



Revista do Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.10, n.17 (2016)

Revista (Con)Textos Linguísticos
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais

Av. Fernando Ferrari nº 514
Goiabeiras – Vitória - ES
CEP: 29075910
Telefax: (27) 4009-2524
www.linguistica.ufes.br
contextoslinguisticos@hotmail.com.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 10, n. 17 (2016)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:
Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Aleksandro Rodrigues Meireles

Subchefe: Santinho Ferreira de Souza

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Micheline Mattedi Tomazi

Coordenador Adjunto: Lúcia Helena Peyroton da Rocha

Conselho Editorial

Aleksandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebeka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

Comissão Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

SUMÁRIO

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ÁRABE Bianca Graziela Souza Gomes da Silva	PDF 10-26
RECURSOS INTERPESSOAIS DA LINGUAGEM EM CARTA ABERTA NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL Cristiane Fuzer, Andrielle Bairos Gonçalves	PDF 27-47
A CORREÇÃO TEXTUAL DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS Eliana Merlin Deganutti de Barros, Gabriela Martins Mafra	PDF 48-68
A TOPONÍMIA DA REGIÃO PARANAENSE DO NORTE PIONEIRO Fernando Moreno da Silva, Anderson Camilo Machado da Silva	PDF 69-82
O PRINCÍPIO DA VARIAÇÃO E O PRINCÍPIO DA ADEQUAÇÃO EM TERMINOGRAFIA BILÍNGUE: UMA PESQUISA SOBRE O MARCO NORMATIVO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO, PORTUGUÊS E ARGENTINO Fidel Pascua Vilchez	PDF 83-101
UMA ANÁLISE DOS VALORES SEMÂNTICOS DO PRESENTE DO INDICATIVO EM TEXTOS ESCOLARES Juliana Bertucci Barbosa, Nayara Maira da Silva	PDF 102-121
A NEGAÇÃO NO PORTUGUÊS FALADO EM VITÓRIA/ES Lilian Coutinho Yacovenco, Cristiana Aparecida Reimann do Nascimento	PDF 122-138
RELAÇÕES DE COERÊNCIA NO PROCESSAMENTO LINGÜÍSTICO DA ANÁFORA PRONOMINAL AMBÍGUA Mahayana Cristina Godoy, Rodrigo Andrade de Souza, Jéssica Santos de Oliveira, Maxwell Alves da Silva	PDF 139-152
ENTRE ARRATAIS, VILAS, CIDADES, COMARCAS E PROVÍNCIAS: TERMINOLOGIA DAS REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO NO SUDESTE GOIANO NO SÉCULO XIX Maria Helena de Paula, Mayara Aparecida Ribeiro de Almeida	PDF 153-167
A ALEGORIA: UM BERÇARIO DE METAFORAS Maurício Moreira Cardoso	PDF 168-180
A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO ESTRATÉGIA DE CAPTAÇÃO NO DISCURSO RELIGIOSO NA MÍDIA Mônica Santos de Souza Melo	PDF 181-200
ESQUETES DO COLETIVO CRIATIVO "PORTA DOS FUNDOS": UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO FENÔMENO REFERENCIAL Rivaldo Capistrano de Souza Jr., Dean Guilherme Gonçalves Lima	PDF 201-216
OS TEMAS NO DIÁLOGO ENTRE MACABÉA E A CARTOMANTE EM A HORA DA ESTRELA E EM SUAS TRADUÇÕES PARA O INGLÊS Roberta Rego Rodrigues	PDF 217-235
SOCIEDADE, SOCIEDADES: EPISTEMOLOGIA PARA ESTABELECEER PRINCÍPIOS DE UMA TEORIA SOCIAL DA ENUNCIÇÃO Silvana Silva, Bárbara Malcorra	PDF 236-253
GÊNERO CARTA ARGUMENTATIVA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA Simone Azevedo Floripi, Leydiane Costa Amado Araújo, Romilda Ferreira Santos Vieira	PDF 254-273
A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL E O CONCEITO DE INTERAÇÃO: CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS E VIGOTSKIANAS A FAVOR DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO Simone Lesnhak	PDF 274-290
O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE INGLÊS: ASPECTOS SOBRE SUA IMPORTÂNCIA, ESCOLHA E UTILIZAÇÃO Simone Sarmiento, Denise von der Heyde Lamberts	PDF 291-300
A TRADUÇÃO INTERLÍNGÜÍSTICA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS Valdecy de Oliveira Pontes, Lívyia Lea de Oliveira Pereira	PDF 301-320
JOGOS DE "IMAGENS-MULHER" NA (DES)LEGITIMAÇÃO DE DILMA ROUSSEFF EM CHARGES NA REDE DIGITAL Vera Lúcia da Silva, Raquel de Freitas Arcine, Sílvia Caroline Gonçalves	PDF 321-339

APRESENTAÇÃO

É com prazer que publicamos mais um número da Revista quadrimestral *(Con)textos Linguísticos*. Com esse número, além de promovermos o intercâmbio de pesquisadores e de novas ideias, em nível estadual, nacional e internacional, estamos consolidando o papel do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGEL – em fomentar a pesquisa linguística no Espírito Santo.

O v. 10, n. 17 da Revista *(Con)textos Linguísticos* reúne, em sua 3ª edição de 2016, artigos voltados para reflexões analíticas, descritivas e interpretativas em torno de fenômenos linguístico-textual-discursivos que emergem da área de concentração em Teorias e Análises Linguísticas e refletem estudos que dialogam com as três linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL/UFES): Estudos analíticos-descritivos da linguagem; Estudos sobre texto e discurso e Linguística Aplicada. Esses artigos oferecem ao público leitor uma perspectiva multidisciplinar que se consolida no espaço acadêmico-científico como lugar da diversidade, que se alcança na proposta regular, a partir de 2013, de dois números aтемáticos e de um número temático. Nesta edição, a Revista *(Con)textos Linguísticos* reafirma seu compromisso com a comunidade acadêmica e sua posição como periódico científico, que acolhe diferentes pesquisas desenvolvidas em universidades brasileiras e estrangeiras.

Compõem esta edição dezenove artigos de autoria de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras: Bianca Graziela Souza Gomes da Silva (Universidade de Aswan, Egito), Cristiane Fuzer e Andrielle Bairros Gonçalves (UFESM); Eliana Merlin Deganutti de Barros e Gabriela Martins Mafra (UENP); Fernando Moreno da Silva e Anderson Camilo Machado da Silva (UENP); Fidel Pascua Vílchez (UNILA); Juliana Bertucci Barbosa e Nayara Maira da Silva (UFTM); Lilian Coutinho Yacovenco e Cristiana Aparecida Reimann do Nascimento (UFES); Mahayana Cristina Godoy, Rodrigo Andrade de Souza, Jéssica Santos de Oliveira e Maxwell Alves da Silva (UFRN); Maria Helena de Paula e Mayara Aparecida Ribeiro de Almeida (UFG); Maurício Moreira Cardoso (UECE); Mônica Santos de Souza Melo (UFV); Rivaldo Capistrano Júnior e Dean Guilherme Gonçalves Lima (UFES); Roberta Rego Rodrigues (UFPEL); Silvana Silva (UFRGS) e Bárbara Malcorra (PUC-RS); Simone Azevedo Floripi, Leydiane Costa Amado Araújo e Romilda Ferreira Santos Vieira (UFU); Simone Lesnhak (UNIVILLE); Simone Sarmiento e Denise von der Heyde Lamberts (UFRGS); Valdecy de Oliveira Pontes e Livya Lea de Oliveira Pereira (UFC) e Vera Lúcia da Silva, Raquel de Freitas Arcine e Sílvia Caroline Gonçalves (UEM).

O primeiro artigo “Ensino de português para falantes de árabe”, de Bianca Graziela Souza Gomes da Silva, apresenta uma experiência com ensino de português como língua estrangeira para falantes de árabe no primeiro curso de graduação em português no mundo árabe.

O artigo seguinte “Recursos interpessoais da linguagem em carta aberta na perspectiva sistêmico-funcional”, produzido por Cristiane Fuzer em coautoria com Andrielle Bairros Gonçalves, investiga, com base nos pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional, o

funcionamento de recursos interpessoais da linguagem utilizados em cartas abertas de diferentes *sites da internet*.

Partindo de um contexto mais amplo de pesquisa sobre gêneros do jornal como objetos de transposição didática, Eliana Merlin Deganutti de Barros e Gabriela Martins Mafra, focalizam, no artigo “A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros”, o trabalho com cartas do leitor em sala de aula, a fim de conceituar e discutir os processos de revisão, correção e reescrita textual implicados na metodologia das sequências didáticas de gêneros.

O artigo “A toponímia da região paranaense do norte pioneiro”, de Fernando Moreno da Silva e Anderson Camilo Machado da Silva, tem o objetivo de estudar o nome dos municípios que compõem essa região paranaense.

Fidel Pascua Vílchez, no artigo “O princípio da variação e o princípio da adequação em terminografia bilíngue: uma pesquisa sobre o marco normativo universitário brasileiro, português e argentino, analisa o resultado de uma pesquisa sobre a terminologia acadêmica no contexto do marco normativo universitário (MNU), objetivando a criação de um banco de dados terminológico e de um glossário terminológico bilíngue.

O artigo “Uma análise dos valores semânticos do presente do indicativo em textos escolares”, de Juliana Bertucci Barbosa e Nayara Maira da Silva, objetiva descrever os valores semânticos dos verbos flexionados no presente do indicativo e analisar empregos do presente do indicativo em alguns textos de alunos do ensino fundamental de uma escola de Uberaba, relacionando-os com a visão de alguns semanticistas.

O artigo “A negação no português falado em Vitória/ES”, de Lilian Coutinho Yacovenco e Cristiana Aparecida Reimann do Nascimento, analisa a variação de três estruturas de negação com o intuito de entender quais fatores influenciam os usos das formas negativas e verificar os contextos dessa variação, visando ampliar a compreensão das restrições para a escolha das variantes e situar, a partir desse fenômeno, a variedade capixaba no cenário do PB.

O artigo “Relações de coerência no processamento linguístico da anáfora pronominal ambígua”, de Mahayana Cristina Godoy, Rodrigo Andrade de Souza, Jéssica Santos de Oliveira e Maxwell Alves da Silva, descreve e discute um experimento de continuação de sentenças cujos resultados indicam que o processo de resolução de pronomes ambíguos depende, em parte, das relações de coerência que o leitor constrói ao longo do texto.

O artigo “Entre Arrais, vilas, cidades, comarcas e províncias: terminologia das representações do espaço do sudeste goiano no século XIX”, de Maria Helena de Paula e Mayara Aparecida Ribeiro de Almeida, analisa cinco unidades terminológicas: Arraial, Villa, Cidade, Comarca e

Província, utilizadas para referenciar localidades do sudeste goiano, especialmente Catalão e cercanias durante o Brasil Império (1822-1889), tendo como objetivo entender os seus significados nesse período e observar a configuração política e econômica desses *loci*.

O artigo “A alegoria: um berçário de metáforas”, de Maurício Moreira Cardoso, analisa a noção de alegoria como configurada por um feixe de metáforas, para em seguida propor que tal feixe se organiza nuclearmente por uma metáfora que se estabelece no nível da totalidade do texto alegórico.

O artigo “A divulgação científica como estratégia de captação no discurso religioso na mídia”, de Mônica Santos de Souza Melo, objetiva verificar como o processo de divulgação de conhecimento científico é usado estrategicamente em um artigo de autoria do Professor Felipe Aquino, publicado no seu *blog*, que se insere no site da comunidade Canção Nova.

O artigo “Esquetes do coletivo criativo *Porta dos fundos*: uma proposta de análise do fenômeno referencial”, de Rivaldo Capistrano Júnior e Dean Guilherme Gonçalves Lima, objetiva analisar processos referenciais no gênero textual esquete, bem como averiguar a função de referentes, objetos cognitivos e discursivos, para a produção do humor nesse gênero.

No artigo “Os temas no diálogo entre Macabéa e a cartomante em *A Hora da Estrela* e em suas traduções para o inglês”, Roberta Rego Rodrigues apresenta uma análise estilístico-tradutória do diálogo entre Macabéa e a cartomante extraído do original *A hora da estrela* e de suas traduções para a língua inglesa feitas por Giovanni Pontiero e Benjamin Moser.

O artigo “Sociedade, Sociedades: epistemologia para estabelecer princípios de uma Teoria Social da Enunciação”, de Silvana Silva e Bárbara Malcorra, procura estabelecer os fundamentos epistemológicos para a discussão e a formação conceitual de uma rede conceitual em torno da noção de “sociedade” a partir do ponto de vista de uma teoria da linguagem.

As autoras Simone Azevedo Floripi, Romilda Ferreira Santos Vieira e Leydiane Costa Amado Araújo, no artigo “Gênero carta argumentativa em sala de aula: uma proposta para o desenvolvimento da leitura e da escrita”, partem de uma sequência didática aplicada em turmas de 9º de ensino fundamental para discutir sobre a prática de produção de cartas argumentativas em sala de aula.

Simone Lesnhak, no artigo “A constituição de identidade profissional e o conceito de interação: concepções bakhtinianas e vigotskianas a favor da aprendizagem e desenvolvimento”, analisa relatos sobre ações docentes que proporcionam maior aprendizagem e desenvolvimento para o exercício profissional do egresso universitário.

Considerando a conseqüente expansão dos livros didáticos nas escolas públicas, Simone Sarmento e Denise von der Heyde Lamberts, no artigo "O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização", pretendem discutir sobre a importância e o papel dos professores no processo de avaliação/escolha e no uso de livros didáticos no ensino de Língua Inglesa.

Valdecy Oliveira Pontes e Livya Lea Oliveira Pereira, no artigo "A tradução interlingüística em materiais didáticos de língua estrangeira: mapeamento das pesquisas brasileiras" apresentam um mapeamento das pesquisas brasileiras sobre o uso da tradução interlingüística, investigando teses, dissertações e artigos, publicados no período de 10 anos (2005-2015), em Programas de Pós-graduação brasileiros *stricto sensu* e em periódicos eletrônicos com temática específica sobre os Estudos da Tradução.

Por fim, o artigo "Jogos de "imagens-mulher" na (des)legitimação de Dilma Rousseff em charges na rede digital", de Vera Lúcia da Silva, Raquel de Freitas Arcine e Sílvia Caroline Gonçalves, trata dos jogos de "imagens-mulher" que funcionaram no processo de (des)legitimação de Dilma Rousseff, em charges na rede digital, tendo como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso de linha francesa pecheutiana.

Esperamos que a leitura desses trabalhos amplie nossos conhecimentos, possibilite uma ampla discussão acadêmica e uma boa reflexão sobre a estrutura das línguas naturais e o processamento da linguagem humana.

