinação - teremos um enunciado aproximadamente assim: *she was strongly determined to get her daughters married, no matter what it cost her*. Novamente, *get* tem valor menos positivo. Se compararmos os benefícios e as dificuldades envolvidas na ação *get daughters married*, a equação resultante será algo como:

¹⁴ Cf. AUSTEN, J., 1997, p.2.

(+)vantagens financeiras / status + realização pessoal

menos

(-)dificuldades (encontrar bom marido, convencê-lo a se casar, etc.)

Resultado: *get daughters married* < *daughters married*

Ou seja, a ação na prática é menos positiva que o objetivo que a motivou.

Ainda, para compreendermos um pouco melhor o contexto ao qual o enunciado se refere, vale lembrar que ele foi retirado do romance *Razão e Sensibilidade*, de Jane Austen. Na trama, ela é uma mulher de família muito tradicional na Inglaterra da época vitoriana, porém, com a morte de seu marido, passa a ter sérias dificuldades financeiras, o que as leva a viver situações nunca antes imaginadas. O casamento das filhas pode ser a saída para essa situação.

Quanto aos obstáculos para a realização da ação *get*, temos: o abalo emocional causado pela queda no padrão de vida das personagens (essa questão da instabilidade emocional é recorrente na trama); a hipocrisia do meio materialista em que viviam, antagônico a mulheres inteligentes e sensíveis como elas.

A modalidade é assertiva. O enunciador faz uma declaração sobre a sra. Dashwood – o negócio de sua vida é casar suas filhas. O uso de *get* faz referência ao desafio que isso se torna para ela, faz com que o enunciado soe como: o negócio de sua vida é casar suas filhas custe o que custar.

Quanto ao aspecto, *get* expressa causalidade – fazer alguém casar. No presente (pontual) como está, indica que esse desejo é algo regular na mãe e enfatiza a consumação do casamento o quanto antes possível, ou seja, com o mínimo possível de decorrência de tempo. Esse desejo da mãe, portanto, orienta o restante do enunciado, o qual tem seu sentido apoiado então na lexis <*mother – want – daughters married*>.

9- *McDonald's getting evicted from its biggest Beijing restaurant.*

Conforme dito na introdução deste item, nas ocorrências 9 e 10 analisaremos o sujeito passivo na oração com *get*. A passividade do sujeito no enunciado-*get* é diferente do que tradicionalmente se concebe sobre o assunto. O que queremos afirmar é que o sujeito de *get* em uma estrutura passiva é mais atuante que o sujeito de *be*, por

exemplo. Ao usar *get*, o enunciador atribui ao sujeito ações ou feitos que o tornam responsável, em maior ou menor grau, pelo resultado que sofreu ao passo que *be* nos remete a um sujeito completamente inerte. Em suma, podemos dizer que o sujeito passivo de *get* é mais ativo, ou, ao menos, menos passivo que o de *be*.

Observemos os exemplos abaixo:

a) *He was beaten.*

b) *He got beaten.*

Em **a** temos um clássico sujeito passivo. Nossa mente nos remete a alguém que em determinado momento e lugar levou uma surra, como se os agentes dessa surra pudessem ter aparecido do nada e o agredido do nada. Exclui, portanto *he* do processo que culmina em sua própria surra. O uso de *be* nos induz a pensar que todo o processo ocorreu sem sua participação e ele foi um mero receptor da ação. Já o uso de *get*, por sua vez, confere mais dinamismo ao sujeito *he*, uma vez que *get* nos remete a buscar ou conseguir algo, através da ação. Seja com maior ou menor intensidade, o sujeito de *get* **age**. Portanto em **b**, há uma menção, por menor que seja, ao que o sujeito pode ter feito para levar a surra ao passo que em **a**, essa possibilidade é quase que trancada para fora do processo. Retornemos a ocorrência 6 – *McDonald's getting evicted from its biggest Beijing restaurant*.

Analisando isoladamente as marcas do enunciado, temos:

McDonald's = a company as powerful as; an icon like (*McDonald's*). O sujeito de *getting evicted* é portanto alguém importante demais para estar completamente alheio ao processo da expulsão. Temos nesse fato mais uma amostra de como o tradicional conceito de passividade não se aplica ao sujeito de *get*.

getting evicted = o uso de *get* indica que o sujeito *McDonald's* foi atuante no processo, agiu em direção a um objetivo (positivo), o qual não foi alcançado, devido a um obstáculo (os chineses). O resultado, portanto foi a expulsão, o que nos dá um *get* negativo-positivo nesse enunciado.

Aspectualmente, observamos aí uma estrutura marcada pelo contínuo, o que nos remete à duração do processo de expulsão, indicando que se chegou a expulsão de forma gradual, devido à mencionada resistência do sujeito.

from = como se sabe, sua função gramatical é indicar origem. Contribui para reforçar a idéia de que o sujeito *McDonald's* já possuía raízes em Pequim, de onde pretendia continuar expandindo-se (a idéia de expansão territorial está historicamente ligada a *get*, conforme veremos adiante) se não tivesse sido expulso. Remete-nos então à base de atuação do sujeito, o local de onde o sujeito realizava ações, as quais foram conflitantes com o interesse dos chineses.

its = pronome possessivo. Seu uso indica que o sujeito era o proprietário do espaço do qual foi retirado. Isso confere autoridade ao sujeito e reforça a idéia de que nesse caso ele age em busca da consolidação de um espaço que julga ser seu. É, portanto mais uma marca lingüística que justifica o uso de *get* nesse enunciado.

biggest = o uso desse adjetivo superlativo indica que existem mais franquias em Pequim, o que também reforça a idéia de uma expansão territorial, pois nos remete a uma proliferação de franquias. Mais uma vez, portanto somos remetidos a um sujeito atuante, o qual iniciou uma ação que posteriormente foi impedida pelos chineses. O que precisamos entender é que o *McDonald's* se insere em um processo que poderia levar a um resultado desfavorável como esse, ele portanto atrai para si uma expulsão.

Beijing = o uso desse termo evoca ao ouvinte a lembrança de uma das mais importantes cidades do continente asiático. Tal cidade pode ser muito importante para os planos de expansão da franquia, o que demonstra mais uma vez que haviam interesses grandes o suficiente para motivar as ações que atribuímos ao sujeito *McDonald's*.

restaurant = complemento que faz referência ao fator espaço, indicando onde o sujeito *McDonald's* se situava e de onde foi tirado. Temos então os dois fatos para os quais chamamos a atenção no início desse item: 1 – *McDonald's* **age**, pois busca algo; 2 – esse algo é positivo, mas esbarra em um obstáculo, o que situa nossa ação entre os dois valores. Como nesse caso sobressai-se o elemento negativo, ou seja, o obstáculo não é superado, temos uma ação negativa-positiva.

O enunciado se apóia na léxis < *McDonald's – get – evicted*> mas é o complemento *Beijing* que faz menção aos chineses e nos remete ao contexto ao qual o enunciador se refere - conturbação política, econômica e ideológica na China, agravada pelo histórico conflito entre esse país e os E.U.A. e a disputa pela hegemonia mundial.

É importante ainda lembrar que o enunciador é um jornalista dirigindo-se a seus leitores, fato que contribui para orientar as marcas lingüísticas do enunciado.

A modalidade desse enunciado é: assertiva-apreciativa. O narrador declara: “*McDonald's* foi expulso de Pequim” mas o faz de forma avaliativa, o que faz com que seu enunciado signifique (é impressionante que o *McDonald's* tenha sido expulso).

10- ..as old houses, here and there, about the streets, get covered halfway to the eaves by the accumulation of new soil.¹⁵

Novamente, temos uma estrutura passiva para um sujeito não tão passivo assim. Apesar de *houses* remeter a imóveis ou coisas inanimadas, o que o enunciador na verdade quer referir-se é aos proprietários dessas casas e à cidade de modo geral, como se dissesse algo como: *the town people take such bad care of it that their houses get covered with more and more soil everyday*, ou ainda: *they let their houses get covered with soil*. Podemos observar claramente que em qualquer uma das duas leituras, as pessoas a quem o enunciador se refere praticam ações – *take care* e *let*. Essas pessoas são os verdadeiros sujeitos do enunciado, pois é sobre elas – e suas ações - que o enunciador fala.