Janayna Bertollo Cozer Casotti, Lúcia Helena Peyroton da Rocha e Micheline Mattedi Tomazi (Organizadoras)

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ÁRABE¹

Bianca Graziela Souza Gomes da Silva^{1*}

Resumo: Este artigo apresenta uma experiência com ensino de português língua estrangeira para falantes de árabe no primeiro curso de graduação em português no mundo árabe. O objetivo é apontar alguns problemas na aprendizagem do português dos alunos do primeiro e segundo anos do Programa de Graduação do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade de Aswan entre os anos 2015 e 2016; discutir possíveis interferências da L1 dos estudantes, a língua árabe, e apresentar algumas atividades sugeridas para dirimir os problemas de aprendizagem. Orientamo-nos nos princípios da Linguística Aplicada no que tange às discussões sobre metodologias de ensino de língua estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira, Português Língua Estrangeira, Língua Árabe.

Abstrat: This article presents an experience with teaching Portuguese as foreign language for Arabic speakers. The goal is to point out some problems during the Portuguese learning process by students from the first and second years of the Graduation Program of the Department of Portuguese Language from the University of Aswan in Egypt, in the academic year 2015-2016; discuss possible interferences of students' L1, the Arabic language, and present some activities suggested to diminish any learning problems. Our orientation is upon the principles of Applied Linguistics about the discussions on methodology of the teaching of a Foreign Language.

Keywords: Teaching of Foreign Language, Portuguese as Foreign Language, Arabic Language.

Introdução

Há dois cursos de graduação em língua árabe no Brasil e se tem notícias de alguns centros de ensino de língua portuguesa no mundo árabe. No entanto, na Universidade de Aswan, no Egito, em 2014, teve início a primeira Graduação em Língua Portuguesa no mundo árabe. Disponibilizar meios de adquirir conhecimento das línguas deve ser um objetivo de todos os países e de suas políticas linguísticas, assim como a fundamentação teórica do ensino e da aprendizagem sobre as necessidades e as características dos educandos. Nesse intuito, desenvolveu-se uma pesquisa nesse novo departamento de língua portuguesa a

¹Professora Doutora do Departamento de Letras Orientais e Eslavas da Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil; biancagraziela@letras.ufrj.br. *Este artigo é fruto de pesquisa desenvolvida durante o pós-doutoramento na Universidade de Aswan, Egito.

fim de que, em parceria, as universidades envolvidas² trabalhem para a propagação do árabe e do português, provendo recursos para aprendizagem desses idiomas e tendo um olhar especial para as necessidades dos aprendizes, para suas peculiaridades; para a pluralidade – alunos árabes aprendendo o português no Egito.

O Conselho da Cooperação Cultural do Conselho da Europa fundamenta seu trabalho de alcançar a maior unidade possível entre seus membros sob três princípios. Um deles é o reconhecimento de que, para o alcance de seus objetivos de integração, é necessário se conhecer melhor as línguas vivas, ou seja, conhecer melhor as diversas línguas do território europeu é promover a facilitação da comunicação e das trocas. Nessa perspectiva, acreditamos que políticas de incentivo ao ensino e à aprendizagem do português no mundo árabe e, do árabe, no Brasil, promoveriam a integração dos governos e futuros esforços de cooperação que podem também promover unidade e crescimento a ambos os povos, árabes e brasileiros. Além disso, como aponta Mota (2008) sobre a aprendizagem de línguas:

De fato, o bilinguismo ou, como mais recentemente denominado, o multilinguismo, é cada vez mais comum e a nossa tomada de consciência sobre o fato de que a habilidade de usar duas ou mais línguas além de nossa língua materna parece ser a regra, e não a exceção, se deve, entre outros fatores, à aceleração recente de um processo de globalização cultural e econômica, que aproxima culturas e línguas com uma rapidez e facilidade nunca vistas antes. [...] Em função de suas consequências sociais, políticas e econômicas extremamente importantes, sobretudo no mundo contemporâneo, o bilinguismo e o multilinguismo são fenômenos cada vez mais estudados, atraindo um grande número de pesquisadores que, afiliados a diferentes escolas teóricas, abordam esses fenômenos a partir de diferentes perspectivas. Essa variedade de visões torna a “aquisição de segunda língua” um campo fértil de pesquisa que cresce a passos largos. (MOTA, 2008, p.3).

Considerando-se essas e algumas discussões sobre ensino de língua, o objetivo deste artigo é refletir sobre os problemas de aprendizagem dos alunos árabes de português língua estrangeira. Trata-se de estudantes egípcios no curso de graduação da Faculdade de Línguas e Idiomas (Faculdade Alsun) da Universidade de Aswan, Egito. Esse curso de graduação em língua portuguesa é o primeiro do gênero no mundo árabe e esse trabalho é o resultado de reflexões durante dois semestres letivos ao longo da alfabetização de uma turma iniciante (doravante, 1º ano) e o ensino da língua portuguesa à turma de 2º ano, durante um estágio de

² A Universidade Federal do Rio de Janeiro oferece o curso de língua árabe e a Universidade de Aswan, no Egito, o de língua portuguesa. Assim, discute-se, atualmente, uma parceria para desenvolvimento de outras pesquisas docentes e intercâmbios para discentes.

pós-doutoramento nesta Universidade. As observações sobre esse processo de ensino-aprendizagem foram transformadas em material didático – um manual com proposta de ser publicado, que consiste em um ensino didático de alfabetização em português para árabes, principalmente egípcios, levando-se em consideração os problemas de aprendizagem que surgiram durante o processo. Nesse trabalho, apresentamos algumas das reflexões que geraram atividades específicas no livro.

Segundo Soares (2008; p.18), no contexto de cursos de graduação em Português/Inglês em universidades brasileiras, encontram-se problemas como “o uso incorreto das estruturas gramaticais da língua, dificuldades com relação à escolha lexical e ao uso de conectivos, questões relacionadas ao nível da organização do discurso e a falta de familiaridade com as convenções que regem o texto acadêmico na língua inglesa”. Considerando a possibilidade de problemas no ensino do português para os alunos egípcios, basear-nos-emos, nesse trabalho, nos pressupostos da Linguística Aplicada, na perspectiva de se centralizar na resolução de problemas de uso da linguagem, e de fazer uso também do método qualitativo na pesquisa. O método é relevante, uma vez que se tratou de uma pesquisa de campo com duas turmas de graduação, o segundo ano, com oito alunos, e, o primeiro, com doze.

A leitura de alguns conceitos

Ao se considerar a experiência de ensino que desejamos compartilhar neste trabalho – ensino de português a falantes nativos do árabe – pretendemos refletir sobre alguns conceitos relacionados à metodologia de ensino de línguas e na perspectiva da Linguística Aplicada que, conforme conceito apresentado por Hanna (2012; p.96), trata-se de “amplo campo interdisciplinar de estudo que identifica, investiga, e oferece soluções para problemas que envolvam o uso e os usuários de línguas estrangeiras; é o estudo da língua em relação aos problemas práticos do mundo real”. No que tange a experiência em questão, torna-se importante considerar as ideias de ensino de língua e cultura como indivisíveis (CLAIRE KRAMSCH, 1972).

Segundo a autora, a autonomia da Linguística Aplicada, em relação às outras áreas da Linguística contribuiu para o reforço da noção de que a língua deve ser estudada em relação a um contexto. Para ela, a resposta da investigação desse campo “incidem sobre o dia a dia do aprendizado por meio das inquirições aplicadas a estudos de linguagem como prática social (HANNA, 2012; p.27).

No que tange à categorização da Linguística Aplicada sob três pontos de vista distintos, encontrada em Menezes (2009 *apud* HANNA, 2012), relativo à compreensão da importância da Linguística Aplicada no desenvolvimento de procedimentos práticos, interessa-nos o de “ensino e aprendizagem”, uma vez que este se relaciona aos estudos sobre estratégias de aprendizagem visto que, na experiência de ensino em questão, foi necessário refletir sobre métodos de solução de problemas recorrentes da L1 dos estudantes.

É importante também considerar os princípios fundamentais da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras; neste caso, ensino de português no Egito. Esses princípios foram definidos, dentre outros, a partir do conceito de competência comunicativa, esclarecido por Hymes (1972) em seu artigo *On communicative competence*. Tal conceito foi utilizado pelos linguistas aplicados para nortear os princípios da abordagem comunicativa cuja preocupação está no uso da linguagem apropriada, adequada à situação, o desempenho dos participantes na prática do uso da língua para se comunicar.

A título de exemplo, no que tange aos comentários de Hadley (2001) sobre mais do que essa abordagem ser um conjunto de procedimentos metodológicos, ser, na verdade, um repertório de ideias de ensinar uma língua, registramos o primeiro contato com a turma de primeiro ano. A aula inaugural não foi em uma sala convencional, não havia quadro nem aparelhos de computador e data show. Segundo Hadley, a abordagem comunicativa não elege uma metodologia particular, ou um programa específico; em vez disso, aponta para a flexibilidade no ensino, considerando as preferências dos alunos e suas necessidades. Nessa experiência de primeira aula, conhecíamos a informação de que os novos alunos do departamento (turma de setembro de 2015) estavam com muita expectativa a respeito da nova professora por ser brasileira. Dessa maneira, preparamos uma aula na qual os alunos pudessem conhecer, na língua portuguesa, informações de identificação de si e da professora. Sem recursos suficientes para iniciar a alfabetização, apresentamos à turma um mapa no qual se registravam os lugares de interesse dos alunos: seu país (Egito), sua cidade (Aswan), o país que desejavam conhecer da língua alvo (Brasil), e as cidades das professoras (Rio de Janeiro e São Paulo).

A partir da observação desse mapa, fotocopiado e montado em cartolina, foram sugeridos vários diálogos resultando na aprendizagem das seguintes estruturas:

Eu sou brasileira/Sou a professora de português/Meu nome é/você é aluno/Eu sou aluno/Eu sou aluno de português/Eu sou egípcio, egípcia/Eu sou do Brasil/Sou do Rio de Janeiro/Você

é de Aswan/Eu sou de Aswan/Vocês são alunos/Vocês são do Egito/ Aqui é o Egito/ Ali é o Brasil/Aqui é o Brasil/ Ali é o Egito, dentre outras.

Posteriormente, esse repertório de palavras novas, assimiladas pelos estudantes empolgados com o estudo do português, foi utilizado largamente para a alfabetização, no que se refere ao estudo de sons inexistentes na língua árabe (/p/ e /v/), de encontros consonantais (*pr* e *br*) e dígrafos (*gu* e *qu*), também ausentes nesse sistema; e, posteriormente, na formulação das primeiras frases, a apresentação do verbo *ser* (*eu sou, você é*), não usado em árabe no presente do indicativo. O contato com a abordagem comunicativa proporcionou-nos a visão da necessidade de utilização de meios pedagógicos concernentes a uma comunicação de vida real. Eram estudantes egípcios muito interessados pelo Brasil, sua cultura, seu povo.

Princípios pragmático-funcional e intercultural passaram a fundamentar, a partir da metade dos anos 80, a nova orientação no ensino de línguas, uma orientação pragmática. As obras didáticas que se fundamentam nesses princípios adotam a abordagem comunicativa, principalmente, e a abordagem intercultural cujo objetivo é a aquisição da competência comunicativa. No caso da abordagem comunicativa, parte-se de experiências, de conhecimento, de aspectos culturais e de motivação trazidos pelos alunos; são parceiros ativos que precisam ser motivados a aprender de forma consciente e criativa. Nesta parceria, o professor é um facilitador dos processos de aprendizagem, na promoção da integração social na língua-alvo.

Segundo Schneider (2010) a competência comunicativa também implica competência intercultural, a qual requer vontade de aprender ‘com’ o outro, não somente ‘sobre’; isto é, reconhecer semelhanças e diferenças interculturais. Essa aprendizagem intercultural precisa ser viabilizada pelos professores e pelas obras didáticas. Portanto, nessas abordagens, comunicativa e intercultural, os alunos e suas necessidades (sócio) linguísticas e as diferenças e semelhanças interculturais são o que há de mais importante, além dos objetivos da aprendizagem. A postura do professor diante da língua e da cultura do aluno é um ponto que nos interessa na abordagem intercultural, uma vez que se trata de ensinar o português a alunos árabes, ou seja, a alunos de língua e cultura bem diferentes da língua alvo. A formação intercultural do professor³, segundo a autora, é “vital para que ele possa abordar de forma adequada as semelhanças e diferenças interculturais e viabilizar a aprendizagem intercultural” (SCHNEIDER, 2010). Na experiência em questão, essas diferenças interculturais foram ponto de partida para aumentar a motivação dos estudantes de aprenderem a língua portuguesa e a

³ No caso, trata-se de professora com formação em língua e cultura árabes.

cultura brasileira. Desconsiderar o interesse pela cultura alvo seria desconsiderar interesses pessoais e profissionais dos estudantes.

Essa discussão nos remete, ainda, à ideia de ecletismo no ensino de línguas estrangeiras no que consiste à capacidade necessária do professor de fazer escolhas de métodos que atendam às necessidades e características de seu contexto de ensino. Muitos procedimentos metodológicos foram planejados para ambientes padronizados e idealizados; salas de aula convencionais que não atendem, como no exemplo exposto acima, às diferenças contextuais e individuais. Sobre esse assunto, Vilaça (2008) comenta que tal ecletismo acarreta no aumento da responsabilidade do professor em relação às suas práticas e escolhas. No que consiste à era Pós-método, o professor precisará de uma formação que o permita compreender melhor o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira; nessa perspectiva, atua como pesquisador em seu próprio contexto de ensino, na sua sala de aula, como consequência da era Pós-método. Citando autores como Bailey (2001) e Nunam (2001), Vilaça (2008; p.84) aponta, ainda, que “É cada vez maior o emprego de metodologias qualitativas que visam compreender, descrever, e analisar o processo de ensino aprendizagem, com maior frequência para pesquisas de base etnográfica, pesquisa-ação e prática exploratória”. Essas reflexões foram de extrema importância para as conclusões que ora apresentamos.

Problemas de aprendizagem e reflexões sobre o ensino

Como mencionado, a experiência de ensino do português se deu com dois grupos de alunos egípcios da Universidade de Aswan: o 1º ano, alunos ingressantes do ano letivo setembro de 2015 a junho de 2016; e o 2º ano, alunos que ingressaram no ano letivo setembro de 2014 e que foram observados ao longo do terceiro período (setembro de 2015 a fevereiro de 2016). O objetivo dessa seção é apresentar alguns problemas de aprendizagem desses estudantes, em alguns casos com a demonstração de exercícios, e as possíveis justificativas relacionadas à influência da L1⁴. Muitos problemas surgiram ao longo do ano letivo em questão, tais como:

⁴ Consideramos, nesse caso, o árabe a L1 dos estudantes, sua língua nativa; em alguns exemplos, no entanto, observamos que os alunos foram influenciados pelo inglês, considerada nesse caso L1, uma língua aprendida e usada em grande escala pelos egípcios.

· As vogais – problema fonético-ortográfico, devido à forte influência do inglês e do francês, as referências de línguas que os estudantes dispunham. Casos em que os estudantes trocavam uma vogal por duplas de vogais ou vice-versa, cujo som em inglês ou francês teriam correspondência. Quando percebemos esse problema, passamos a enfatizar os sete sons vocálicos orais do português, assim como as vogais nasais, já que, no árabe, há, apenas, três sons vocálicos orais apresentando algumas variações.

• Verbo *tomar* – problema semântico-lexical, em exemplos como *Tomar banho* e *Tomar café*. Num mesmo exercício, uma aluna do 1º ano questionou como seria possível que o mesmo verbo usado com o sentido de “beber algo” pudesse significar “banhar-se”. Em árabe, é comum o uso do verbo *shariba*, beber; introduzimos a informação de que o verbo *tomar* pode ser mais comum que o *beber* nesse sentido (*tomar suco, tomar cerveja, tomar remédio*).

• Tempos verbais no passado – problema morfossintático que foi melhor observado quando do testemunho de uma aluna do 2º ano (aluno R2): “Tem muitos tempos no passado”, na ocasião do estudo do pretérito mais que perfeito. Ela quis retomar a diferença entre Perfeito e Imperfeito. Esse problema para compreensão e uso das formas verbais no passado pode se dever ao fato de, na língua árabe, só haver duas conjugações, o perfectivo (o pretérito perfeito) e o imperfectivo. As noções verbais de pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do presente e do pretérito, assim como as formas de subjuntivo e imperativo são formadas a partir do imperfectivo com auxílio do verbo *ser*, como verbo auxiliar, com partículas e advérbios. Neste caso, recorreremos muitas vezes à tradução em árabe, de forma contrastiva.

• Confusão entre imperativo e subjuntivo – problema semântico e morfossintático também observado na turma de 2º ano, para o qual também houve o compartilhamento de dúvidas pelos alunos – “Não consigo distinguir imperativo e subjuntivo”. Falamos da intenção comunicativa, a expressão de desejo X a ordem, o pedido direto. A questão de ambas as formas saírem do presente do indicativo (Que eu fale *versus* Fale agora). Usamos exemplos do tipo “Filho, *pegue* o dever agora para fazer!” *versus* “Filho, quero que *pegue* o dever agora para fazer”, nos quais, o imperativo expressa uma ordem direta ao interlocutor (o filho) e, o subjuntivo, um desejo. Discutimos essa diferença a partir da intenção comunicativa, ou seja, a intenção de dar uma ordem expressa, o que envolveria também o tipo de relação entre mãe e filho; ou um pedido, uma orientação, até uma ordem atenuada.

• Concordância em Gênero – problema morfossintático, para os quais há duas motivações. A primeira, como é de se esperar, está relacionada ao fato de não haver uma relação unívoca de gênero entre as palavras do árabe e do português. Dessa forma, em todas as aulas, tem sido necessário o esclarecimento do gênero de alguma palavra para os alunos. Palavras como *carro*, do gênero masculino em português e feminino no árabe, são exemplos comuns de dúvidas, pois surgem nas lições. A segunda motivação para esse problema foi a primeira impressão dos alunos de uma diferença de gênero em que a vogal *o* marca o masculino e a *a*, o feminino. Isso se deu por conta dos primeiros exemplos estudados: aluno/aluna, egípcio/egípcia, menino/menina. Na introdução do par professor/professora, a vogal final *a* foi interpretada como marca de gênero feminino em qualquer palavra, resultando da dificuldade pelos estudantes de assimilar que uma palavra como *problema* é do gênero masculino em português.

Os problemas a seguir, diferente dos mencionados acima, foram selecionados para serem discutidos nesta seção por vários motivos como persistência do problema, oportunidade de levantamento de dados para exemplos, abrangência do problema na turma e seleção necessária pelo tipo de texto que ora apresentamos (um artigo). Mostramos, assim, os três problemas selecionados e algumas reflexões ao longo da pesquisa:

Problema fonético-ortográfico com consoantes

Durante a alfabetização da turma de 1º ano e, ao longo dos oito meses de pesquisa, foram observados problemas de nível fonético-ortográfico com algumas consoantes do português. Todos eles foram identificados como problemas resultantes da influência da L1, no caso, o árabe, como mostrado no quadro a seguir:

Letra	Valor Fonético	Letra árabe	Valor Fonético	Observações sobre os tipos de problemas encontrados na prática linguística:
P	/p/	----	----	Os alunos liam e escreviam palavras portuguesas com <i>b</i> , no lugar de <i>p</i> .
S	/ʃ/	ش	/ʃ/	A pronúncia do <i>s</i> com som de /x/, típica do dialeto carioca, fazia com que os alunos pensassem se tratar da letra <i>x</i> .

J	/ʒ/	ج	/g/	Para as palavras escritas com <i>j</i> , os alunos liam /g/.
H	----	ه	/h/	Pronúncia /ha/ nas palavras iniciadas com h.

A língua árabe não apresenta o fonema /p/, porém, os estudantes conheciam o alfabeto latino, das línguas que aprenderam na escola, o inglês e o francês, por exemplo. Assim, um problema constante durante a alfabetização e, ainda, na primeira avaliação ao fim do primeiro semestre, foi a troca desse fonema pelo /b/, em algumas palavras, fonema de mesmo ponto (bilabial) e modo de articulação (plosiva) que *p*; no alfabeto árabe, há o fonema /b/, cujo grafema é ب (ba). Registramos várias situações nas quais os estudantes trocavam na escrita e na leitura esses fonemas, como na palavra “prova” várias vezes usada como *brova* (aluno M1). O adjetivo *bonito* foi usado nas respostas das avaliações como *ponito*, inclusive para qualificar a cidade em que moram: (1) *Aswan é uma cidade muito ponita* (aluno N1). Outros exemplos são *pombinha*, um prato típico da região, para o qual falavam *bombinha* e *barabéns*, em vez de “parabéns”. Essa questão foi considerada muito relevante uma vez que observamos exemplos dessa interferência em outras pessoas da cidade em relação às palavras do inglês escritas com *p* e pronunciadas com /b/, como *pain*, *dor* e *Pepsi*, /bein/ e /bebsi/.

Para a conscientização do problema, registramos na lousa alguns estrangeirismos na língua árabe escritos nesse idioma com *b*, porém, originalmente, grafados com *p* para mostrar a necessidade de atenção e esforço na pronúncia desse fonema:

Echarpe اربشا /isharb/
 quepe كبا /keb/
 piano بيانو /bianu/
 paletó لطاوب /balitu/

Para esse problema, foi necessário um treinamento baseado na leitura de várias palavras com *p* e *b*; a partir disso, quando entravam em contato com palavras com *p*, davam uma pausa antes de pronunciar para capricharem na pronúncia ou, depois de uma pronúncia errada, auto corrigiam-se.

Outro problema detectado foi a dúvida causada pela nossa pronúncia do *s* carioca que, para os alunos, pareceu /ʃ/. Dessa forma, a turma relacionou à letra *x*, cujo equivalente, em árabe é ش (shim), com som de /ʃ/. Para solucionar esse problema, apresentamos aos alunos

a variação regional muito característica do português, em relação, por exemplo, a fala dos cariocas e paulistanos, no caso, as duas origens dos professores nativos em contato com a turma. Considerando o objetivo principal do ensino de línguas estrangeiras – tornar possível a comunicação entre o aluno e os falantes do idioma alvo – Takahashi (2008) cita as condições para o entendimento de objetivos propostos por Roulet, entre as quais, registramos “comunicar-se satisfatoriamente em uma comunidade linguística não é simplesmente questão de conhecer uma língua pura, homogênea e monolítica; é preciso saber ao menos compreender e se possível empregar diferentes variedades da língua usada numa comunidade específica” (ROULET, 1978; *apud* TAKAHASHI, 2008). A questão da variação linguística foi abordada durante o processo de alfabetização, dentre outros motivos, pela percepção dos próprios alunos ao observar as variedades regionais em contato com eles.

A letra ج (jim) da língua árabe corresponde ao *j*, do português. No entanto, em quase todo Egito, o *jim* é pronunciado como /g/, em vez de /ʒ/, como nas palavras *gamila* (jamila), *gabal* (jabal) e *gaamaa* (jaamaa), respectivamente, *bonita*, *montanha* e *universidade*. Nesse caso, para os árabes egípcios, as palavras em português grafadas com *j* foram pronunciadas com /g/. Houve a necessidade de um esclarecimento aos alunos do que representava a letra árabe ج (jim) no alfabeto fonético internacional para que entendessem que, nas palavras da língua portuguesa, o *j* tem o som / ʒ /. Essa influência do árabe não se limitou à leitura dos estudantes. Houve uns casos em que, na redação livre, o *g* foi usado em contexto de *j*, como no exemplo a seguir:

(2) Viagem a luxor (Aluno S1)

Eu e minhas amigas e meus professors **viagamos** para luxor de ônibus
Primeiro, visitamos Vale dos Reis. o Vale dos Reis é muito bem

Esta tendência dos alunos foi trabalhada em sala a partir de reflexões sobre a diferença de sua pronúncia, própria do Egito. Porém, percebemos ser um problema que necessitava de muita intervenção, já que ainda é observado nos alunos de 2º ano, conforme mostramos abaixo:

(3) Meu pai chama-se Mamsouh. O pai, cujo trabalho toma muito tempo é difícil. Ele com quem me falei está sempre nervoso. seu irmão **viaguei**. (aluno A2)

Nesse período, estávamos trabalhando o uso dos pronomes relativos com essa turma e, num texto de tema livre, o aluno produziu a sentença *seu irmão viaguei* na tentativa de usar o pretérito perfeito *seu irmão viajou*. Talvez seu objetivo fosse usar a forma *viajei*, uso equivocado a se considerar o sujeito, e se confundiu com a diferença de som entre os grafemas *j* e *g*.

O último problema a ser apontado diz respeito a um caso no qual o árabe parece não ter sido a língua a influenciar os estudantes. Trata-se da sonorização do *h* em palavras iniciadas por essa letra. Ainda que tenhamos esclarecido aos alunos que, no português, o *h* no início de palavras não tem som, em comparação com a letra *هـ ha* do árabe, alguns estudantes reproduziam o som desse grafema no inglês, como no caso do aluno que leu a palavra *habitante* como /habitãti/, em vez de /abitãti/.

Problema semântico-lexical

O problema semântico-lexical selecionado foi o da confusão entre os verbos *ser* e *estar*. No que consiste à previsão do professor de alguma tendência a determinado erro motivado pela diferença entre o sistema da L1 dos estudantes e da língua alvo, registramos os comentários de Teixeira (2008) sobre a proposta behaviorista relacionada ao ensino/aprendizagem de línguas. Segundo ela, essa perspectiva trouxe duas implicações principais e uma delas é a de que “os professores precisariam direcionar o ensino para as estruturas consideradas difíceis, ou seja, aquelas que apresentam diferenças na L1 e na L2 dos alunos” (TEIXEIRA; 2008, p.39). Essa questão nos fez refletir sobre o ensino do verbo *ser* no português pois partimos, inicialmente, da hipótese de que os estudantes árabes teriam problemas para usar as formas desse verbo, já que, no árabe, o verbo *iakunu*, *ser/estar*, só é usado no passado e no futuro; no presente, só como verbo auxiliar. As sentenças em árabe que expressam estado, condição e circunstância, equivalentes a *Eu sou brasileiro/Eu estou doente/eu sou do Egito/Eu estou feliz* em português, dispensam o uso do verbo *iakunu* (*ser/estar*). Entretanto, os estudantes assimilaram essa estrutura e apresentaram problemas, na verdade, com a diferença de sentido entre os verbos *ser* e *estar*; uma questão de interferência da L1. Trata-se de problema de compreender e usar estruturas como *Eu sou doente/Eu estou doente* cuja diferença repousa no fato de, no caso de ‘sou’, expressar o sentido permanente; no caso de ‘estou’, uma situação temporária. Na língua corrente no Egito, o árabe coloquial egípcio, essa diferença seria expressa com adjetivos distintos ou, em contextos comunicativos variados, com o uso de partículas como *lisa*, que pode ser traduzida por *ainda* para expressar

um estado que até o momento não se alterou. No caso dos alunos do 2º ano, que, como mencionado acima, já estavam num estágio mais avançado aprendendo as formas relativas, ainda observamos o problema com a confusão entre os verbos *ser* e *estar*. Observe, a seguir, o texto de um aluno do 2º ano, escrito durante a aprendizagem dos pronomes relativos:

(4) Meu nome é ____tenho 19 anos, meu pai **está** engenheiro que trabalha na firma. Minha mãe **está** dona de casa. A casa onde nós moramos **está** muito grande, meu irmão tem 11 anos, ele vai para a escola em que fica a lado de casa. meu pequeno irmão com quem sempre falo **está** muito simpático. (aluno H2)

Nesse texto, podemos observar o uso do verbo *estar* em quatro ocorrências onde deveria ser usado o verbo *ser*: *meu pai está engenheiro, minha mãe está dona de casa, a casa onde nós moramos está muito grande, meu pequeno irmão com quem sempre falo está muito simpático*. Repare que o aluno parece não apresentar dificuldades para construir as estruturas relativas que acabara de aprender. O que nos causou surpresa uma vez que, em pesquisa desenvolvida com essa turma sobre a aprendizagem das relativas do português por esses alunos tínhamos como hipótese que eles apresentariam problemas de aprendizagem já que, no árabe, é gramatical uma sentença relativa com cópia similar à estratégia copiadora muito comum como forma não padrão no português (SILVA, 2005, 2011). Nessa pesquisa⁵, observamos que, ao contrário do que esperávamos, os alunos não tenderam a reproduzir a cópia do pronome relativo em sentenças como *meu pequeno irmão que sempre falo com ele está muito simpático* como resultado da influência da L1 sobre a língua alvo. Eles se apegaram a estrutura complexa da sentença relativa em português o que pode ser uma postura comum aos alunos de língua estrangeira. E, lembrando Lessa (1988), em comentários sobre o audiolingualismo, concluímos que, ainda que possamos prever os erros dos alunos a partir da análise contrastiva entre as duas línguas envolvidas, não podemos concentrar as atividades do curso nas diferenças detectadas entre a primeira e a segunda línguas. Percebemos, com a experiência, que, como já se tinha discutido, os erros dos estudantes nem sempre repousam nas estruturas divergentes entre a L1 e a língua estrangeira. Partimos, assim, para o real problema dos estudantes: assimilar os contextos adequados para o uso do verbo *estar* o qual

⁵ Os resultados da pesquisa realizada com os alunos do 2º ano do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade de Aswan estão registrados em outro artigo, sobre a aprendizagem das estratégias de relativização; e também estão relacionados à nossa pesquisa de pós-doutoramento nessa Universidade.

existia, na turma nova, o primeiro ano, e perdurava na turma antiga, o segundo ano. Observemos outro exemplo de aluno do segundo ano na mesma atividade de produção textual. Em seu texto, ele faz menção a seu dia a dia por meio de uma oração relativa citando a região onde se encontra sua universidade, a região do Saara, na cidade de Aswan. A turma ainda não havia estudado verbo *ficar* com sentido de *localizar-se*. Dessa maneira, esperávamos o uso do verbo *ser*.

(5) Tudo dia, eu vou para a universidade onde **está** na Saara de Assuão. (aluno A1)

Nesse caso, mais do que a ideia de permanência do verbo *ser*, esperávamos que a aluna usasse o verbo *ficar*, que já havia sido introduzido para expressar a informação de onde se encontra algum lugar. A aluna anterior (aluno H2) usou o verbo *estar* em contexto de característica permanente, porém, no que se refere a lugar, usou a frase *a escola em que fica a lado de casa*.