Marcas do enunciado :

... **as** = indica a simultaneidade entre as ações dos moradores e a deteriorização das casas. Enquanto as pessoas realizam ações como trabalhar, pescar, conversar, etc, as casas deterioram-se. Fica implícito que em algum momento do futuro as pessoas, por menos que se importem, terão de tomar uma atitude em relação ao problema. Podemos observar novamente como as pessoas não estão inativas e nem são incapazes de agir, diferentemente do que seria se tivéssemos *be* no lugar de *get*.

old houses = qualifica as casas, indicando que as mesmas são muito provavelmente habitadas por pessoas igualmente velhas, as quais, apesar de cansadas, acomodadas,

¹⁵ Cf. HAWTHORNE, N., 1959, p. 22.

etc, terão de agir, pois esse estado de morosidade sofrerá um abalo, conforme a obra *The Scarlet letter* nos demonstra.

here and there about the streets = reforça as idéias já discutidas até aqui. Nesse caso, há poucas casas pelas ruas, o que demonstra que as pessoas constroem ou realizam pouco (mas realizam algo). Percebemos como a menção a ação, já realizada ou ainda latente, é uma constante no enunciado-*get*.

get covered = as pessoas, por menos aparente que seja, realizam a ação de cuidar das casas, conforme o *take care* do início do item demonstra. Até aí, temos portanto, uma ação positiva. Entretanto, fazem isso com tão pouca vontade que não conseguem superar o elemento negativo – a ação da natureza a sujar as casas. Não superam, portanto o obstáculo que se antepõe a ter casas limpas e isso nos dá: a) uma ação negativa-positiva; b) sujeitos aparentemente passivos mas que na verdade agem. Temos novamente, portanto a repetição dos dois traços de *get* que apontamos no início do item.

Vale lembrar que novamente temos aqui um enunciado no qual um autor fala para seus leitores, com todas as características que esse tipo de comunicação envolve.

Quanto aos obstáculos da ação *get* observamos que nesse caso temos uma situação um pouco diferente. **Deveriam** haver obstáculos para a ação *get covered* concretizar-se, mas não há. As pessoas da cidade deveriam se opor ao acúmulo de terra em suas casas, mas não se opõem. Esse fato demonstra a precariedade do local onde se passa a ação.

A modalidade do enunciado é: assertiva-intersubjetiva. O autor afirma que as casas ficam cobertas de terra, mas paralelamente diz isso não deveria acontecer, as pessoas deveriam limpar suas casas. Lida então com duas mensagens – isso acontece (asserção) e isso não deveria acontecer (relação intersubjetiva).

Uma análise do aspecto semântico nos revela que, como no exemplo anterior, o *get* desse enunciado expressa mudança de estado. As casas passam do estado limpas para sujas. O uso de *get* no presente indica que isso é algo habitual, pois o presente pode referir-se a ações que repetem-se regularmente. Há ainda no texto a marca *as* (conforme, enquanto) para indicar a passividade das pessoas diante da progressão do

acúmulo de terra. Podemos dizer que o obstáculo que dificulta a ação de *get* existe, mas no momento não exerce sua função de obstáculo.

4.3.1 Ocorrências 11 e 12: o pressuposto de tentativa, o *get* verdadeiramente causativo e o *get* involuntário

Vamos comentar neste item os três traços mencionados no título, os quais estão originalmente descritos no artigo de McIntyre (2005), do qual nos apropriamos desses conceitos.

O **pressuposto de tentativa** refere-se ao fato de que um considerável número de ações-*get* fazem referência de forma explícita ou implícita à uma tentativa, mesmo que a ação não se concretize. A ocorrência 1 – *I don't get it* – é um exemplo disso. Nela podemos perceber que o enunciador deixa implícito algo como *I'm trying but (I don't get it)*.

Quanto ao ***get* verdadeiramente causativo**, podemos dizer que ele refere-se à ação **intencional** do sujeito sobre um objeto ou pessoa, impondo a esses sua vontade. Observemos o exemplo:

11- *I didn't get out my wallet.*

Indica que o enunciador não quis tirar sua carteira do bolso e não que não tenha conseguido fazer isso. Refere-se, portanto à vontade do sujeito em fazer algo com o elemento carteira, o qual se encontra sob seu domínio para ser retirada, guardada, jogada fora, etc.

12- *I got ants in my room.*

Temos nessa ocorrência um exemplo do ***get* involuntário**. Conforme podemos ver, o enunciador não é responsável direto pelo resultado da ação, ele não desejava ter formigas em seu quarto, mas é surpreendido pelas mesmas. Nesse caso – e apenas

nesse – o valor de *get* é inteiramente negativo, não há oscilações de valor portanto, pois não há nenhum contraponto positivo por parte do enunciador.

4.3.2 Os tipos de *get*

As doze análises feitas até aqui nos permitem afirmar que existem cinco tipos principais de *get* – o *get* de **obstrução** (aqui denominado tipo 1), o de **mudança de estado** (tipo 2), o de **tentativa** (3), o **verdadeiramente causativo** (4) e o *get* **involuntário** (5). Nem sempre esses tipos estarão rigorosamente delimitados, de forma que pode acontecer a coincidência deles em algumas ocorrências. Assim, uma ocorrência marcada pela obstrução pode apresentar também um pressuposto de tentativa, ou uma ocorrência de mudança de estado pode apresentar o traço da involuntariedade, conforme veremos mais adiante. Conforme veremos abaixo, existem características comuns e diferentes entre os cinco tipos e as ocorrências restantes se enquadrarão todas em algum desses tipos. O traço mais marcante para nós é o da dificuldade ou obstrução, por ser a característica observada em quase que cem por cento das ocorrências vistas aqui.

Quanto à tipologia, podemos dividir *get* da seguinte forma:

1– O *get* de obstrução. Possui as seguintes características:

- seu valor sempre se situará entre o positivo e o negativo;
- sempre implica na existência de um **obstáculo** para a realização da ação (da subtração desse obstáculo que vem sua perda de valor);
- sempre colocará em oposição duas forças, uma a favor da realização da ação e outra que se opõe a isso.
- predominantemente **assertivo** quanto à modalidade;
- **representa primordialmente a noção de conseguir**, mesmo quando traduzido como ganhar, receber, trazer, etc. Um exemplo disso está na ocorrência 5 (*He gets about \$2.000 a week*). Em português diríamos: Ele ganha/recebe \$2.000, porém o que o

enunciador realmente quer expressar é que o sujeito *he* é capaz de conseguir tal salário.

- praticamente cem por cento dos enunciados-*get* possuem esse traço.
- ocorrências desse tipo: 1,2,3,4, 5, 6, 7,e 8.

2 - O *get* de mudança de estado:

- também tem valor positivo-negativo;
- quando na voz passiva, indica alguma responsabilidade do sujeito no resultado da ação, o sujeito passivo de *get* é menos passivo que o de *be*;
- também costuma apresentar dificuldade ou obstáculo, mas para o **sujeito ativo** da ação;
- em português, traduz-se principalmente pelo verbo *ser* da voz passiva, como em *houses get covered*;
- ocorrência(s) desse tipo: 9 e 10

3 – O *get* de tentativa. Suas características são:

- a tentativa existe independentemente do resultado da ação
- seu valor sempre se situará entre o positivo e o negativo.
- sempre implicará na existência de um **obstáculo** para a realização da ação.
- costuma se situar entre duas ou mais modalidades, conforme observado na ocorrência 1;
- ocorrência(s) desse tipo: 1

4 – O *get* verdadeiramente causativo:

- está intimamente ligado à volição
- também tem valor positivo-negativo;
- como os dois tipos anteriores, também sempre implicará em uma dificuldade para o **sujeito ativo** da ação;
- mais freqüente nas modalidades assertiva e injuntiva;
- ocorrências desse tipo – 11

5 – O *get* involuntário

- remete à uma certa passividade por parte do sujeito;
- valor negativo;
- ocorrência(s) desse tipo: 12

4.3.3 Análise das ocorrências 13 à 22

Observaremos nestas análises restantes que, por mais extenso que seja o *corpus* do verbo *to get*, as ocorrências desse verbo sempre serão moldadas por um ou mais dos cinco traços vistos aqui.

13 - *I was always the one who got caught.*

Tipo 2 (mudança de estado – livre para preso)

Possui também uma forte presença da involuntariedade, por se tratar de um evento (a prisão) não desejado pelo enunciador.