Foram introduzidos uma série de exercícios que enfatizavam as diferenças básicas no uso desses dois verbos em português. Tais atividades foram retiradas de um livro didático destinado ao ensino de português língua estrangeira⁶. Vejamos algumas frases do exercício:

- .1. Complete com **ser** ou **estar**.
1. O quadro da sala _____ limpo.
2. O pai _____ em casa.
3. Os prédios _____ altos.
4. O banco _____ fechado.
5. Meus primos _____ do Norte do Brasil.
6. A caneta _____ em cima da mesa.
7. Nosso professor _____ muito simpático.
8. Eu _____ cansada.
9. O João Alfredo _____ doente.
10. Eles _____ no restaurante.
11. Ela não _____ atrasada.
12. O Pedro _____ um rapaz muito inteligente.
13. A sopa _____ boa, mas _____ fria.
14. Minha casa _____ grande.
15. A Ana e o João _____ na Inglaterra.

⁶ Gramática Ativa 1, de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra

Agora, observemos que, mesmo depois da ênfase dada às diferenças de sentido entre os verbos *ser* e *estar*, ainda tivemos três alunos do 1º ano, dos doze da turma, que insistiram no erro devido, segundo nossa conclusão, a influência do árabe, cuja estrutura dispensaria o uso do verbo, *iakunu*, a mesma forma verbal para os dois significados em questão (*ser* e *estar*).

(6) Frase 10.: Eles **são** no restaurante (em vez de *Eles estão no restaurante*). (aluno S1)

(7) Frase 12.: O Pedro **está** um rapaz muito inteligente (em vez de *O Pedro é um rapaz muito inteligente*). (aluno SR1)

(8) Frase 10.: Eles **são** no restaurante (em vez de *Eles estão no restaurante*). (aluno R1)

No caso da última imagem, o aluno corrigiu a Frase 13 A sopa está boa, mas está fria para A sopa é boa, mas está fria porque a tendência da turma foi o uso da forma *é* e confirmamos essa possibilidade. O falante nativo poderia também usar a forma *está* para poder atenuar a crítica ao fato de a sopa estar fria. A informação *está boa* viria primeiro, como oração principal, para tornar menos ofensiva a informação expressa na oração adversativa *mas está fria*. No entanto só observamos a autocorreção da aluna posteriormente.

O último exemplo que apresentamos é de um texto escrito por um aluno do primeiro ano depois de uma aula da disciplina Textos, na qual os professores fazem leitura e interpretação com a turma. O texto era sobre as características das pessoas e, nesta seção, do livro didático, trabalha-se adjetivos. A proposta de redação era referente ao “tipo ideal” dos alunos, como deveria ser a pessoa considerada ideal para um futuro relacionamento e é possível perceber na frase *Suas roupas está muito moderno e bonito* que a estudante (aluno ND1) ainda não lida muito bem com o contraste permanente/temporário no uso dos verbos *ser/estar*:

(9) Meu tipo ideal

meu namorado têm 25 anos. Ele é alto, esportista e simpático. seus olhos é preto, é branco. seu cabelo é curto é preto.

Ele tem a barba. **Suas roupas está muito moderno e bonita**. Ele é intelectual. Ele gosta conhecer línguas. Ele conhece espanhol, alemão e italian e inglês.

Há ainda outras observações a serem feitas sobre esse texto, como a questão das letras minúsculas no início das frases, por exemplo; também uma influência da língua árabe, na qual não há diferença entre letras maiúsculas e minúsculas. No entanto, não pudemos abordar

nesse texto todos os problemas observados nesse grupo de alunos durante seu primeiro ano de estudo da língua portuguesa. Seguimos às observações de caráter discursivo-textual.

Problema discursivo-textual (retórica contrastiva)

No segundo mês de estudo, os estudantes fizeram uma viagem sobre a qual escreveram, posteriormente, um texto. Nesses textos, percebemos que a retórica inglesa da posição obrigatória de adjetivo antes do substantivo influenciava os alunos. Nesse caso, não era a influência do árabe, uma língua na qual o adjetivo é posicionado, obrigatoriamente, após o substantivo. O inglês, dessa maneira, era a L1. A seguir, apresentamos os exemplos:

(10) ontem eu e meu departamento fomos a **louxor cidade** para vimos os efeitos de histórica com templo de louxor e templo de karnak. em seguida nos fomos mosteiro baharie nos standamos no café. E Hà no louxor vale dos reis e ha no vale de louxor muitos cemiterios para **egpcio reis** com tothonkamon. nos fazemos piguenique no nilo. nos votamos Aswan seus horas. (aluno Mh1)

(11) Luxor é uma cidade muito bonita. Eu e meus amigos foram para ele no último sábado. Nós vistamos um monte de templos. por exemplo, **Karnak templo** e **Luxor templo**. (aluno Ss1)

É importante observar que, no texto (10), o aluno varia entre a retórica inglesa, língua muito corrente no Egito e a retórica do português, língua alvo. Ele começa o texto falando sobre *louxor cidade* (Luxor city) e depois menciona, na ordem da língua portuguesa, *Templo de louxor* e *Templo de Karnak*⁷, os mesmos exemplos que outros estudantes escreveram com a ordem do inglês. Em seguida, ele escreve em outro período (E há em Luxor, o Vale dos Reis e há no Vale de Luxor muitos cemitérios para os reis egípcios, como Tutankhamon.) o sintagma nominal *egípcio reis*, em vez de *reis egípcios*. O outro aluno (Ss1), no entanto, cita, na retórica inglesa, os templos de Luxor e Karnak, *Karnak templo* e *Luxor templo*.

A pesquisa envolvendo os erros dos alunos objetivou uma reflexão sobre o ensino de língua estrangeira no contexto mencionado. Dessa maneira, concluímos esta seção com as reflexões de Richardes (2006) – segundo o qual o aprendizado de língua envolve tentativas e

⁷ Esse passeio foi muito significativo para os estudantes pela nossa oportunidade de interação com a língua portuguesa. Foi patrocinado pela Universidade e a cidade de Luxor é considerada o local onde estão um terço dos monumentos do mundo.

erros na busca pelo objetivo final, a aptidão no uso da língua com precisão e fluência – e Hymes (1972):

não basta saber as regras gramaticais da língua. É necessário saber o que dizer para quem, em quais circunstâncias e de que maneira, ou seja, as regras da gramática são inúteis sem as regras de uso da língua. Assim sendo, o objetivo real da pesquisa em Linguística deve ser o estudo de como a língua se manifesta em diferentes contextos, com pessoas diferentes falando sobre tópicos diferentes e com propósitos variados (HYMES, 1972, p.12; *in* TEIXEIRA, 2008, tradução da autora).

Considerações Finais

Pensar o ensino de português língua estrangeira num contexto novo – novo curso de Graduação em Língua Portuguesa da Faculdade de Línguas e Tradução, Alsun, da Universidade de Aswan, no Egito – foi um desafio que tornou possível refletir sobre nossa prática docente – ensino de língua árabe numa universidade brasileira.

O contato com as novas reflexões sobre o ensino de língua estrangeira, a abordagem comunicativa, a era Pós-método, viabilizam estratégias variadas de ensino nos dois ambientes mencionados, cujo desafio tem sido romper com as barreiras da distância entre os idiomas, a L1 e a língua estrangeira, a fim de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Essa experiência com as turmas do curso de português em Aswan foi satisfatória no que tange aos resultados das turmas desses dois períodos de ensino de língua – os alunos foram bem sucedidos nos exames oral e escrito de língua portuguesa e seguiram para o segundo ano letivo – e poderá contribuir com a prática de professores de português para árabes, seja no exterior, em outros cursos futuros de graduação em português em universidades árabes, seja no Brasil, com ensino a imigrantes árabes desejosos de aprender o idioma com o qual passam a conviver.

Referências

COIMBRA, Isabel e COIMBRA, Olga Mata. *Gramática Ativa 1*. Ed. Lidel. Versão brasileira de Lamartine Bião Oberg e Alice Ferreira Fernandes. Lisboa: 2014.

HADLEY, Alice Omaggio. *Teaching language in context*. 3rd. Ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

- HANNA, Vera Lucia Harabagi. *Línguas estrangeiras: o ensino em um contexto cultural*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2012 – (Coleção conexão inicial; v.2)
- HYMES, D. *On Communicative Competence*. In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
- KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. 2nd. Ed. Oxford:1972
- LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed da UFSC, 1988. P. 211-236.
- LIMA, Emma Eberlein O.F, LUNES, Samira A. *Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: Ed. E.P.U, 1999.
- MOTA, Mailce Borges. *Aquisição de segunda língua*. Centro de Comunicação e Expressão, UFSC. Florianópolis:2008.
- RICHARDES, J. C. *Materials Development and Research – Making the Connection*. In: RELC Journal, Vol.37, 1, 2006, p.5-26.
- SCHNEIDER, M. N. *Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural*. 2010.
- SILVA, Bianca Graziela Souza Gomes da. *O caminhão que eu trabalhava com ele subia qualquer ladeira: um estudo sobre a gramaticalização do que*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Mimeo. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa), 2005.
- _____. *As estratégias de relativização na escrita de portugueses dos séculos XVI, XVII e XVIII*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Mimeo. (Tese de Doutorado em Língua Portuguesa), 2011.
- SOARES, Doris de Almeida. *Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de Língua Estrangeira*. Anais do I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2008.
- TAKAHASHI, Neide Tomiko. *Textos literários no ensino de português língua estrangeira (PLE) no Brasil*. (Dissertação de Mestrado), USP. São paulo:2008.
- TEIXEIRA, Luciana do Amaral. *Teorias de aprendizagem de segunda língua*. (Dissertação de Mestrado), PUC-RJ, Certificação digital N° 0610472/CA, p. 37-55
- VARGENS, João Baptista M. et al. *Português para falantes de árabe*. Rio Bonito (RJ): Almadena, 2007.
- VILAÇA, Márcio L. C. *Método de Ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, V. VII; N° XXVI, p. 73-88; jul-set 2008.

RECURSOS INTERPESSOAIS DA LINGUAGEM EM CARTA ABERTA NA PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Cristiane Fuzer*

Andriele Bairros Gonçalves**

Resumo: Este artigo tem por objetivo investigar o funcionamento de recursos interpessoais da linguagem tipicamente usados em cartas abertas. O trabalho fundamenta-se em pressupostos teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004). Foram analisadas 18 cartas abertas coletadas em *sites* da internet. Os procedimentos de análise envolveu descrição das variáveis do contexto campo, relações e modo, e com foco na variável relações, análise de ocorrências de elementos linguísticos que realizam a metafunção interpessoal, especificamente vocativo e modalidade (modalização e modulação). A análise mostrou que, no *corpus*, os participantes mais frequentes, no papel de remetentes, são professores, políticos e jornalistas e, no papel de destinatários, políticos e a população brasileira. Vocativos são usados para estabelecer interação direta entre os participantes no texto. Propostas e reivindicações são realizadas menos por comandos explícitos e mais por metáforas interpessoais, principalmente por meio de modulações, o que indica expansão dialógica e produz efeito de polidez perante o destinatário. Dessa forma, recursos interpessoais contribuem para sinalizar maior ou menor distância social na interação entre o(s) remetente(s) e o(s) destinatário(s).

Palavras-chave: Gramática Sistêmico-Funcional, Metafunção interpessoal, Carta aberta.

Abstract: This article aims to investigate the function of interpersonal resources of language typically used in open letters. The work is based on the theoretical assumptions of Systemic Functional Grammar (GSF) by Halliday (1994), Halliday and Matthiessen (2004). We analyzed 18 open letters collected on Internet websites. The analysis procedures involved description of the context variables field, tenor and mode focusing in relational variable, specifically vocative and modality (modalization and modulation). The analysis showed that in the corpus the most frequent participants in the role of senders are teachers, politicians and journalists, and the role of receiver belongs to politicians and the Brazilian population. Vocatives are used to establish direct interaction between participants in the text. Proposals and claims are held lesser by explicit commands and more by interpersonal metaphors, mainly through modulations, indicating dialogic expansion and producing a politeness effect to the receiver. Thus, interpersonal resources contribute to indicate greater or lesser social distance in interactions between the sender(s) and the receiver(s).

Keywords: Systemic Functional Grammar, Interpersonal metafunction, Open letter¹

* Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. cristianefuzer@gmail.com

** Curso de Licenciatura em Letras Português e Literatura da UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. andrielegoncalves15@hotmail.com

¹ Agradecemos a Rogéria Lourenço dos Santos a tradução para o inglês.

Introdução

O objetivo deste artigo é investigar recursos interpessoais da linguagem em textos referidos como “carta aberta”, comumente usada em situações comunicativas que envolvem temas de interesse coletivo e exposição de reivindicações direcionadas a uma pessoa, grupo ou instituição. Está entre os textos comumente solicitados em atividades de produção textual no contexto escolar e em processos seletivos, como vestibulares.

Considerando-se a interação como um dos traços importantes da carta aberta, este trabalho apresenta uma análise de recursos linguísticos que contribuem para realizar interações nos textos. Para isso, focalizamos elementos léxico-gramaticais que realizam a metafunção interpessoal da linguagem, de acordo com pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004), teoria que propõe categorias para descrever e explicar o funcionamento da linguagem em contexto. A linguagem é concebida como entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre a influência desses e de outros fatores (FUZER e CABRAL, 2014).

Estudos prévios sobre recursos interpessoais na perspectiva sistêmico-funcional têm sido realizados em diferentes contextos. No contexto acadêmico, por exemplo, Romero e Joseph (2014) identificaram como padrões tipológicos de modalidade entre o inglês e o português brasileiro em artigos científicos de Ciências Agrárias: os operadores modais, que colaboram para ressaltar o propósito comunicativo dos artigos científicos da área; o adjunto de modo, que possibilita ao escritor inserir seu julgamento de probabilidade às proposições; a metáfora de modalidade, que revela o posicionamento da voz textual com relação a outras vozes e outras posições no discurso, e o adjunto de comentário, que se mostrou pouco utilizado em artigos científicos da área.

No contexto político, Bochet (2015), na análise de recursos de modalidade nos discursos ambientalistas em audiências públicas, constatou o uso da modalidade com maior incidência nos gêneros de exposição e discussão, marcada pelos verbos *poder* e *dever*, o que indica uma característica de argumentação. No contexto midiático, Schlee (2012) verificou que, em editoriais de jornal, adjetivos em posição predicativa são fortes indicadores de modalidade.

Somando-se a esses estudos, o objetivo deste trabalho é investigar como recursos interpessoais da linguagem, apresentados na segunda seção, são usados em textos referidos como carta aberta. Um levantamento de informações sobre o propósito e principais características da carta aberta é apresentado na terceira seção. A metodologia utilizada para

coleta e análise dos textos, nesta pesquisa, é descrita na quarta seção. A análise e discussão dos dados são realizadas na penúltima seção, seguida por considerações finais.