Temos aí a léxis <*I – get – caught*> orientando a construção de sentido. O uso do determinador *the* nos permite ainda inferir que o enunciador lamenta sua falta de sorte por ser aquele que sempre era capturado, como se dissesse (todos aprontavam e só **eu** é que era pego).

Outras marcas aspectuais: *get* é usado no passado e é modificado pelo advérbio de freqüência *always*. Faz, portanto referência a algo que ocorria com regularidade no passado, sem uma definição de quando a ação começou mas deixando a entender que a mesma não ocorre mais.

Modalidade: assertiva

14 - *And the tabloids...don't get them started.*

Tipo 4 – verdadeiramente causativo pois refere-se à ação de alguém sobre os tablóides, causando então os comentários aos quais o enunciador se refere. Portanto

podemos dizer que: *don't get them started* = *don't get them to talk (about Hillary)*. Há ainda o traço da mudança de estado, pois os tablóides passariam de um estado de inércia no qual **não falam sobre Hillary Clinton** para um estado ativo no qual **falam sobre Hillary Clinton**. Em outras palavras, eles passaram do estado *not started* para *started*.

Outras marcas aspectuais: o enunciador faz um pedido, de forma prospectiva - pede a seus co-enunciadores que **não** realizem a ação *get them started* sem delimitar quando essa ação **não** deve ocorrer. Refere-se, portanto, a todo o futuro, a partir daquele momento (prospectivo). Em outras palavras, ele diz: *And the tabloids...they can never know this (or they will crucify Hillary)*.

Modalidade: injuntiva.

Podemos identificar ainda, três elementos principais: *you – (not) start – tabloids*, sendo que o uso de *get* modifica aspectualmente o processo, conforme visto acima. Esse processo, o qual **não** deve ocorrer, é orientado em direção à *tabloids*, também determinado, em uma segunda referência, por *them*.

15 - *And if you love to get out on the water with your family, enjoy a leisurely cruise through the mangroves on one of our Sport Nautique family fun boats.*

Tipo 2 – mudança de um estado que podemos chamar de (fora da água) para dentro dela.

Outras marcas aspectuais: a ação não tem início e fim definidos. Se a pessoa adora (ontem, hoje, amanhã, sempre) cair na água, logo, ela vai gostar do cruzeiro. Refere-se, portanto a um estado permanente – ser um (adorador) de ficar na água. Podemos ainda observar que as marcas após a vírgula indicam como se dará a ação *get out on the water* – nesse caso, em um dos barcos da empresa de turismo, o que nos dá a léxis <*you – get – water (in one of our boats)*>

Modalidade: condicional.

O enunciador condiciona a ação *get out on water* à *love*. Portanto para realizar a primeira ação é preciso que o pré-requisito *love* seja cumprido. Em outras palavras, temos: *And if you love to get out on the water (some people don't, but if you do), enjoy a*

leisurely...Ou ainda: and if you love to get out on the water with your family (if you don't, this is not for you), enjoy a... Portanto, o co-enunciador só pode gostar do cruzeiro se pertencer ao grupo das pessoas que adoram (cair) na água com a família.

16 – *If you are looking for something the entire family can enjoy and is easy to get to – look no further.*

Tipo 1 – refere-se ao acesso a esse local que a família toda pode desfrutar. Prevê uma possível dificuldade nesse acesso.

Outras marcas aspectuais: mesmo caso da ocorrência 15. Refere-se a um estado permanente – ser alguém que (sempre) procura algo para a família curtir e que seja de fácil acesso.

Modalidade: Condicional.

17- *They had clutched at RFK's hand and torn at his clothes and once removed a shoe. But Kennedy wanted to know: were they voters or just sensation seekers? Did they love him – or his dead brother? He never got to find out.*

Tipo 1 – por uma obstrução, seu assassinato, o sujeito RFK não pode descobrir o que almejava. Há aí também uma forte presença do pressuposto de tentativa, no sentido de sanar essa dúvida.

Outras marcas aspectuais: aspecto perfectivo. O autor delimita a ação (*never get to find out*) à toda a carreira de R. Kennedy, como se dissesse: *during his career (he never got to find out) if people loved him or his dead brother*. Ou seja, durante toda sua carreira, essa ação não ocorreu (apesar de seus esforços).

Modalidade: assertiva, negativa de base.

18 – *Every month the three winning shops in or customer service competition win a car for a month. Two get Bentleys and one, a Jaguar XJS convertible.*

Tipo 1 (o mesmo caso de 4 e 5, só que ao invés de conseguir um quadro ou \$2000 por semana, os sujeitos conseguiram carros de luxo). Somos remetidos à dificuldade representada pelos altos preços dos carros – um obstáculo, portanto.

Outras marcas aspectuais: *get* no presente mais a locução temporal *every month* indicam que as ações *get Bentleys* e *get Jaguar* ocorrem regularmente.

Modalidade: assertiva

19 - *...as if striving to get a still better seaward peep.*¹⁶

Tipos 1 e 2 – refere-se simultaneamente a um provável obstáculo e à tentativa (*striving*) de superá-lo.

Outras marcas aspectuais: o enunciador descreve uma ação em progresso – *striving* (lutando) e essa ação tem a finalidade de conseguir a vista para o mar. Portanto *get seaward peep* é a ação que motiva a luta que a precede. O uso de *get* no infinitivo nos indica que *get seaward peep* é algo constante, como se nos dissesse: todo dia / semana /etc. alguém realiza grande esforço (como se estivesse lutando para conseguir uma vista ainda melhor do mar).

Modalidade: assertiva

20 - *...I account it high time to get to the sea.*¹⁷

Tipo 1 – refere-se a algum possível obstáculo, impedimento ou dificuldade para se chegar ao mar.

Outras marcas aspectuais: o infinitivo pressupõe o aspecto neutro. No livro de onde o enunciado foi retirado, o enunciador diz que sempre que não está bem, entende que já está mais do que na hora de ir para o mar. Isso indica que *get to sea* é uma ação realizada com frequência por ele. Teríamos então: *Whenever x happens (I account it high time to get to the sea.)*

Modalidade: apreciativa. Enunciador expressa um julgamento – é mais do que hora/ eu considero mais do que hora (de ir para o mar).

¹⁶ Cf. MELVILLE, H., 1966, p.1.

¹⁷ Cf. MELVILLE, H., 1966, p.15.

21 - ...some old-hunks of a sea-captain orders me to get a broom and sweep down the decks.¹⁸

Tipo 1 – refere-se a algum obstáculo para se conseguir a vassoura, esse obstáculo pode ser a não disposição do enunciador em realizar a tarefa.

Outras marcas aspectuais: não há uma definição do início, da duração e do final da ação *get a broom*, ela pode ocorrer sempre que o capitão do enunciado ordenar. Trata-se portanto de mais uma ação que ocorre regularmente no presente.

Modalidade: assertiva. Faz uma declaração: *a sea-captain gives me an order and this order is to get a broom and...*

22 – I'll get you a taxi.¹⁹

Tipo 1 – o uso de *get* novamente indica que pode haver alguma dificuldade no processo. Há também no enunciado a presença do pressuposto de tentativa, algo como: *I'll see if I can get a taxi*.

Outras marcas aspectuais: o enunciador delimita sua ação para o futuro imediato. Portanto a ação *get taxi* se inicia assim que ele termina de falar, terá uma duração *x* e terminará em algum momento no futuro.

Modalidade : assertiva. Declara que é ele quem vai conseguir um táxi para o co-enunciador – *I'm the one who will get the taxi (the taxi you need)*, ou ainda, *you need a taxi and I am the one who will get it for you*.

¹⁸ Cf. MELVILLE, H., 1966, p. 4.

¹⁹ Cf. BRUNO, A., 1997. (adaptado do roteiro do filme homônimo).

4.4 *To get*: uma marca subjetiva da língua / análise quantitativa das ocorrências

Para finalizar nosso levantamento de dados sobre *get*, discutiremos aqui a questão do emocional em *get* e por “emocional” estamos fazendo referência às manifestações sensoriais internas que motivam o enunciador a empregar esse verbo. Na segunda parte deste item, apresentaremos informações de caráter quantitativo extraídas das análises das ocorrências.