Recursos Interpessoais da Linguagem

Nesta seção, são apresentados pressupostos da teoria base desta pesquisa, a Gramática Sistêmico-Funcional, descrita por Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004) para a língua inglesa e sistematizada por Fuzer e Cabral (2014) em língua portuguesa.

Essa teoria focaliza o funcionamento da linguagem humana, a partir da descrição de seus usos no contexto de cultura e no contexto de situação, ambos relacionados com as necessidades e funções sócio-comunicativas dos indivíduos que usam a linguagem (FUZER e CABRAL, 2014; GOUVEIA, 2009). Nessa perspectiva, a linguagem é definida como um sistema constituído de estratos, que se realizam de maneira interdependente (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2014).

O contexto de cultura refere-se ao ambiente sociocultural mais amplo, que inclui ideologia, convenções sociais e instituições (HALLIDAY, 1989). O contexto de situação, por sua vez, refere-se ao ambiente mais imediato em que os textos se inserem e pode ser descrito, conforme Halliday (1989), por três variáveis: campo, relações e modo. Cada uma dessas variáveis é realizada pelas três metafunções da linguagem.

A variável *campo*, que se refere à ação social em que os participantes do texto estão envolvidos, é realizada pela *metafunção ideacional* da linguagem. A análise dos significados ideacionais que constituem um texto permite compreender-se a atividade e o meio em que a comunicação ocorre (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

A variável *relações* refere-se aos participantes da interação e à condição estabelecida, conforme a distância social e a hierarquia. Essa variável é realizada pela *metafunção interpessoal*, que diz respeito à troca de informações ou bens e serviços (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

A variável *modo*, por sua vez, refere-se ao canal (gráfico ou fônico), ao meio (escrito ou oral) e à natureza da linguagem (constitutiva ou auxiliar) em uso na forma de textos. Essa variável é realizada pela *metafunção textual*, que é responsável pela organização da mensagem (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

A partir do estudo das metafunções, é possível compreender o texto como o resultado de uma situação de interação que envolve representações de experiências organizadas em uma mensagem, transmitida em um meio (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

Nos textos, as relações entre os participantes da interação manifestam-se por meio de *funções da fala*, responsáveis por dois papéis fundamentais da fala – dar e solicitar – associados a dois tipos de valores que podem ser trocados em uma interação: informações ou bens e serviços (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004). Na troca de informação, a própria linguagem é objeto de troca, sendo solicitado ao interlocutor desempenhar um papel verbal: afirmar, negar ou fornecer informação ausente. Na troca de bens e serviços, o falante ou escritor utiliza a linguagem para influenciar o comportamento de alguém, uma vez que a linguagem serve como instrumento de ação (HALLIDAY, 1994).

Na interação, quatro funções primárias da fala são categorizadas por Halliday (1994): oferta, comando, declaração e pergunta. Quando a língua é usada para estabelecer uma troca de informação, tem-se uma proposição, ou seja, algo que se pode argumentar afirmando-a ou negando-a. Quando a língua é usada para estabelecer uma troca de bens ou serviços, tem-se uma proposta, ou seja, atividade que o enunciador solicita de seu interlocutor ou a ele oferece.

No estrato léxico-gramatical, a metafunção interpessoal é realizada pelo sistema de MODO, polaridade e modalidade, apresentados, de acordo com Halliday (1994), como recursos interpessoais que expressam, respectivamente, movimentos de interação, negação ou afirmação e julgamentos em diversos graus.

O sistema de modalidade, especificamente, constitui-se de duas categorias: modalização e modulação. A modalização acontece em proposições, sinalizando graus de probabilidade ou de usualidade, expressos por marcas linguísticas como: verbos modais (“poder”, “dever”); adjuntos modais (“possivelmente”, “talvez”, “certamente”); grupos adverbiais (“sem dúvida”, “com certeza”) e expressões como “é possível”, “é provável”, “é certo”, “é costume”, entre outros. A modulação acontece em propostas, sinalizando graus de obrigação em comandos e inclinação em ofertas, expressos por marcas linguísticas como: verbos modais (“dever”, “precisar”); adjuntos modais (“necessariamente”, “obrigatoriamente”) e expressões como “é necessário”, “é esperado”, entre outros.

Outro recurso linguístico que tem função interpessoal nos textos é o vocativo, que representa as invocações que se fazem presentes no diálogo, estabelecendo uma interação entre os interlocutores envolvidos (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004).

Esses recursos interpessoais são analisados em exemplares de carta aberta na seção 5. A seguir, são apresentados dados contextualizadores sobre carta aberta, tendo em vista a perspectiva sociorretórica de gênero.

A Carta Aberta

Para levantamento do propósito comunicativo e de características básicas da carta aberta na perspectiva sociorretórica de gênero (BAZERMAN, 2006), foi realizada uma busca a partir da expressão “carta aberta” no *Google* e no *Google Acadêmico*.

Em revistas eletrônicas e *blogs*² sobre assuntos escolares, a carta aberta é apresentada com a seguinte configuração estrutural: título, introdução, desenvolvimento e conclusão – o que pouco contribui para a leitura e, principalmente, produção de um texto com o propósito sócio-comunicativo e organização específicos, já que essa estrutura geral se aplica a textos de uma série de outros gêneros. Uma particularidade, contudo, é indicada para o título, que é caracterizado pela seguinte estrutura: expressão “Carta Aberta” seguida da indicação do destinatário e/ou do remetente, podendo conter indicação do assunto ou ponto de vista. Na introdução se situa o problema a ser resolvido. No desenvolvimento apresenta-se uma análise do problema, com apresentação dos argumentos para a sustentação da opinião, com o objetivo de persuadir seu interlocutor. Na conclusão, geralmente, solicita-se uma resolução para o assunto em pauta.

Foi realizado também um levantamento em livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio³. Nesses livros, a carta aberta é definida quanto à estrutura e ao conteúdo linguístico. Em relação à estrutura textual, as informações são muito semelhantes às que foram encontradas nos *sites* supracitados, e o conteúdo linguístico focaliza a argumentação.

Em levantamento realizado em trabalhos acadêmicos⁴, como de Inácio (2014), Leite (2014) e Paiva, Silva e Costa (2013), reunimos características tipicamente atribuídas à carta aberta e as apresentamos no Quadro 1, tendo por base as variáveis do contexto propostas por Halliday (1989).

² *Brasil Escola*. Disponível em <http://www.brasilecola.com/redacao/carta-aberta.htm>.
Blog de Redação. Disponível em <http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2013/03/a-carta-aberta.html>.
Alunos Online. Disponível em <http://www.alunosonline.com.br/portugues/carta-aberta.html>.

³ Nicola (2006); Cereja e Magalhães (2004); Amaral (2005).

⁴ Pesquisa realizada no Google Acadêmico no período de 10 de maio a 10 de junho de 2016.

Quadro 1: Configuração contextual geral da carta aberta (adaptado de INÁCIO, 2014; LEITE, 2014; PAIVA, SILVA e COSTA, 2013).

<i>Variáveis</i>	<i>Características gerais</i>
<i>Campo</i>	Pode ser usada para denunciar, reivindicar, pedir colaboração para a solução de problema, chamar a atenção para determinado fato, fazer declarações e/ou dar conselhos comportamentais, sugerindo atitudes e ações em relação a assuntos que podem ser do interesse coletivo.
<i>Relações</i>	Pode ser produzida/assinada por um ou mais indivíduos em nome de um grupo ou instituição. Pode destinar-se a um indivíduo, grupo ou instituição que detém certa visibilidade ou poder na sociedade, autoridade, mas, por ser aberta, pode ser lida por qualquer pessoa interessada.
<i>Modo</i>	Uso da norma-padrão da língua escrita, dado que o estabelecimento de comunicação se dá em situação que exige certa formalidade. Para alcançar determinado grupo de pessoas, pode ser impressa e exposta em murais ou distribuída à população. Para alcançar um público mais abrangente, pode ser publicada em páginas de internet, jornais, revistas e outros veículos de comunicação de fácil acesso, podendo ser lida em rádio e televisão.

Metodologia

Para este trabalho, foram selecionados 18 textos representativos de carta aberta disponíveis na internet, tendo em vista o atendimento à configuração contextual geral apresentada no Quadro 1. Para organizar a análise, as cartas selecionadas foram identificadas por códigos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Forma de referência às cartas abertas que constituem o *corpus*

<i>Cód.</i>	<i>Título</i>	<i>Fonte</i>
CA1	“Carta aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia”	Publicado em 12 jul. 2007. Disponível em: http://ecoviagem.uol.com.br/noticias/ambiente/carta-aberta-de-artistas-brasileiros-sobre-a-devastacao-da-amazonia-6510.asp
CA2	“Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento”	Publicado em nov. 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282000000200009&script=sci_arttext
CA3	“Carta aberta à população”	Publicado em 25 abr. 2007. Disponível em: http://duvidasredacao.blogspot.com.br/2009/12/carta-aberta.html

CA4	“Carta aberta, caro Ronaldinho, Ronaldo ou Fenômeno”	Publicado em 25 maio 2014. Disponível em: http://blogdomenon.blogosfera.uol.com.br/2014/05/25/carta-aberta-a-ronaldo-voce-foi-covarde-ou-oportunista/
CA5	“Carta aberta a Fernando Haddad”	Publicada em 22 jul. 2014. Disponível em: http://alguemaifora.wordpress.com/2014/07/22/carta-aberta-a-fernando-haddad/
CA6	“Carta aberta à população”	Publicada em 25 jul. 2014. Disponível em: http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2014/07/25/rodoviaros-entregam-carta-aberta-a-populacao-explicando-sobre-paralisacao-137335.php
CA7	“Carta aberta de Romário”	Publicada em 20 mar. 2014. Disponível em: http://oglobo.globo.com/esportes/copa-2014/em-carta-aberta-romario-critica-ronaldo-cobra-compromisso-assumido-11935102#ixzz38kg2Y48m
CA8	“Carta aberta ao povo brasileiro”	Publicada em 15 nov. 2013. Disponível em: http://www.zedirceu.com.br/carta-aberta-ao-povo-brasileiro/
CA9	“Carta aberta à presidenta Dilma”	Publicada em 17 jul. 2014. Disponível em: http://blogdojuca.uol.com.br/2014/07/carta-aberta-a-presidenta-dilma/
CA10	“Carta aberta do DACSS à sociedade santa-mariense”	Publicada em 4 mar. 2013. Disponível em: http://dacss.blogspot.com.br/2013/03/carta-aberta-do-dacss-sociedade-santa.html
CA11	“Carta aberta à presidente Dilma Roussef sobre educação”	Publicada em 02 jan. 2011. Disponível em: http://beta-escoladepais.blogspot.com.br/2011/01/carta-aberta-presidente-dilma-roussef.html
CA12	“Carta aberta à Luciana Genro”	Publicada em 02 out. 2014. Disponível em: http://www.diariodocentrodomundo.com.br/nosso-colunista-pede-desculpa-a-luciana-genro-por-nao-votar-nela/
CA13	“Carta aberta à atriz global Débora Falabella: a verdade sobre a educação de Minas Gerais”	Publicada em 10 fev. 2012. Disponível em: http://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/02/carta-aberta-a-atriz-global-debora-falabella-a-verdade-sobre-a-educacao-de-minas-gerais.html
CA14	“Carta aberta a Marina Silva”	Publicada em 30 ser. 2013. Disponível em: http://rodrigoconstantino.com/historico-veja/carta-aberta-a-marina-silva/
CA15	“Segunda carta aberta a Marina Silva”	Publicada em 06 out. 2014. Disponível em: http://www.agrobrasil.com.br/2014/10/rodrigo-constantino-segunda-carta.html
CA16	“Carta aberta ao povo brasileiro”	Publicada em 24 jun. 2002. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml
CA17	“Carta aberta a presidente reeleita Dilma Roussef”	Publicada em 29 out. 2014. Disponível em: http://www.animando-c.com.br/2014/10/carta-aberta-presidenta-reeleita-dilma.html
CA18	“Carta aberta aos colegas do meu filho”	Publicada em 01 mar. 2015. Disponível em: http://wp.clicrbs.com.br/emnomedofilho/2015/03/01/carta-aberta-aos-colegas-do-meu-filho/

A análise do *corpus* foi realizada com base nos dados contextuais específicos de cada texto e em marcas linguísticas que realizam significados interpessoais. Para a descrição

contextual, foram consideradas as variáveis do contexto de situação propostas por Halliday (1989). Na variável *relações*, foram identificados os remetentes e os destinatários presentes em cada carta; na variável *campo*, foi identificado o objetivo de cada carta aberta; e na variável *modo* foi identificado o veículo de circulação e a função que a linguagem exerce. A partir destas descrições, foi possível distinguir as semelhanças e as diferenças entre os contextos em que as cartas se inserem, como exemplifica o Quadro 3.

Quadro 3: Demonstração da descrição das variáveis do contexto em um texto do *corpus*.

Código	Relações	Campo	Modo
CA1	Remetente: Artistas brasileiros Destinatário: População brasileira, órgãos Federais, Estaduais e Municipais.	Alerta sobre o desmatamento da Amazônia no Brasil e solicitação de interrupção imediata dessa situação.	Meio escrito, canal gráfico, disponível em: http://amazoniaparasempre.com.br/amazoniaparasempre.com.br/
CA2	Remetente: Alfredo Jerusalinsky, especialista em educação e psicologia, e Stella Maris C. Paez, professora de surdo-mudo, Destinatário: pais	Exposição de dificuldades que as crianças com problemas de desenvolvimento enfrentam nas escolas.	Meio escrito, canal gráfico, blog “Periódicos Eletrônicos em Psicologia”, disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-71282000000200009&script=sci_arttext

Contexto e recursos interpessoais em cartas abertas

Com base na descrição das variáveis do contexto de situação em cada texto do *corpus*, foi feito levantamento dos participantes da interação, dos temas e objetivos apresentados e do modo como as informações se apresentam nos textos.

No que se refere à variável **relações**, os participantes da interação são referidos em diferentes partes dos 18 textos analisados. Em 11 textos, o destinatário aparece indicado logo no título, como destacado nestes exemplos:

Carta aberta à presidenta Dilma (CA09)

Carta aberta à atriz global Débora Falabella: a verdade sobre a educação de Minas Gerais (CA13)

Carta aberta do DACSS à sociedade santa-mariense (CA10)

Carta aberta ao povo brasileiro (CA08)

Carta aberta aos colegas do meu filho (CA180)

Em 9 textos, o destinatário é indicado, no cabeçalho do texto, na função de vocativo, como nos exemplos a seguir:

Prezados pais: (CA02)

Caro Ronaldinho, Ronaldo ou Fenômeno. (CA4)

Caríssima Presidente Dilma, (CA11)

Prezada Débora Falabella, (CA13)

Os destinatários das cartas abertas em análise são representados por indivíduos ou grupos. Na categoria indivíduos, aparecem como destinatários políticos (07 ocorrências), artistas (01) e jogador de futebol (02). Na categoria grupos de pessoas, predomina a população brasileira (05 ocorrências), seguida por pais (01), sociedade santa-mariense (01) e estudantes universitários (01). Ao longo do texto, a interação com esses destinatários é realizada por meio de várias ocorrências de recursos interpessoais da linguagem, o que será visto na seção 5.2.