Em minhas notas de orientações com a professora Letícia M. Rezende, me chamou especialmente a atenção uma que apontava para algo até então nunca refletido por mim: o motivo da fala humana. Conforme pude aprender nessas reuniões, o ser humano fala primordialmente para **equilibrar-se internamente**. Isso, de certa forma, diverge do clássico conceito de fala como um meio de “comunicar mensagens”, “transmitir informações” e outras idéias difundidas a respeito da função da linguagem, as quais remetem a um conceito de linguagem como “instrumento de comunicação”. Portanto, a fala humana é também, em uma escala significativa, um reflexo dos conflitos, anseios e dúvidas que se manifestam internamente nas pessoas e o ato de falar é uma maneira de resolver essa perturbação interna causada pelo medo do desconhecido, pela sensação de que existe algo perigoso escondido e que a qualquer momento podemos ser vítimas de algo ruim, seja esse algo um criminoso que nos ataque, o patrão que nos demita ou simplesmente alguém que nos diga algo grosseiro e humilhante. Ao falar o ser humano busca lidar com essa sensação de caos, busca dar uma perspectiva ao que não compreende para sentir-se seguro. Em suma, falar alivia a tensão humana.

O verbo *to get* é uma das manifestações mais claras dessa incerteza pois com sua enorme gama de significados representa a dificuldade humana em definir o mundo externo. *Get* é então uma forma de chamar a atenção do co-enunciador para a dificuldade envolvida no processo, além do resultado em si, como se disséssemos (*he gets 2,000 a week) which is a pretty tough thing to do*, externalizando então o julgamento do enunciador, segundo o qual a ação é difícil. Grosso modo, *get* significa

ele consegue com dificuldade ao passo que *earn* significa apenas (ele recebe). Observemos que ganhar e receber representam idéias diferentes, enquanto o primeiro remete a idéia de *conquistar*, o segundo remete a *ser beneficiado*, como se alguém desse o dinheiro a pessoa do enunciado.

De fato, propusemos essa questão a dois falantes nativos norte-americanos e obtivemos as seguintes respostas:

a) *He earns about \$2,000 a week.*

Falante 1: *He receives \$2,000 a week for working.*

Falante 2: Ele ganha \$2,000 por semana.

b) *He gets \$2,000 a week.*

Falante 1: *He receives \$2,000 a week (without an explanation of how).*

Falante 2: Ele recebe \$2,000 por semana.

O que podemos observar, sobretudo pelas respostas do falante 1, é que enquanto *earn* expressa algo como o salário dele é \$2,000, o enunciado com *get* nos remete à: ele consegue ganhar \$2,000; ou ainda: veja só, ele consegue ganhar \$2,000 por semana. O que se pode observar por esse último enunciado, é que o enunciador expressa uma certa dose de emoções como surpresa, admiração ou espanto. Em outras palavras, os \$2,000 por semana mexem internamente com o enunciador pois representam algo fora dos padrões normais. Podemos dizer então, que o salário do sujeito *he* é um fator desestabilizador, o qual acarreta no uso de *get* nesse enunciado.

Observemos novamente alguns exemplos:

“Get in”. She smiled.

Conforme dito na análise anterior dessa ocorrência, enunciadora e co-enunciador estão em uma situação de extrema tensão – são perseguidos pela polícia – no momento da enunciação, apesar de a enunciadora sorrir ao enunciar. Aliás, o fato de ela sorrir indica um esforço para estabilizar tanto a si mesma como o co-enunciador,

que ela imagina, sinta a mesma tensão. Em suma, não podemos dizer que os sujeitos enunciadorez estejam em um momento emocionalmente estável nessa situação e novamente podemos observar o uso de *get* nesse momento.

Observemos os casos abaixo:

c) *I went / travelled to / Paris.*

d) *I got to Paris.*

A oração **c** apenas transmite uma informação – fui para Paris. Não há aí reflexo algum de emoção, ou qualquer outro fator que possa tirar o enunciador de sua estabilidade, portanto. Já em **d**, devido a alguma dificuldade, podemos enxergar alguma emoção ou fator que mexa internamente com o enunciador, como se ele dissesse algo como (puxa, cara! cheguei em Paris!), ou (cheguei em *Paris!* (veja só)), exclamações que não soam naturais com os verbos *go* e *travel*. Mais uma vez então podemos observar o uso de *get* sendo acarretado por um fator que chamaremos aqui de emocional ou desestabilizador.

Vejamos mais alguns exemplos disso:

Take my knife! Get that one!

O fator desestabilizador a que nos referimos anteriormente se origina da dificuldade intrínseca a *get*. O que podemos, portanto observar nesse enunciado é que o enunciador, sentindo a dificuldade da situação, quer dizer algo como: você tem de matá-lo de qualquer jeito (por mais difícil que isso seja). Podemos ainda enxergar aí algo como *for God's sake! (get that one!)*, o que melhor reflete o fator emocional ao qual temos nos referido.

Quanto aos dados **quantitativos** mencionados na introdução deste item podemos dizer que além das análises das marcas linguísticas realizadas em cada enunciado até aqui, buscamos ainda levantar o número de ocorrências de *get* em textos científicos e também na literatura clássica (inglês formal) para contrastá-los com os textos onde a linguagem é informal. Nossa expectativa era encontrar pouquíssimas

ocorrências de *get* em linguagem formal e isso realmente se confirmou. Em *The Scarlet letter*, por exemplo, onde o inglês é clássico, encontramos apenas uma ocorrência de *get* nas 40 páginas iniciais. Já o livro *Seven*, que retrata o diálogo cotidiano e informal entre dois policiais, apresenta dez ocorrências de *get* em aproximadamente 25 páginas. Em outra comparação entre o inglês clássico e o informal, analisamos 22 páginas de dois livros – *Pride and Prejudice* e *The Fugitive*. O resultado foi o de cinco ocorrências de *get* no primeiro (clássico) contra mais do triplo (dezessete) no informal. Analisamos ainda textos científicos e essa diferença aumentou consideravelmente. De fato, chegamos a encontrar efetivamente **zero** ocorrências de *get* em um livro sobre física aplicada à meteorologia (HUMPHREYS, 1940) e em outras obras como periódicos de medicina e publicações militares.

Há exceções em situações nas quais, apesar de o contexto ser formal, o locutor busca uma **aproximação** maior com seu(s) ouvinte(s). Nesse caso, ele irá informalizar seu discurso e poderá eventualmente usar *get*. Um exemplo disso é quando um político discursa para seus eleitores.

Salvo exceções desse tipo, a análise quantitativa confirma nossa hipótese de que *get* pertence ao discurso informal.

Observamos também que nas ocorrências em que o *get* preposicionado é empregado, suas propriedades não são alteradas pela adição desse elemento preposicional.

Finalmente, outra observação importante, é o fato de a modalidade assertiva estar presente em *get* de forma mais regular que as outras modalidades – a asserção predomina em quase metade das ocorrências.

4.5 Conclusões parciais II

Após as análises apresentadas aqui, pudemos então identificar as principais características de *get*, estudo esse que embasa nossa proposta para o ensino de inglês.

A primeira e principal conclusão a que chegamos é que a ação *get* sempre remete a uma dificuldade a ser superada. Isso ocorre mesmo quando o enunciador não se dá conta desse fato (conforme visto em 3.8.3.). Essa característica é a espinha dorsal da qual parte toda uma ramificação de outros traços semânticos de *get*. Note-se que todas as características a seguir farão referência à essa primeira.

Uma segunda conclusão é que o valor assertivo de *get* se situa entre o positivo e o negativo. Conforme visto, o positivo refere-se à meta que pretende-se atingir e o negativo refere-se ao(s) obstáculo(s) para se chegar a ela.

Também pudemos observar que *get* é um verbo de aspecto, que expressa basicamente cinco eventos: obstrução, mudança de estado, tentativa, causalidade e involuntariedade, conforme discutimos anteriormente. É importante ressaltar que é necessário olhar *get* sob uma ótica enunciativa para enxergar essa tipologia. Na frase / *don't get it*, por exemplo, é comum interpretar *get* como entender, compreender e nesse caso ele não pode ser classificado como verbo de ação. Entretanto, o que uma análise enunciativa nos revela é que o enunciador quer dizer que (não pegou) algo, por causa de alguma dificuldade (e apesar de ter tentado). Essa conjunção de fatores é o que faz com que esse *get* pertença ao tipo 1.