Os remetentes, por sua vez, encontram-se indicados no título e/ou na assinatura de 11 cartas abertas. Em seis textos, o título traz indicação do participante responsável pela produção da carta aberta, como em:

Carta aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia (CA01)

Carta aberta do DACSS à sociedade santa-mariense (CA10)

Onze cartas informam o remetente na assinatura, como em:

FETEMS e seus 69 Sindicatos Municipais afiliados. (CA03)

Lino Castellani Filho, do “Observatório do Esporte”. (CA09)

Diretório Acadêmico de Ciências Sociais e Sociologia, Gestão “Não Deixe o Samba Morrer” (CA10)

Sete cartas abertas integram outros textos, como notícias de jornal. Nesse caso, não há indicação explícita do remetente em nenhuma parte da carta, uma vez que a identificação dos responsáveis pela sua produção aparece no título da notícia, como nestes exemplos:

Rodoviários entregam carta aberta à população explicando sobre paralisação (CA06)

Em carta aberta, Romário critica Ronaldo e cobra 'compromisso assumido' (CA07)

No *corpus* analisado, os remetentes das cartas abertas são representados, na categoria indivíduos, por jornalista (04 ocorrências), político (04), professor (02) e mãe (01); na categoria grupos, são representados por professores (02), médicos (01), artistas (01), trabalhadores rodoviários (01) e estudantes universitários (01).

A análise das marcas linguísticas de interação entre esses participantes e do uso de recursos de modalidade que indicam os graus de comprometimento dos destinatários é apresentada na seção 5.2.

Com relação ao **campo** do discurso, verificou-se que, em seis textos, o assunto abordado na carta aberta está indicado já no título:

Carta aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia (CA01)

Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento (CA2)

Carta Aberta a Presidente Dilma Rouseff sobre Educação (CA11)

Carta aberta à atriz global Débora Falabella: a verdade sobre a educação de Minas Gerais (CA13)

Em todos os textos, o tema é sinalizado ao longo do texto por palavras-chave e seus campos semânticos, como exemplifica este excerto de uma carta aberta de uma professora dirigida à Presidente Dilma Rousseff:

Ouvi com muito interesse os primeiros pronunciamentos da Senhora e notei a mudança em sua fala quanto a Educação. Espero me sentir assim como quem acordou de um sono agitado com sonhos ruins, porque estamos muito fracos na educação e isso está sendo dito e repetido por todos, mas sem providências objetivas. Como sou educadora fico querendo colaborar de alguma forma para que nosso país não fique fora do padrão de desenvolvimento do mundo mais desenvolvido. [...]

O que pode ser feito? Muita coisa, minha cara Presidente. Por exemplo, treinamento de professores é relativamente barato, mas é preciso que eles sejam treinados para atingir o padrão adequado, e não apenas para cumprir tabela. Material pedagógico é sim, muito caro, mas não deveria ser o foco no momento, porque não estamos precisando de escolas cheias de computadores com professores praticamente analfabetos funcionais em informática. O programa do Ministério da Educação deveria se voltar radicalmente para o Ensino Básico. Só teremos ensino médio e superior passando pelo básico. [...]. (CA11)

Nesse exemplo, a palavra-chave “Educação” se mantém como assunto principal ao longo do texto por meio da repetição e da sua retomada, principalmente, por hipônimos, destacados no excerto. Nos demais textos, outros recursos linguísticos, como pronomes, sinônimos e antônimos, também são usados para construir o campo do discurso no que se refere à unidade temática.

Quanto aos objetivos, o levantamento apontou que os produtores usam as cartas abertas para realizar, de maneira geral, três tipos de atividades. Uma delas é problematizar uma declaração ou atitude do destinatário, sinalizada por marcas linguísticas que constroem avaliações negativas, como as palavras e expressões destacadas no excerto a seguir.

Pois é, Ronaldo Nazário de Lima, drible e oportunismo são fundamentais na vida de um artilheiro. São desprezíveis na vida de um cidadão.

Falo isso por causa de sua declaração de que tem vergonha dos atrasos nas obras da Copa. Que elas passam uma imagem ruim lá fora. Aquele velho papo de quem deseja agradecer os de fora. [...]

Ronaldo, que coisa feia!!! Depois de ser o responsável, depois de faturar dinheiro, você estica o dedo e diz que “sente vergonha”. (*sic*) (CA04)

Outra atividade realizada com o uso de carta aberta é reivindicar direitos, solicitar ou sugerir providências por parte do destinatário que teria poder para atender. No excerto a seguir, extraído da carta aberta dirigida à então Presidente da República, Dilma Roussef, por uma professora, são apresentadas propostas, introduzidas por modos oracionais declarativos (em destaque no excerto) que apontam, implicitamente, a função de fala comando.

Por conta disso que narrei acima, Presidente, gostaria de propor 10 coisas que deveriam ser foco em seu plano de governo, amparando aquilo que é fundamental para nosso futuro. São elas:

1) Realizar um Programa de Alfabetização envolvendo toda a sociedade, principalmente as empresas; [...]

Estas são algumas sugestões para serem discutidas, se quisermos um Plano Geral de Educação realmente eficaz. (sic) (CA10)

Manifestar apoio a ações ou atitudes do destinatário é outro objetivo com que a carta aberta pode ser usada, como exemplifica o excerto a seguir da carta produzida por um cidadão paulistano dirigida a Fernando Haddad, prefeito da cidade de São Paulo.

[...] A sensação é que o paulistano começou, com sua ajuda, a recuperar a cidade, por anos seqüestrada por especuladores imobiliários e construtoras.[...] Respeito você como político e como profissional. Você aceitou a idéia de ser rejeitado, de ser repudiado, porque sentiu que estava fazendo o que precisava. [...]
Não sou petista, também não sou “haddadista”. Mas continuarei votando em você, enquanto continuar governando para o futuro, e não em função de uma reeleição. Realmente espero que outros candidatos por aí, de outros partidos, sigam seu exemplo. [...] você poderá pelo menos dizer que você fez o melhor que pode. E que produziu mudanças significativas das quais todo paulistano poderá colher os frutos, mesmo tendo achado na época que não o faria. [...]
Obrigado e abraços [...]. (sic) (CA5)

A manifestação de apoio à gestão de Fernando Haddad é realizada por meio das marcas linguísticas que evidenciam julgamentos positivos relacionados à conduta de Fernando Haddad no cargo de prefeito de São Paulo. As mudanças produzidas na cidade também são avaliadas positivamente, por meio de apreciação (“significativas”).

No que se refere à variável **modo**, em todas as cartas abertas analisadas são usados meio escrito e canal gráfico e a internet é o veículo, por meio de *sites*, *blogs* ou redes sociais. Quanto a aspectos de organização da mensagem, destacam-se modos de composição dos títulos, que, como apresentado na descrição da variável relações, tipicamente, iniciam com a expressão “Carta aberta”, seguida de referência a destinatário, remetente e/ou assunto. Essas informações são arranjadas em diferentes sequências na estrutura do grupo nominal, apresentando-se com mais frequência, no *corpus* analisado, a estrutura “Carta aberta + destinatário”, como mostra a Figura 1.

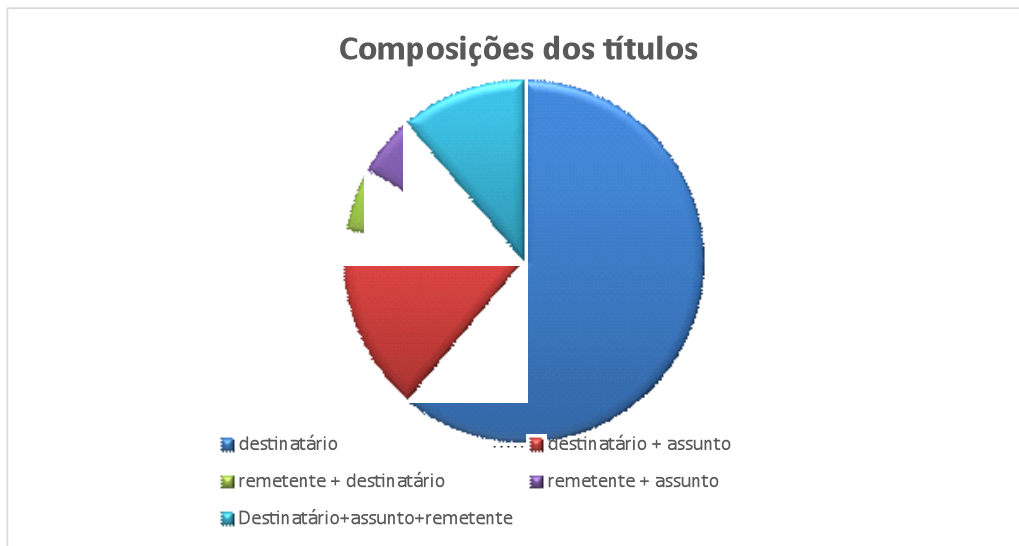


Figura 1: Modos de composição dos títulos nas cartas abertas analisadas.

Nos títulos das cartas abertas, há preferência, portanto, por indicar o destinatário (11 ocorrências), algumas vezes acompanhado por referência a remetente (3) ou assunto (6). Os recursos linguísticos usados para estabelecer relações interpessoais estão analisados a seguir.

A troca de informações ou bens e serviços pode se realizar, conforme Halliday (1994), por meio de diferentes funções de fala. Nas cartas abertas analisadas, verifica-se, embora com baixa frequência, o uso de comandos explícitos, realizados no modo oracional imperativo, como exemplificam os excertos a seguir.

(...) **saiba** que o Aécio estará de olho em você. (CA04)

(...) **Faça** uma gestão para essas pessoas. (CA05)

Venho por meio desta fazer um apelo: **seja** candidata! (CA14)

O uso explícito de comandos por meio do modo imperativo pode denotar uma relação de poder entre os interlocutores. No caso dos exemplos, os remetentes das cartas abertas demandam dos destinatários o desempenho de processos em tom de alerta (“saiba”) e de apelo (“faça”, “seja”), fechando a possibilidade de o destinatário não realizar a demanda.

A grande maioria das solicitações nas cartas abertas analisadas, entretanto, não são expressas por comandos explícitos, e sim por meio de metáforas interpessoais, que, segundo Halliday e Matthiessen (2004), correspondem ao uso incongruente entre o modo oracional e a

função de fala, ou seja, um modo oracional típico realiza uma função de fala que não lhe é típico. Nos excertos a seguir, as metáforas interpessoais são realizadas por recursos de modulação, possibilitando que orações no modo declarativo desempenhem a função de comando (em vez de simples declaração).

Exigimos o respeito às conquistas de nossos direitos pelos governantes. (CA03)

Precisamos fazer o Ministro da Educação compreender esta idéia central, a base da mudança. (CA11)

Diante desses fatos, Senhora Presidenta, **sugiro** a extinção do Ministério do Esporte. (CA09)

Coloca-se como imprescindível, neste sentido, a existência de regulamentação para o funcionamento destas equipes de segurança (CA10)

(...) eu, se fosse vocês, **não perderia a chance** de conhecê-lo. (CA18)

Se expressas no modo oracional imperativo (“Respeite”, “Compreenda”, “extinga”, “regulamente” e “não percam a chance”), que é o modo oracional congruente da função de fala comando, as propostas dos remetentes das cartas teriam um tom impositivo, o que poderia dificultar o engajamento por parte dos seus destinatários. Para amenizar o tom, as propostas, nesses exemplos, são evidenciadas por verbos que têm valor modal (“exigimos”, “precisamos”, “sugerimos”) e por orações relacionais (“coloca-se como imprescindível”, “não perderia a chance”). Esses recursos interpessoais abrem margem para os destinatários realizarem ou não o que está sendo solicitado, sinalizando diferentes graus de obrigação de atender ao comando ou não. O uso de “exigimos”, por exemplo, evidencia um grau de comprometimento do interlocutor em atender à proposta mais alto do que “sugiro”.

Propostas ainda podem ser apresentadas por modulação do tipo inclinação, como nos excertos a seguir.

Para resolvê-la [a crise], o PT **está disposto** a dialogar com todos os segmentos da sociedade e com o próprio governo, de modo a evitar que a crise se agrave e traga mais aflição ao povo brasileiro. (CA16)

Em especial, **gostaríamos** de manifestar apoio e solidariedade aos colegas dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia (...). (CA10)

Por conta disso que narrei acima, Presidente, **gostaria** de propor 10 coisas que deveriam ser foco em seu plano de governo, amparando aquilo que é fundamental para nosso futuro. (CA11)

A modulação por inclinação, realizada por oração relacional (“está disposto”) e processo mental desiderativo (“gostaríamos”, “gostaria”), sinaliza a disposição dos remetentes em fazer ofertas. Nos exemplos, os produtores dos textos mostram-se inclinados a dialogar, manifestar apoio e solidariedade e propor pontos para discussão. Dessa forma, o uso dos recursos de modulação contribui para demarcar as relações de hierarquia entre os interactantes conforme os papéis sociais que desempenham.

Recursos de modalização também são usados nas cartas abertas, com os quais os remetentes apontam graus de credibilidade que aferem às proposições sobre as coisas do mundo. Nos exemplos a seguir, as marcas linguísticas de modalização de possibilidade estão destacadas.

Ao me despedir, **sei** que a Senhora ficaria satisfeita se os problemas que terá que continuar a enfrentar se limitassem ao terreno aqui enunciado. **Sei** da envergadura dos desafios que enfrenta e continuará enfrentando na condição de presidenta do Brasil. (CA09)

O desmantelamento da máfia de fiscais do ISS **certamente** incomodou muita gente **graúda**. Você conquistou inimigos automáticos. (CA05)

Suspeito que você sempre soube que seria assim, o que justificaria o lema de sua gestão: “Prefeitura de São Paulo: Fazendo o que precisa ser feito”. (CA05)

Sobre suas acusações de eu ser ignorante ou oportunista, vou relevar. Afinal, **deve** ter sido um momento de empolgação ou raiva da pessoa que escreveu o texto para você. (CA07)

Segundo o colunista, a direita **pode** sim ter força para eleger um presidente, desde que se assuma como direita. (CA12)

Não tive sucesso em convencê-lo a sublimar o orgulho ferido, e, **talvez** aí, vocês já possam me ajudar (CA18)

Nos exemplos, os recursos de modalização expressam diferentes graus de possibilidade, sinalizando maior comprometimento (“sei”, “certamente”) ou menor comprometimento (“suspeito”, “deve”, “pode”, “talvez”) do remetente diante das informações que traz para o texto. O uso de modalização de possibilidade em alto grau reduz a abertura do discurso para pontos de vista divergentes, ao passo que a modalização em baixo grau serve para atenuar a responsabilidade dos produtores dos textos em suas declarações, abrindo o discurso para pontos de vista alternativos.

Nas cartas abertas analisadas, também foram encontradas proposições modalizadas conforme graus de frequência, exemplificadas a seguir.