Get ocorre mais frequentemente nas modalidades assertiva e injuntiva

Formamos um *corpus* de 22 ocorrências, escolhidas sobretudo com base no aspecto da ação *get* – ação, movimento, etc. Desses 20 enunciados, 15 situam-se em uma ou outra dessas duas modalidades acima – 10 assertivos e 5 injuntivos. Quanto à injunção, podemos dizer que os traços vistos em *get* o tornam ideal para ocasiões em que é necessário expressar um comando – daí a enormidade de ordens que utilizam esse verbo, como (*get up!*, *get to work!*, *get out!*, *get me a towel / a drink*, etc.). *Get* representa algo bem próximo à “se vire e me traga uma toalha/ um *drink* / faça isso /

aquilo, etc.” Quanto à asserção, acreditamos que a maioria dos enunciados humanos sejam assertivos, independentemente do(s) verbo(s) que componha(m) esses enunciados. Mais do que perguntar, supor, julgar, etc. o ser humano declara, embora não tenhamos nos aprofundado nessa questão.

Nosso verbo de estudo também reflete a tentativa de equilíbrio por parte dos falantes. Isso ocorre por causa da adversidade, a qual desestabiliza o falante e o faz querer equilibrar-se através da fala, conforme visto em 3.5.

Get é uma marca do discurso informal

Vide item anterior.

O sentido primordial de *get* é conseguir (e conseguir fazer). Existem ainda outros sentidos muito freqüentes também como: obter, chegar, ganhar e pegar. Embora nossa proposta de ensino evite a tradução, é importante observar que conseguir faz a mesma menção à dificuldade pois, assim como *get*, também implica em uma superação – **conseguir** é superar um obstáculo. Por isso sugerimos que o professor priorize essa tradução quando isso for necessário.

O sujeito passivo de *get* é menos passivo que o de *be*, conforme pudemos observar nas análises das ocorrências 9 e 10.

5 UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE CUNHO ENUNCIATIVA

Após analisarmos o ensino de língua inglesa, a teoria enunciativa e, principalmente, após analisar exaustivamente as marcas dos enunciados com *get*, reunimos dados suficientes para elaborar uma proposta para o ensino de língua inglesa a qual, acreditamos, pode ser ao mesmo tempo motivante e eficiente para os alunos.

Conforme visto no capítulo 1, todo método envolve pressupostos teóricos. Entretanto, não pretendemos, neste trabalho, criar um novo método de ensino de LE. Nosso intuito aqui é apresentar idéias e conceitos que auxiliem o professor em suas escolhas de sala de aula. É importante ainda lembrar que, embora nosso objeto de estudo tenha sido apenas a marca *get*, a proposta que apresentamos pode ser estendida a outros tópicos do curso de inglês particular e ao ensino de outros idiomas.

5.1 Dezessete idéias para o ensino de LE

1 – O professor de língua inglesa deve sempre saber muito mais do que aquilo que o aluno costuma perguntar.

Dizer que o professor deve saber mais que o aluno pode parecer uma afirmação extremamente óbvia, no entanto, é fundamental que essa “obviedade” não seja deixada de lado, por isso fizemos dela o primeiro postulado de nossa abordagem

De fato, podemos afirmar que um incalculável número de pesquisas da lingüística aplicada se tornaria irrelevante se considerássemos apenas as questões do cotidiano em sala de aula. Em outras palavras, um professor de inglês não necessita ler dezenas de páginas sobre o verbo *to get* apenas para dizer ao aluno que esse verbo significa *conseguir*. Também não necessita submeter-se a horas de estudo sobre psicologia, didática, lingüística, etc. para ministrar uma ou duas horas de aula. De fato, grande parte dos professores não saberia dizer o nome do método que utiliza em suas aulas e muito menos quais pressupostos teóricos o fundamentam. Apesar disso,

milhares de aulas continuam sendo normalmente ministradas todos os dias e a procura pelos cursos de idiomas cresce cada vez mais.

Para que então tanto estudo científico acerca do ensino de línguas?

A resposta para a questão acima é que acreditamos que os resultados não são tão satisfatórios quanto podem parecer e acreditamos que, a longo prazo, o aluno perceberá que aprendeu bem menos do que pensava. De fato, é muito comum ouvir de ex-alunos que não aprenderam quase nada ou que já se esqueceram de grande parte do que viram no curso de inglês. Como explicar então a popularidade desses cursos?

Em nossa opinião, o que ocorre é que o aluno tem saído da sala de aula sob a ilusão de que aprendeu algo e que está apto a usar esse algo sempre que necessário. Entretanto, o processo ensino-aprendizagem não foi tão sólido quanto parecia e logo o aluno sentirá dificuldades em usar um termo, expressão ou estrutura que pareciam estar assimilados. Um dos motivos para essa falta de solidez do processo é justamente a falta de embasamento dos professores, os quais são mal formados ou, no caso dos cursos particulares de idiomas, muitas vezes nem são formados. O imediatismo do ensino faz com que estes preocupem-se apenas com o que está previsto para a aula do dia sem realmente compreender o que é a linguagem. Essa falta de conhecimento banaliza o ensino de línguas e não é de se surpreender portanto que as informações vistas em aula não fiquem sedimentadas na mente do aprendiz.

2 – A teoria enunciativa é uma importante fonte de referências.

Além da maneira como Culioli enxerga a atividade humana da linguagem, alguns de seus postulados servem como subsídio para que tenhamos uma visão mais abrangente da conversação. No capítulo anterior, tivemos exemplos dos jogos parafrásticos e a construção de significação provenientes das escolhas lingüísticas. O estudo do aspecto culioliano também nos apontou alguns elementos – decorrência da ação, marcas do tempo – que podemos explorar para ensinar os tempos verbais. Por esse motivo deixamos esses postulados como fonte de referência e também por isso preferimos o termo *enunciar* ao invés de *falar*. Esse último nos remete a toda e qualquer emissão de sons vocálicos de um ser vivo (inclusive os animais), ao passo que o primeiro refere-se a um processo completo, um evento com começo, meio e fim.

3 – No cerne de qualquer enunciação sempre haverá quatro elementos: alguém (enunciador), em um determinado **lugar** (espaço) que diz **algo** (enunciado) em uma determinada **situação** (agora e interlocutores).

A prioridade dada por Culioli a esses quatro elementos - sobretudo o falante e a situação – é o motivo pelo qual adotamos sua teoria como base de nossa proposta didática.

4 – Não existe comunicação perfeita.

Pelo menos não da maneira como tradicionalmente concebemos a comunicação – alguém diz algo, alguém recebe e decodifica essa mensagem e chega-se a um tipo de consenso. O ser humano fala, sobretudo para se equilibrar, independentemente do efeito que suas palavras possam causar em seu interlocutor. Enunciar, portanto, não é apenas transmitir mensagens.

5 – A compreensão é um caso particular do mal-entendido.

Na verdade esse postulado está intimamente ligado ao anterior, trata-se de uma citação do lingüista Antoine Culioli que serve para reforçar a idéia de que não existe comunicação perfeita. O ser humano enuncia e interpreta enunciados a partir de si mesmo, não pode nesse processo dissociar-se de seu eu. Por esse motivo jamais um enunciado estará imune às marcas pessoais de quem o produz ou interpreta.

6 – O ensino de estruturas é inevitável. “Nomenclaturas” são dispensáveis.

A estrutura, como o próprio nome indica, é um elemento indissociável de qualquer língua natural. Não pode haver, portanto, um curso de idiomas que não as ensine, embora alguns iludam o aluno com essa falácia. Portanto, ao invés de criar no aluno a expectativa de que ele não terá gramática, deve-se ensiná-la da forma mais contextualizada possível, visando ao máximo induzir o aluno a compreender a estrutura apresentada através de textos, diálogos, filmes ou qualquer outro recurso que desperte o interesse do aluno. Além disso, não é necessário que o professor introduza o tópico gramatical dizendo algo como: **agora nós vamos aprender o presente perfeito**

contínuo, inclusive porque não é necessário que o aluno memorize nomes como *future perfect progressive*, *interrogative pronouns*, etc. O aluno deve, sim, compreender a função expressa por tais nomes como, por exemplo, **uma ação que se iniciou em algum momento do passado e continua a acontecer no momento em que se fala**, no caso do presente perfeito progressivo ou contínuo. Tais nomes confundem, intimidam e tiram o foco do aluno do que é realmente importante – a prática.

Além disso, conforme vimos no caso da voz passiva com *get*, há casos em que não se deve interpretar ao pé da letra o nome de um tópico de gramática.

7 – Deve-se evitar iniciar uma lição diretamente com listas de vocabulário.

Não condenamos a tradução, entendemos que ela é necessária em muitas ocasiões, pois não é sempre que será possível criar todo um contexto para que o aluno possa então induzir o significado de um termo. É muito mais eficiente e rápido dizer o significado do termo na língua materna do aluno e pronto.

O que condenamos é que o **primeiro contato** de um aluno com um termo ou expressão seja através de uma lista de vocabulário pois isso pode ser extremamente limitante e impedir que o aluno desenvolva sua capacidade de indução. No caso de *get*, por exemplo, pudemos ver que esse verbo é muito mais do que um mero sinônimo de conseguir. Portanto não se deve fazer com que o aluno, ao abrir seu livro, dê de cara com algo como: *get* = **conseguir**. Isso contribui para que o aluno fixe apenas esse sentido e posteriormente tenha dificuldades para lidar com os outros sentidos de *get*. Listas de vocabulário restringem a capacidade dedutiva do aluno.

8 – Aprender um novo idioma é inserir-se em uma nova cultura.

Quanto mais um falante compreender os valores do país de sua língua-alvo, mais ele assimilará o idioma e, proporcionalmente inverso a isso, quanto menos o falante assimilar esses novos valores, mais superficial será sua inscrição no novo idioma.

Não queremos dizer com isso que o falante deva trocar seus valores por aqueles de outros países. O que estamos afirmando é que é necessário estar aberto e disposto a realmente entender uma nova cultura para se falar um novo idioma.

Em outras palavras, falar uma nova língua muda uma pessoa.

Essa mudança é natural e inevitável e sua intensidade será proporcional à identificação do falante com o novo idioma.

9 – O contexto é fundamental.

Conforme vimos, a enunciação sempre será decorrente de uma situação e as marcas enunciativas escolhidas pelo enunciador refletem sua percepção daquela situação. Um dos fatores que explicam o fracasso na aprendizagem de inglês é o seu ensino através de palavras e frases isoladas, fazendo com que o falante não tenha uma visão global de uma situação real de emprego de um termo da língua.

10 – Enunciar é criar. Criar é aprender.

Pode parecer um chavão, mas é necessário estimular ao máximo a capacidade criativa do aluno. De cada dez abordagens de ensino, nove dizem isso também mas o que tem se observado nos cursos de idiomas é bem diferente disso. Em um dos cursos mais populares do Brasil, considerado não-estruturalista, pode-se observar a repetição de estruturas de forma mecânica e exaustiva. Para se ensinar, por exemplo, *I like to + ação + complemento*, o aluno repete várias vezes essa estrutura trocando apenas o complemento em algo como:

Professor: *I like to drink tea.*

Alunos: *I like to drink tea.*

Professor: *I like to drink milk.*

Alunos: *I like to drink milk.*

Professor: *I like to drink coffee.*

Alunos: *I like...*

Depois, troca-se *coffee* por *beer*, *wine*, *etc* em exercícios com até 40 frases envolvendo o novo vocabulário. Isso nada mais é que a mecanização de estruturas e

chamou nossa atenção perceber como isso ocorre justamente em um curso considerado conversacional e com um mínimo de ensino de estruturas. Em suma, o aluno **memorizou** a estrutura *I like to*, não a **aprendeu**. Por esse motivo, exercícios como esse são evitados em nossa abordagem.

11 – O professor não é o único responsável pela aprendizagem.

A aprendizagem vai depender também da motivação do aluno. Nenhuma abordagem funcionará com um aluno desmotivado e o professor deve dizer isso a seus alunos de forma clara e sincera. É fundamental que, além das tarefas, os alunos dediquem mais algum tempo ao estudo individual. Embora não tenhamos pesquisado mais profundamente a forma desse estudo independente, acreditamos que algo em torno de quarenta minutos diários para revisão e prática do conteúdo seja suficiente para que, ao final do curso, o aluno tenha atingido um nível de fluência que o possibilite ser aprovado em exames de proficiência como TOEFL e Cambridge – duas das principais referências entre os testes de proficiência em inglês. O professor (e o curso de idiomas) não podem comprometer-se a operar milagres. O comprometimento do aluno não deixa de ser uma questão individual, a qual somente ele poderá resolver. Nenhuma abordagem funcionará com um aluno desmotivado.

12 – É recomendável que haja um “aquecimento mental” do aluno.

O “aquecimento mental” que recomendamos é o que em muitos cursos é conhecido por *warm-up* ou *ice-breaker*, ou seja, uma forma de “esquentar” o aluno para a aula. Ao chegar para a aula, os alunos estão vindo de ambientes onde falava-se apenas sua língua nativa. Portanto, os alunos estavam até então raciocinando exclusivamente nessa língua nativa. É necessário, então, romper com essa atividade mental e fazer com que ela passe a ocorrer na língua-alvo. Para ambientar os alunos à aula, recomendamos simplesmente que o professor os cumprimente na língua-alvo e pergunte a alguns deles sobre seu fim de semana ou sobre o dia anterior. Pode também nesse aquecimento falar sobre algum assunto da atualidade que seja de interesse dos alunos, como um jogo de futebol ou uma festa na cidade, por exemplo. Além dos exemplos dados aqui, o professor pode escolher algum outro assunto para

esse aquecimento – algo simples e breve, que sirva para fazer com que os alunos comecem a raciocinar na língua-alvo.

13 – A aula de ontem é a base para a aula de hoje.

Uma palavra que resume com muita propriedade o que afirmamos aqui é a palavra **revisão**. Os tópicos de um curso de LE são geralmente organizados de maneira seqüencial, de modo que o aluno aprenda hoje, por exemplo, o *simple past*, na próxima aula o *past continuous*, depois o *past perfect continuous* e assim por diante. O ensino parte, portanto, do mais simples para o mais complexo, de forma gradual. Por esse motivo, é fundamental que, antes de iniciar o novo conteúdo, o professor consolide, através de revisão, os principais pontos do conteúdo da aula anterior. Essa revisão pode ser a própria correção da tarefa do dia anterior. Ao comentar a tarefa, o professor está, ao mesmo tempo, reativando a memória dos alunos e sanando suas dúvidas, o que deixará os alunos em melhores condições de assimilar o conteúdo que está por vir.

14 – Dar preferência aos recursos áudio-visuais na apresentação do novo conteúdo.

Recomendamos aqui que o aluno **ouça e veja** o novo conteúdo **antes** que o professor diga a ele o significado. Isso vai aguçar a curiosidade do aluno, além de ser uma ótima forma de treinar a audição e ainda desenvolver a capacidade indutiva do aprendiz. Recomendamos, portanto, que essa apresentação seja feita através de textos gravados em cd e disponibilizados no livro do aluno para que esses os acompanhem. Após tocar o texto uma vez, o professor deve tirar dúvidas dos alunos, sempre usando as próprias orações do texto como exemplo para que o aluno fixe a palavra dentro de seu contexto de uso. Outra forma de se explicar o conteúdo é através de fotos, mímica e outros recursos que ajudem a ilustrar os novos termos. Caso esses recursos não surtam efeito, o professor não deve ficar constrangido em simplesmente traduzir a palavra para o aluno. Em seguida, o professor deve repetir o texto mas dessa vez pausando-o a cada novo item do conteúdo para que os alunos repitam as novas palavras e estruturas. No caso do ensino de verbos é fundamental que o professor

trabalhe conceitos como causalidade, involuntariedade, tentativa e outros vistos em nossas conclusões sobre o verbo *to get*, baseando assim suas práticas no conjunto de expressões da fala humana.

15 – As práticas de sala de aula devem basear-se em três pontos: a **noção ou **idéia transmitida por cada marca lingüística; as **funções** da língua e as **situações de mundo**. No caso específico dos verbos, o professor deve deixar o mais claro possível para o aluno o **processo de desenvolvimento da ação no tempo**.****

Baseado no que dissemos no último parágrafo do passo anterior, é fundamental que o professor solicite ao aluno que produza enunciados a partir das noções transmitidas pelas palavras e/ou estruturas aprendidas, assim, pode-se indicar ao aluno, por exemplo, que em determinada oração o sujeito é vítima de uma ação praticada por terceiros como, por exemplo, *I got ants in my room* ou que em outra oração tenta realizar algo mas não consegue como, por exemplo, *I don't get it*, trabalhando assim a razão do enunciado e não somente o sentido da palavra.