Às vezes vale a pena recusar alguns trabalhos apenas para não decepcionar milhares de fãs. **Às vezes** vale a pena procurar mais informações sobre o personagem que você irá representar. (CA13)

Assemelham-se muito mais a milícias do que a qualquer outra coisa, em razão de serem constituídas de pessoas despreparadas para trabalhar com o público, **por vezes** até agressivas (CA10)

Sabe que os que traem uma vez, traem **sempre**. (CA4)

Como sempre, vou cumprir o que manda a Constituição e a lei, mas não sem protestar e denunciar o caráter injusto da condenação que recebi. (CA08)

Os dois primeiros exemplos evidenciam o uso de Adjuntos que sinalizam grau médio de frequência (“às vezes”, “por vezes”), abrindo para a possibilidade de as situações mencionadas ocorrerem ou não. Já os Adjuntos “sempre” e “como sempre”, nos dois últimos exemplos, indicam maior usualidade e, assim, maior engajamento do remente perante o que declara.

Assim como os recursos de modalidade contribuem para sinalizar maior ou menor distância social na interação, o uso de vocativos também evidencia modos de interação entre remetente e destinatário. Nas cartas abertas, são usados vocativos na abertura do texto e, muitas vezes, ao longo do texto como estratégia para manter a interação com o destinatário, explicitando o caráter dialógico do texto. A escolha dos itens lexicais que constituem a função vocativo, associada a pronomes pessoais ou de tratamento, evidencia como o remetente busca se relacionar com o destinatário.

A distância social entre os interactantes aparece em grau mínimo quando são usadas marcas linguísticas que apontam algum grau de intimidade, como no exemplo a seguir:

Caro Ronaldinho, Ronaldo ou Fenômeno.

Nem sei como **te** chamar. Através de sua carreira, os nomes foram mudando. Eu me lembro da primeira vez em que **te** entrevistei – foram poucas, muito menos do que eu desejaria – no vestiário do Palmeiras, após um jogo contra o Cruzeiro. **Você** disse que estava pronto para a Copa de 94. E foi convocado. O início de uma carreira que maravilhou o mundo. [...]

Ora, **Ronaldo**, **você** estava lá, no dia em que o Brasil ganhou o direito de sediar a Copa. Estava com Paulo Coelho, com Lula, com Aécio Neves e Eduardo Campos. (CA04)

Nesse excerto, o jornalista que escreve a carta estabelece uma relação de proximidade com o remetente por meio do uso de pronome de 2ª pessoa (“te”) e pronome de tratamento usado em situações não formais (“você”). A interpelação do remetente por meio do primeiro nome (“Ronaldo”) na função de vocativo, tanto no cabeçalho quanto no decorrer do texto, também corrobora certo grau de intimidade na relação que o remetente busca estabelecer com o destinatário.

Por outro lado, a distância social aparece ampliada com o uso de vocativos e pronomes que denotam tratamento mais cerimonioso, como neste exemplo:

Começo esta carta externando meu respeito a **Vossa Excelência**, presidenta de meu país, e à sua história de vida. Diferentemente do que possa aparentar estas linhas, estarei votando **na senhora** nas eleições de outubro próximo, repetindo gesto realizado em 2010. [...] Diante desses fatos, **Senhora Presidenta**, sugiro a extinção do Ministério do Esporte. (CA09)

O pronome de tratamento “Vossa Excelência” no início do texto sinaliza o tom formal com que será conduzida a interação. O vocativo “Senhora Presidenta”, na sequência do texto, é usado não só para demarcar a relação interpessoal estabelecida, mas deixar claro aos leitores em geral da carta aberta, a quem o remetente dirige a proposta apresentada, tendo em vista o papel social desempenhado por quem ocupa o cargo da Presidência da República e o poder que detém – no caso, criar ou extinguir ministérios.

Algumas cartas abertas não fazem uso de vocativo em nenhum momento, mas demarcam a presença dos interactantes por meio da primeira pessoa do plural:

É hora de **enxergarmos** nossas árvores como monumentos de nossa cultura e história. **SOMOS UM POVO DA FLORESTA!** (CA1)

Nesse excerto, verifica-se o uso de nós inclusivo (FAIRCLOUGH, 1989), pelo qual os destinatários da carta (população brasileira) estão incluídos no discurso como experienciadores e portadores dos processos enunciados. Por meio desse recurso, o autor da carta busca o engajamento dos leitores, ao representá-los como participantes da situação-problema e da tomada de atitude para mudar a situação. Em outras circunstâncias, a primeira pessoa do plural é usada como nós exclusivo, pelo qual os destinatários são excluídos do discurso, com a finalidade de apontar o grupo a que pertence apenas o remetente, o que se verifica neste exemplo:

Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle. Mas, acima de tudo, **vamos** fazer um compromisso pela produção, pelo emprego e por justiça social. O que **nos** move é a certeza de que o Brasil é bem maior que todas as crises. (CA16)

Nesse excerto, extraído de uma carta aberta assinada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva, a primeira pessoa do plural indica o grupo a que o remetente pertence – o governo, que tem o poder de ordenar as contas públicas e fazer compromissos para solucionar a crise econômica no país. Desse lugar discursivo os destinatários (população brasileira) estão excluídos. Dessa forma, enquanto o governo é representado, explicitamente, como Ator de processos que podem resolver a crise no país, os cidadãos, implicitamente, são representados como os Beneficiários dessas ações.

Em outras cartas, verifica-se o uso da terceira pessoa, como neste excerto da carta assinada pelo então candidato à Presidência da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, dirigida ao povo brasileiro:

A sociedade está convencida de que o Brasil continua vulnerável e de que a verdadeira estabilidade precisa ser construída por meio de corajosas e cuidadosas mudanças que os responsáveis pelo atual modelo não querem absolutamente fazer. [...] O povo brasileiro quer mudar para valer. Recusa qualquer forma de continuísmo, seja ele assumido ou mascarado. [...] O Brasil precisa navegar no mar aberto do desenvolvimento econômico e social. É com essa convicção que chamo todos os que querem o bem do Brasil a se unirem em torno de um programa de mudanças corajosas e responsáveis. (CA16)

O uso de terceira pessoa para se referir ao povo brasileiro, apontado no título como destinatário da carta (“Carta aberta ao povo brasileiro”), indica uma distância social média entre interactantes da carta aberta. Associando os dois exemplos analisados, pode-se dizer que as escolhas linguísticas apresentam o remetente da carta aberta na posição de quem se propõe a mudar o país, instaurando o seu lugar de fala (“nós” do Partido dos Trabalhadores, candidato à eleição para presidência da república em 2002), e posicionam o povo brasileiro como desejoso das mudanças que o partido se propõe a realizar quando estiver no poder.

Considerações Finais

As análises realizadas possibilitam concluir que, no *corpus* selecionado, os participantes mais frequentes, no papel de remetentes, são professores e jornalistas e, no papel

de destinatários, políticos e a população brasileira, mostrando em que papéis sociais as pessoas utilizam carta aberta.

Com relação aos recursos linguísticos interpessoais, as análises deram visibilidade aos papéis dos vocativos e dos recursos de modalidade nos discursos reivindicatórios ou propositivos que caracterizam a carta aberta. Vocativos são usados não só para identificar o destinatário, principalmente quando este não está indicado no título, mas também para manter a interlocução ao longo do texto, evidenciando o caráter dialógico das cartas abertas em tom apelativo.

Recursos de modalização, por sua vez, expressam diferentes graus de possibilidade, sinalizando maior ou menor comprometimento do remetente diante das informações que traz para o texto. O uso de modalização de possibilidade em alto grau reduz a abertura do discurso para pontos de vista divergentes, ao passo que a modalização em baixo grau serve para atenuar a responsabilidade dos produtores dos textos em suas declarações, abrindo o discurso para pontos de vista alternativos. Na sequência da pesquisa, serão investigadas regularidades nas ocorrências dos graus de modalidade nas diferentes vozes autorais dos textos.

Propostas e reivindicações, comumente apontadas em manuais escolares como objetivos típicos da carta aberta (por exemplo, em NICOLA 2005; CEREJA e MAGALHÃES, 2004), são realizadas menos por comandos explícitos (modo imperativo) e mais por metáforas interpessoais, principalmente por meio de modulações. Essa configuração linguística indica expansão dialógica e, por conseguinte, produz efeito de polidez perante o destinatário. Dessa forma, recursos de modalidade sinalizam maior ou menor distância social na interação entre o(s) remetente(s) e o(s) destinatário(s), dependendo do propósito específico e do tipo de relação estabelecida no contexto de interação.

A título de estudos futuros, em continuidade ao estudo da metafunção interpessoal da linguagem, considera-se relevante a análise de elementos do sistema de avaliatividade e seus subsistemas (atitude, engajamento e gradação), a fim de verificar-se como os destinatários usam a linguagem para manifestar opiniões em cartas abertas. No que se refere à metafunção ideacional, a análise do sistema de transitividade revelará representações de experiências e de atores sociais mencionados nas cartas. Além disso, o estudo da estrutura temática, que realiza a metafunção textual, pode contribuir para o levantamento de estratégias de progressão temática que organizam as informações nos textos.

Análises detalhadas de realizações léxico-gramaticais e semântico-discursivas das três metafunções da linguagem podem contribuir para sistematização de marcas linguísticas

precisas que possam ser consideradas tipificadoras da organização e da função sócio-comunicativa da carta aberta, o que pode contribuir de maneira significativa para o ensino de leitura e produção textual desse gênero no contexto escolar.

Referências

AMARAL, E. *Novas Palavras: língua portuguesa: ensino médio*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005.

BOCHETT, A. C. *A modalidade em discursos ambientalistas: jogo de máscaras em gêneros que compõem as Audiências Públicas*. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, v. 3. 4. ed. São Paulo: Atual, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga24/arqs/matraga24a01.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. London: Arnold, 2004.

_____. Parte A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

INACIO, K. H. R. S. Prática pedagógica: reflexões e desafios. *Revista Querubim*, Niterói, RJ, p. 33-37, 2014.

LEITE, A. M. C. *Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta: um projeto didático para a educação de jovens e adultos*. 2014. 158f. Tese (Doutorado em linguística do texto e do discurso). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2014.

NICOLA, J. *Língua, literatura e produção de textos*. Volume 3: ensino médio. São Paulo: Scipione, 2005.

PAIVA, J.G.; SILVA, J.M.; COSTA, E.B.G. *As relações semânticas pela conexão nos textos dos alunos do curso FIC-Nova Cruz*. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN, 9, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/1208/78>. Acesso em: 10 jul. 2016.

ROMERO, T. R. S.; JOSEPH, N. L. L. Padrões Tipológicos da Função Interpessoal Modalidade em Artigos Científicos de Ciências Agrárias: Diferenças e Similitudes entre Português e Inglês. *DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (PUCSP. Impresso), v. 30.1, p. 115-136, 2014.

SCHLEE, M. B. A modalidade em editoriais de jornal. *Revista de Humanidades* (UNIFOR), v. 27, p. 11-30, 2012.

A CORREÇÃO TEXTUAL DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS

Eliana Merlin Deganutti de Barros^{*}

Gabriela Martins Mafra^{*}

Resumo: Esta pesquisa pauta-se numa intervenção didática de cunho colaborativo mediada pela ferramenta Sequência Didática de Gêneros (SDG), realizada no contexto do subprojeto PIBID “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). O aporte teórico-metodológico que direciona as ações do subprojeto são estudos desenvolvidos pela corrente conhecida como Interação Sociodiscursiva (ISD), sobretudo, em sua vertente didática. Durante a intervenção, ocorrida em duas escolas públicas do Ensino Fundamental, foram produzidos vários gêneros jornalísticos com a finalidade de compor um jornal escolar (o Jornal PIBID – Primeira Edição), entre eles a carta do leitor. Este artigo foca na ferramenta “correção textual do professor” mobilizada durante atividades de revisão/reescrita textual do gênero “carta do leitor”. O objetivo é verificar quais os tipos de correção do professor foram acionados nos processos de revisão textual de uma SDG e a quais capacidades de linguagem eles, normalmente, estão relacionados. A investigação mostrou como esse processo contribui para a avaliação formativa da aprendizagem – um dos focos da metodologia das SDG.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Revisão e reescrita textual, Correção textual.

Abstract: This research is based on a didactic intervention of collaborative nature, measured by the Genres Didactic Sequence tool (SDG), done in the context of the subproject PIBID “Teaching in school: reading and textual production practices”, developed in the Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). The theoretical-methodological contribution that directs the actions in the subproject are studies developed by the line known as Sociodiscursive Interactionism (ISD), specially, in its didactic aspect. During the intervention, occurred in two public elementary schools, many journalistic genres were produced with the aim of composing a scholar journal (The PIBID journal – First Edition), among them the reader letter. This paper focuses in the tool “textual correction from the professor” mobilized during the textual review/ rewrite activities of the genre “reader letter”. The objective is to verify what types of correction from the professor were mobilized of the textual review process of a SDG and what language capacities they, normally, are related. The investigation showed how this process contributes for the teaching forming evaluation – one of the focuses of the SDG methodology.

Keywords: Forming evaluation, Review and textual rewriting, Textual Correction.

^{*} Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – campus de Cornélio Procópio) – curso de Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Coordenadora de subprojeto PIBID de Língua Portuguesa. Líder do GP/CPNq DIALE: Diálogos Linguísticos e Ensino (UENP). E-mail: edeganutti@hotmail.com

^{*} Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisadora colaboradora do GP/CPNq DIALE: Diálogos Linguísticos e Ensino (UENP). Professora da rede municipal de Cornélio Procópio, Educação Básica. E-mail: gabi_martins_mafra@hotmail.com

Introdução

Este artigo é fruto de investigações realizadas no âmbito do projeto de pesquisa "Gêneros do jornal como objetos de transposição didática". Tal projeto tem como escopo ações realizadas no subprojeto PIBID-Português "Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual", desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Cornélio Procopio; ações essas voltadas para a construção de um jornal escolar (Jornal PIBID), tendo como metodologia as *sequências didáticas de gêneros* (SDG) idealizada pelo Grupo de Genebra vinculado ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A ancoragem metodológica da investigação se faz pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), de cunho interventivo e participativo. Ambos os projetos – de pesquisa e ensino – são coordenados pela Prof^a. Dr^a Eliana Merlin Deganutti de Barros, uma das autoras deste texto; sendo a segunda autora participante ativa de ambos os processos.

Para este artigo, tomamos como foco de análise produções de cartas do leitor, frutos de intervenções realizadas cooperativamente entre pibidianos do projeto, durante a transposição didática interna de uma SDG. Nele objetivamos, de forma geral, conceituar e discutir os processos de revisão, correção e reescrita textual implicados na metodologia das SDG.

Partimos da seguinte problemática: como a correção textual do professor age no processo de ensino-aprendizagem do gênero em foco? Não pretendemos, assim, apenas apresentar os conceitos relativos aos processos de revisão e reescrita, mas verificar como eles agem na transposição didática interna de uma SDG, sobretudo, verificando o impacto das correções dos professores no texto do aluno. Para tanto, analisamos quais os *tipos de correção do professor* (RUIZ, 2013) foram mobilizados nos processos de revisão textual de uma SDG e a relação desses tipos com as capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) acionadas pelo aluno na sua produção textual. A intenção é investigar como esse processo contribui para a avaliação formativa da aprendizagem – um dos focos da metodologia das SDG.