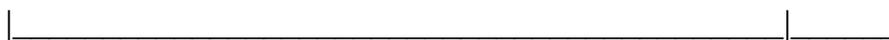
Para despertar essa competência no aluno, o professor deve iniciar uma discussão sobre o texto introdutório, buscando extrair o máximo de participação dos alunos, isso contribuirá para despertar o interesse dos alunos e familiarizá-los com os novos termos. Quando sentir que já obteve o máximo possível, deve-se então passar ao uso do novo conteúdo. É importante que os alunos construam frases, iniciando-se de preferência com a modalidade oral da língua. Para incentivá-los a produzir usando o novo conteúdo, o professor deve planejar de antemão formas de induzir o aluno a usar as palavras e estruturas que deseja sem dizer aos alunos algo como: “me dê uma frase no presente contínuo.” Ao invés disso, o professor pode, por exemplo usar a foto de alguém fazendo algo e perguntar: *what is he/she doing?*

Quanto mais os alunos forem incentivados a falarem de si mesmos, mais seus enunciados fluirão de forma espontânea. Assim, outro exercício que pode ser aplicado aos alunos para ensinar o presente contínuo é apresentar um quadro com diferentes horas do dia e perguntar aos alunos o que eles estão fazendo naquele momento,

motivando-os assim a produzirem respostas como *I'm sleeping, I'm having lunch, I'm studying/working, etc.* O importante é que o aluno associe a marca *ing* à idéia de continuidade. Pode-se inclusive para isso representar graficamente a decorrência do tempo, sobretudo para o contínuo perfeito, conforme demonstra a figura abaixo.

Início da ação (1970s)

momento da fala (now)



Enunciado: *Disneyland has been getting visitors since the early seventies.*

Culioli (1999a) utiliza um gráfico semelhante a esse para demonstrar as marcas temporais de uma ação. Isso ajuda o aluno a visualizar o processo descrito pelo enunciado e é uma excelente ferramenta para memorização.

É interessante também que o aluno possa visualizar os elementos lexicais que frequentemente apóiam a enunciação a fim de que possam cada vez mais automaticamente associar os eventos do mundo aos agentes que os realizam. Assim, é interessante propor que o aluno desenvolva um enunciado, oral ou escrito a partir de uma léxis como, por exemplo *he – play – guitar*. A partir daí pode-se ainda indicar o processo de decorrência e ajudar o aluno a produzir enunciados como *he is playing the guitar, he plays the guitar, he has been playing the guitar, he will play the guitar, etc.*

Para o ensino de vocabulário, o professor deve adotar o mesmo procedimento de evitar pedir ao aluno que crie uma frase com a palavra *x*. Assim, para se ensinar uma palavra como *wine*, por exemplo, o professor pode perguntar ao aluno se ele gosta de vinho, que tipo prefere, porque não gosta (caso ele não goste), etc.

Vocabulário frequentemente envolve o domínio nocional, em um jogo entre o que pode ou não ser um objeto, por isso o recomendável para sua prática é que se utilize as características de um elemento para induzir o aluno a reconhecer o termo. Assim, para identificar o termo *wine* o professor pode, por exemplo, dar a um aluno um cartão com a palavra *wine* e pedir a ele que descreva esse elemento para que outro aluno adivinhe a palavra do cartão. Portanto, o aluno designado para identificar terá de fazê-lo a partir das propriedades do termo citadas por seu colega – *alcoholic drink, sweet, usually*

expensive, very popular in Italy, etc. Dessa forma, todos os alunos envolvidos fixarão o termo aprendido de forma muito mais consistente, além de terem tido a oportunidade de praticar mais do que apenas o termo-alvo. O professor pode ainda pedir a cada aluno que escreva o máximo de características de um termo que ele for capaz, em uma espécie de jogo ou ainda pensar em outras atividades que estimulem a associação entre um vocábulo e suas propriedades.

Para complementar a fixação do novo conteúdo, o professor pode ainda usar alguns exercícios mais tradicionais como preenchimento de lacunas, ou ainda aplicar um segundo texto, relacionado ao primeiro, para gerar uma nova discussão ou trabalhos em grupos.

16 – É recomendável que a aula de LE tenha uma hora e trinta minutos de duração.

Não pesquisamos neste trabalho a questão do tempo ideal para a aula de LE, porém, o que observamos empiricamente foi que, após a primeira hora de aula, o aluno geralmente começa a demonstrar sinais de cansaço e uma certa inquietação. Há, portanto, uma queda em seu rendimento. Por outro lado, as aulas de apenas sessenta minutos mostraram-se insuficientes para que o aluno assimilasse e praticasse satisfatoriamente o novo conteúdo. Isso ocorre porque geralmente o aluno leva em torno de quinze minutos até ambientar-se e estar totalmente concentrado na aula. Nos minutos finais da aula, o aluno já começa a “desligar-se” da aprendizagem – um processo que, acreditamos, ocorra a partir dos últimos cinco minutos. Portanto, foram desperdiçados, ao todo, vinte minutos. Por esses motivos, somos da opinião de que o tempo ideal para a aula de LE deve ser algo em torno de uma hora e trinta minutos.

Se por algum motivo, a aula tiver que ultrapassar esse tempo, sugerimos ainda que se faça um breve intervalo.

17 – Priorizar a fala e a audição em sala de aula. Designar leitura e escrita como tarefa.

Não estamos aqui atribuindo mais importância à fala e à audição. Nosso intuito aqui é apenas promover um melhor aproveitamento da aula de LE, tendo em vista que as atividades de leitura e redação demandam uma parcela de tempo bem maior. Temos percebido também que a competência auditiva tem sido esquecida em nome da habilidade oral, ou seja, prepara-se o aluno para falar mas esquece-se que ele também terá de **entender** seu interlocutor. Essa deficiência também é frequentemente observada nos cursos de idiomas. Para saná-la, optamos aqui por enfatizar a estreita correlação entre fala e audição. Portanto, os chamados “cursos de conversação” devem atentar mais para o fato de que ouvir também faz parte de um diálogo e oferecer, portanto, uma equivalência maior entre essas duas habilidades.

Este princípio não se aplica a cursos para fins específicos, como cursos técnicos, cursos de leitura, inglês para viagem e etc.

“Tell me and I remember, teach me and I forget, involve me and I learn”.

(FRANKLIN, B.)

Encerramos com a velha máxima de Benjamin Franklin, pois acreditamos que ela resume muito do que tentamos dizer aqui, sobretudo nos pontos onde buscamos demonstrar a necessidade de um ensino contextualizado e a necessidade de inserir o aluno na situação de aprendizagem, desde o momento em que esse entra na sala de aula.

5.3 Conclusões parciais III

Reiteramos, então, que o fundamental em uma proposta de cunho enunciativo é priorizar as propriedades existentes na linguagem – causalidade, involuntariedade, etc. – a fim de que o falante possa compreender e distinguir as características intrínsecas às marcas lingüísticas que estuda em sala de aula.

Cada idéia discutida neste capítulo tem sua importância no processo ensino/aprendizagem, entretanto, podemos dizer que o cerne de nossa proposta está, sobretudo, nos passos 2, 3, 7, 9, 10, 11, 14 e 15. É, sobretudo, nesses conceitos que o professor poderá encontrar elementos que o ajudem a visualizar de maneira mais global a linguagem e o ensino de LE. Além de esforçar-se para criar um ambiente que motive o aluno a inserir-se no processo enunciativo, é importante que o professor saiba quais os aspectos lingüísticos que deve abordar e a partir de que premissas pode realizar suas práticas de sala de aula.

Nossa aula exige esforço, conhecimento e criatividade por parte do professor, mas, ao mesmo tempo, é simples de ser aplicada, uma vez que a competência enunciativa é inata e latente em todo falante, bastando a nós, educadores, despertá-la em nossos alunos.

Portanto, uma boa preparação da aula contribuirá para que o professor já entre em aula sabendo o que fazer para estimular seus alunos a falar. Em suma, podemos dizer que um dos pilares de nossa proposta é também um dos pilares da abordagem comunicativa – fazer com que o aluno sintá-se **conversando com interlocutores** e não apenas **falando para o professor**.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente temos de lamentar pelo fato de não ter sido possível experimentar nossa proposta em sala de aula, conforme era nossa intenção e lamentamos também não ter sido possível nesse momento de nosso trabalho estabelecer uma ligação maior entre os dados levantados na análise enunciativa e a proposta apresentada ao final desta pesquisa. Acreditamos, entretanto, termos contribuído para uma discussão frutífera acerca do ensino de línguas e, quiçá, apontado para um caminho a ser seguido pelos profissionais da área de educação.

Mais do que em fontes de consulta, o trabalho apresentado aqui se apóia, sobretudo, em nossa própria experiência dentro do ensino de línguas nos últimos quinze anos. Embora não tenhamos entrevistado formalmente professores e/ou alunos, os dados aqui apresentados são fruto dessa constante observação ao longo desses anos, além de nossas anotações feitas nos cursos de lingüística da UNICAMP/IEL e da UNESP/FCLAR.

Apresentamos as principais abordagens – e os métodos decorrentes delas – para que nosso leitor pudesse ter uma visão geral do que tem sido o ensino de inglês desde os seus primórdios até o momento atual. Ao falarmos sobre o passado da atividade de ensinar línguas, tínhamos como intento mostrar que a evolução dessa atividade não é tão grande quanto os cursos de idiomas costumam anunciar e que algumas das práticas utilizadas em aula já foram inclusive descartadas há décadas atrás. De fato, pode ser observado em nosso trabalho a crítica constante aos cursos de idiomas, os quais, conforme visto, muitas vezes criam nos alunos expectativas as quais não estão totalmente preparados a corresponder.

Buscamos também apresentar a teoria culioliana enfatizando, sobretudo, a questão do aspecto, seu conceito de linguagem e sua descrição da situação de fala, a qual Culioli denominou situação enunciativa. Além desses, outros pontos os quais julgamos os mais importantes para o ensino de idiomas são a noção, a representação, e a modalidade, assim como toda a idéia da construção de sentido. Portanto, utilizando uma das marcas mais peculiares da língua inglesa – o verbo *to get* – procuramos

mostrar os principais componentes do processo enunciativo a fim de podermos então desenvolver a proposta que apresentamos neste capítulo.

Finalmente, gostaríamos de salientar que, por mais distantes que o ensino de línguas e a teoria enunciativa pareçam estar um do outro, acreditamos ter demonstrado como se dá a ligação entre ambos e de que maneira os postulados culiolianos aqui mencionados podem contribuir para o ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

- AHN, F. **Ahn's new practical and easy method of learning the German language**. Nova Iorque : Steiger, 1873.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Parâmetros atuais para o ensino de português e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.
- AUSTEN, J. **Pride and Prejudice**. Londres: Longman, 1997.
- ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. **English Language Teaching**, Londres, v. 17, p. 63-67, 1963.
- BRASÍLIA (DF). Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1999.
- BRESSON, F. Acquisition et apprentissage des langues vivantes. **Lingue Française**, Paris, n. 8, 1970.
- BRUNO, A. **Seven**. Londres: Pearson Education, 1997.
- COLES, M.; LORD, B. **Access to English**. Oxford: Oxford University, 1975.
- CHOMSKY, N. **Topics in the theory of generative grammar**. Nova York: The Mit, 1966.
- CULIOLI, A. **Cognition and representation in linguistic theory**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. (Current Issues in Linguistic Theory ; v.112).

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Paris: Ophrys, 2000.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**: formalisation et opérations de repérage. Paris: Ophrys, 1999a. v. 2.

CUNHA, M. C. K. A questão de aspecto nos tempos verbais em inglês. In: _____. **Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira** : percepções de aprendizes reveladas pe Metodologia Q. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. p. 201-214.

DILLARD, J. M. **The fugitive**. Londres: Pearson Education. 2000.

DOTA, M. I. M. **Das estratégias de leitura às operações enunciativas**: a modalidade. 1994. 306 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

FRANKE, F. **Die praktische spracherlernung auf grund der psychologie und der physiologie der sprache dargestellt**. Leipzig: O. R. Reisland. 1884.

GAUTHIER, A. Sur quelques paradoxes en didactiques des langues. In : BOUSCAREN, J. ; FRANCKEL, J. ; ROBERT, S. (dir). **Langues et langage. Problèmes et raisonnement em linguistique** : mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris : Presses Universitaires de France, 1995. p. 425-433.

GATTEGNO, C. **The common sense of English reading and writing**. Nova York: Educational solutions, 1985.

GREENE, G. **The third man**. Nova York: Penguin books, 1950.

HARTLEY, B.; VINEY, P. **Streamline English**. USA: Oxford University, 1979.

HAWTHORNE, N. **The Scarlet letter**. Nova York: The New American Library. 1959.

HUMPHREYS, W.J. **Physics of the air**. Nova York: McGraw Hill Inc. 1940.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**, Oxford: Pergamon, 1981.

LEMANN, N. Hunting Hillary Clinton. **Revista Time**, Nova Iorque, 1999.

LONGMAN dictionary of contemporary English. Harlow: Longman Group, 1995.

LOPES, M. C. R. A teoria das operações enunciativas e o fenômeno do aspecto verbal. **Estudos Lingüísticos**, Centro Universitário São Camilo, São Paulo, v. 33, p. 363 –368, 2004. Disponível em: < http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2004/4publica-estudos2004-pdfs-comunicos/a_teorias_operacoes.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2007.

McINTYRE, A. The semantic and syntactic decomposition of *get*: an interaction between verb meaning and particle placement. **Journal of Semantics**, Londres, v. 22, 14 Mar. 2005. p. 401-438.

MARINOTTO, D. A influência do conhecimento técnico-especializado na leitura em inglês instrumental: um estudo interdisciplinar. **Revista de Educação**, São Paulo, v. IV, n. 4, 2001.

MAURER, J.; SCHOENBERG, I. E. **True colors**. Londres: Longman, 1999.

MELVILLE, H. **Moby dick**. Nova Iorque: Harper & Row, 1966.

MONTEIRO, D. C. Ensino versus aprendizagem: técnicas pedagógicas. **Revista Letras**, Campinas, v. especial, p. 16-21, 1990.

Ollendorff, H. G. **A key to the exercises in Ollendorff's new method of learning to read, write, and speak the German language**. Nova Iorque: Appleton & Co., 1854.

ONOFRE, M. B. **Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca “se”**. 2003. Tese (Doutorado em Lingüística aplicada) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

PALMER, H.; PALMER, D. **English through actions**. Londres: Longman Green, 1925.

O PODEROSO chefão: parte 2. Direção de Francis Ford Coppola. Estados Unidos: Paramount Home Vídeo, 2004. 1 videocassete.

POE, E. A. **The unabridged Edgar Allan Poe**. Nova York: Running Press, 1983.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Nova York: Oxford University, 1982.

QUERO ser grande. Direção de Penny Marshall. Estados Unidos: 20th Century Fox, 1988. 1 videocassete.

REVISTA NEWSWEEK. Nova York: Ed. Newsweek, 1995.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University, 1986.

SANTOS, E. M. **Gramática e língua estrangeira numa escola de ensino médio: o que se ensina**. 2001. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SCHÜTZ, R. **História da Língua Inglesa: english made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>>. Acesso em: 19 nov. 2006.

SILVA, A. C. S. **Conjunções – elementos de ligação?: um estudo acerca da arca *então* sob a perspectiva da teoria das operações enunciativas de Antoine Culioli**, 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística aplicada) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

SILVEIRA, R. S. **Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira em contexto de escola pública**: foco na abordagem de ensino. 2002. 315 f. Tese (Doutorado em Lingüística aplicada) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

THOMAS, E. The mystery of Camelot. **Revista Newsweek**, Nova Iorque, 1998.

TULLIS, G.; TRAPPE, T. **New insights into business**. Londres: Longman. 2000.

TWAIN, M. **The adventures of huckleberry finn**. Nova York: Harper & Brothers. 1948.

O ÚLTIMO dos Moicanos Direção de Michael Mann. Estados Unidos: Warner Home Video, 1992. 1 videocassete.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas; Ensino Crítico de Língua Inglesa**, n.1, 1992.

ZAVAGLIA, A. **Da invariância da linguagem a variância das línguas**: contribuição para a elaboração de uma teoria enunciativa da tradução como um caso particular de paráfrase. 2002. 331 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

WILKINS, D. A. **Notional syllabuses**. Cambridge: Mit, 1972.