Tendo como pilar teórico o ISD e a metodologia que embasa o procedimento SDG, buscamos também aportes em conceitos como: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotski (2008); avaliação formativa (Cf. GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010) e tipos de correção textual (RUIZ, 2013; SERAFINI, 1998).

Cabe esclarecer que no projeto de ensino desenvolvido em parceria com o PIBID não temos a obrigação de aferir notas ou conceitos aos alunos. Entretanto, como trabalhamos com

a proposta de elaboração de um jornal escolar, há sempre uma forma de avaliação das produções, pois temos que selecionar quais cartas vão ser publicadas no Jornal PIBID.

A temática proposta à turma analisada recaiu sobre duas questões polêmicas: 1) A Copa do Mundo (2014) foi ou não um bom evento para o Brasil?; 2) Se o dono não quer mais seu animal de estimação, qual atitude deve tomar? A primeira delas se justifica pela época em que foi desenvolvido o trabalho, junho de 2014; quanto à segunda proposta, tivemos o objetivo de dialogar com a temática da reportagem que seria publicada na mesma edição do jornalzinho (gênero trabalhado por outro grupo PIBID, em outra turma), pois nos jornais, muitas vezes, algumas cartas do leitor e reportagens dialogam sobre a mesma temática.

Estruturalmente, o artigo comporta quatro seções: i) “A metodologia das SDG e a avaliação da produção textual” busca refletir sobre a metodologia das SDG, tomando como foco o processo de avaliação dela emergente; ii) “A engenharia didática do ISD: influências de um trabalho pensando na ZDP” articula a metodologia das SDG com a concepção de ZDP de Vigotski; iii) a seção “A revisão, rescrita e correção textual em prol de uma avaliação formativa” descreve os conceitos de revisão, rescrita e correção textual, em prol de uma avaliação formativa; iv) já a seção “O foco na correção do professor” analisa as correções feitas pelo professor nos textos dos alunos, articulando-as às capacidades de linguagem pressupostas.

A metodologia das SDG e a avaliação da produção textual

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Como vemos, o gênero textual é o *objeto unificador* dessa metodologia, por isso resolvemos rotulá-la de “Sequência Didática de Gêneros” (SDG) para que não seja tomada como uma simples sequência de atividades (ou um plano de ensino, algo puramente “formulaico”) ou confundida com métodos de ensino de outras áreas (cf. por exemplo, o conceito de sequência didática de ZABALA, 1998).

Neste trabalho também destacamos o caráter teórico-metodológico da SDG em contraposição ao seu caráter técnico-metodológico (sobre esses dois pontos de vista cf. LUCKESI, 1994). Isso porque entendemos que a SDG não pode ser vista apenas como um procedimento didático, assim como Doz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) a rotulam, mas como uma metodologia que implica a adesão a certas concepções – de língua, texto, gênero, ensino, avaliação, etc. Por exemplo, muitos professores e/ou pesquisadores, mesmo sem

aderirem aos preceitos gerais do ISD, adotam a SDG como um método de ensino, privilegiando, somente, sua “estrutura” de base: 1) apresentação da situação de comunicação; 2) produção inicial; 3) módulos/oficinas; 4) produção final. Entendemos que essa estrutura possibilita a construção de muitos projetos de ensino que, muitas vezes, não se enquadram no perfil teórico-metodológico que fundamenta os estudos do ISD. Dessa forma, nosso trabalho não adota a concepção puramente técnica desse procedimento, mas procura entendê-lo na sua completude teórico-metodológica.

Uma das questões centrais dessa metodologia, que muitas vezes é alvo de críticas, é o seu foco: a SDG, pelo menos da forma original que foi proposta pelo Grupo de Genebra, é a produção textual. Entretanto, isso não significa que ela não aborda as outras modalidades de ensino da língua, apenas indica que a finalidade primeira, aquela que direciona todas as ações didáticas, é a produção textual. Para se *produzir textos* é necessário, evidentemente, recorrer a diversas *leituras/escutas*, as quais proporcionam um repertório temático e modelos para a escrita/oralidade. Em relação à *análise linguística*, como pontua Geraldi (2003), não é possível pensá-la como práticas independentes das de leitura e produção. Na SDG isso não é diferente: ela sempre está articulada aos processos de leitura e de produção, seja do gênero unificador da SDG, seja de outros que são incluídos no projeto para determinados fins didáticos. Nesse sentido, mesmo não desconsiderando a leitura e a análise linguística, a SDG privilegia o trabalho com a produção textual, pois é ela que direciona todas as atividades dos módulos/oficinas: como diz Geraldi (2003), ela é a porta de entrada e saída do processo de ensino-aprendizagem da língua em sala de aula.

No que diz respeito ao foco do nosso projeto – produção escrita –, acreditamos, assim como os pesquisadores de Genebra, que para aprender a produzir textos escritos é preciso entender que o "saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz" (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31). De acordo com esses estudiosos, a produção textual comporta três tipos de capacidade de linguagem: 1) capacidade de ação; 2) capacidade discursiva; 3) capacidade linguístico-discursiva; as quais envolvem desde saber se adequar ao contexto da ação de linguagem até construir frases coesas e coerentes que se integram numa unidade textual (BARROS, 2013). Tendo em vista que a produção textual não envolve apenas meras habilidades mecânicas, de cunho formal, se faz necessária uma sistematização/organização dos conhecimentos a serem ensinados, de forma processual, pois isso proporcionará o desenvolvimento gradual das capacidades de linguagem que os alunos necessitam para poder produzir um determinado gênero, esse visto sempre como indissociável de uma prática de linguagem, constitutivo de

uma situação de interação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). É justamente essa concepção de “processo” que a metodologia das SDG valoriza.

Pensando na aprendizagem de gêneros e no desenvolvimento de capacidades para agir linguisticamente por meio deles, é preciso olhar as avaliações didáticas de forma diferente. Deve-se evitar avaliações em função de necessidades externas (burocráticas) que não estejam relacionadas a nenhum objetivo de ensino. Isso acontece, muitas vezes, devido aos professores organizarem seu trabalho em função da aferição formal exigida pelo sistema educacional. Nesse ensino voltado à aferição, dependendo da nota que o aluno alcança, isso pode culminar na sua reprovação, “não significando o avanço em conteúdos e capacidades, o que leva ao abandono/exclusão dos estudantes” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 243).

A metodologia das SDG entende que a aquisição das capacidades de linguagem no contexto escolar se dá por meio de um processo instrumental¹, de mediação de vários instrumentos didáticos, sendo assim, a avaliação deve analisar o processo completo de intervenção que acontece em função da aprendizagem. Dessa forma, pesquisadores que trabalham com a metodologia das SDG associam-na à *avaliação formativa*, entre eles: Batista et al (2007), Gonçalves e Nascimento (2010) e Barros (2013).

Esses estudiosos defendem que a avaliação formativa promovida pela SDG não contempla aferições pontuais e classificatórias. Ela proporciona uma avaliação do avanço do aluno durante o processo de desenvolvimento da SDG. Nessa perspectiva, a nota não seria atribuída de acordo com a produção final, mas sim tendo em vista todo o processo, desde a primeira produção do aluno, o desenvolvimento das atividades, o processo de revisão e reescrita textual até chegar à produção final. Portanto, essa visão privilegia a internalização de novos saberes, de forma que esses ganhem significado para o aluno. Pensando em uma função formativa para a avaliação, acreditamos que

A dimensão formadora ou continuada da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas mais abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados (BATISTA et al, 2007, p.7).

Podemos constatar, por essa afirmação, que a avaliação não deve servir apenas para “registros burocráticos”; mas em favor da formação do aluno, para compreender seus avanços

¹ Cf. conceito de “interacionismo instrumental” do ISD (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 47).

e suas necessidades, diagnosticar seus “erros” para poder agir didaticamente em relação a eles (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), para dar um *feedback* os alunos, etc.

Essa concepção de avaliação como processo formativo está no cerne da metodologia das SDG, metodologia essa que teve seu embasamento na teoria vigotiskiana da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP – VIGOTSKI, 2008), a qual defende que a criança aprende a partir de um *campo interativo criado* pelas mediações formativas – foco da discussão do tópico seguinte.

A engenharia didática do ISD: influências de um trabalho pensando a partir da ZDP

Neste tópico associamos o procedimento SDG aos estudos interacionistas de Vigotski (2008), no que diz respeito à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento atual do aprendiz (NDRa), diagnosticado a partir das capacidades individuais de realização de uma tarefa/atividade, e o nível de desenvolvimento potencial do aluno (NDP) estimado pelo professor, o qual pode se transformar, depois dos estímulos feitos por meio de intervenções formativas, em um novo nível de desenvolvimento real (NDRb), numa nova etapa da aprendizagem.

Dessa forma, a ZDP está constantemente em transformação, pois determinada tarefa que o aprendiz precisa de ajuda para fazer hoje, ele pode amanhã fazer sozinho (OLIVEIRA, 2001). A ZDP pressupõe, portanto, um desenvolvimento cognitivo resultante de um aprendizado adquirido sob a mediação de um “outro” mais experiente.

Na perspectiva da ZDP, primeiramente, diagnosticamos o NDRa do aluno. Ou seja, detectamos os seus “erros” e “acertos”. No caso do ensino da produção de textos ancorado pela metodologia das SDG, esse objetivo é concretizado na fase da produção inicial. Nela o professor diagnostica quais são as capacidades de linguagem já adquiridas e quais são ainda problemáticas e que necessitam ser exploradas sistematicamente durante as oficinas, a partir de atividades e estratégias diversificadas de ensino.

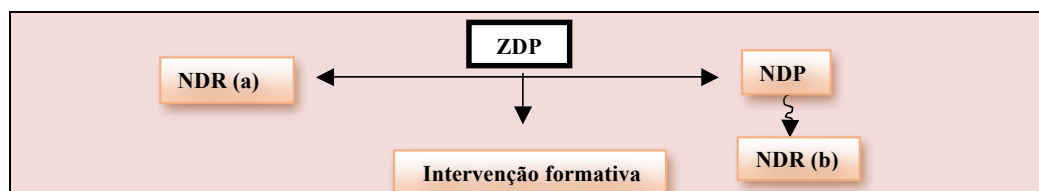
Após a apreensão do NDRa do aluno, o professor estabelece o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), ou seja, o ponto onde o aluno pode chegar em relação àquele saber, instaurando, assim, uma ZDP. O objetivo é que após o trabalho de mediação formativa o NDP se transforme em Nível de Desenvolvimento Real – NDRb. Na SDG, para alcançar esse objetivo, o professor desenvolve oficinas tendo como foco a superação das dificuldades diagnosticadas na produção inicial. Na concepção da ZDP o aluno pode alcançar o NDP pensado para ele ou até superar.

Na metodologia das SDG, após as intervenções dos módulos/oficinas, o aluno retorna à sua produção inicial para revisá-la e reescrevê-la – é a fase da produção final. Esse processo – que parte do complexo (primeira produção), passa pelo simples (módulos com sistematização de saberes específicos sobre o gênero) e volta novamente ao complexo (produção final) – possibilita abordar o ensino da produção por um viés processual, o qual privilegia a concepção da *avaliação formativa*, pois ela “não se restringe a hierarquizar uma produção escrita [...] num processo de avaliação seletiva; ao contrário, a avaliação formativa julga procedimentos, conhecimentos e atitudes do aluno para verificar conhecimentos, competências e habilidades” (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 244).

A SDG possibilita, pois, um confronto entre a primeira e a última produção, o que leva o professor a descobrir as aprendizagens concretizadas pelos alunos. Dessa forma, ela corrobora com as intenções propostas pela avaliação formativa.

Como vemos, a metodologia das SDG coaduna com o conceito vigotskiano de ZDP, que pressupõe uma avaliação formativa e requer a mediação do professor para que o aluno consiga internalizar os conhecimentos. Na perspectiva da ZDP todo o esforço didático é direcionado para que os saberes se transformem de “potenciais” em “reais”, como mostra o esquema abaixo:

Figura 1 – Esquema da ZDP

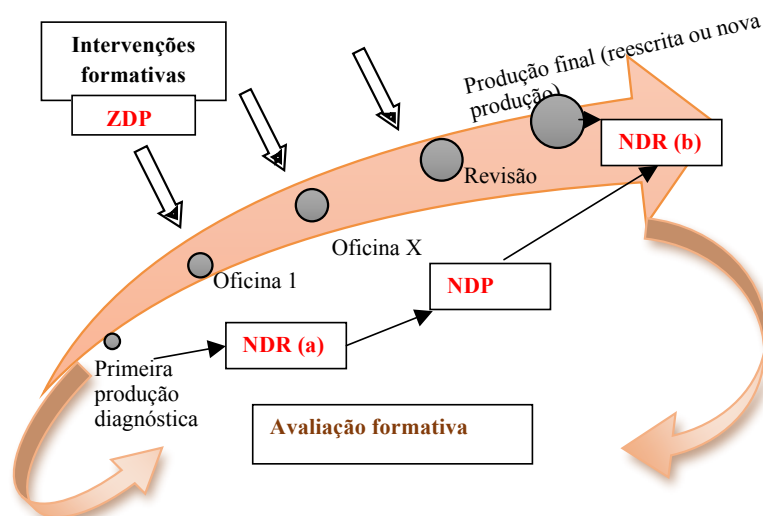


Fonte: as autoras.

O conceito de ZDP vai além de um prognóstico psicológico do desenvolvimento, pois implica criar um método concreto para transformar tal prognóstico, por meio da educação, em desenvolvimento real (DEL RIO, 1996, p.100). Vigotski (2008) acreditava que o desenvolvimento real acontece mediado pela escolarização. No caso do ensino da produção de textos, a SDG pode ser esse “meio” para se alcançar a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para que os aprendizes consigam ser agentes-produtores não de estruturas textuais formais, mas de textos reais que circulam nos meios sociais.

Como vimos, a SDG contempla a instauração de uma ZDP: "os módulos da SD são, dessa forma, os instrumentos provocadores da tensão necessária para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cognitivo e social do aprendiz" (BARROS, 2013, p. 84). Sendo assim, é por meio das atividades propostas para os módulos/oficinas da SDG na intervenção didática que acontece o deslocamento do aluno do NDRa (primeira produção textual) para o NDRb (produção final). Para deixar mais claro o funcionamento dos conceitos discutidos – avaliação formativa, ZDP e SDG – os sistematizamos na figura a seguir.

Figura 2 – A metodologia das SDG pensada por meio da instauração da ZDP, em prol de uma avaliação formativa



Fonte: as autoras.

Na metodologia das SDG os artefatos mobilizados para a *revisão* (como a correção textual do professor) e a *reescrita* podem ser considerados instrumentos da avaliação formativa.

Revisão, rescrita e correção textual em prol de uma avaliação formativa

As concepções de revisão, rescrita e correção textual possuem especificidades que precisam ser levadas em conta quando se está inserido em um processo de ensino e aprendizagem da produção escrita. São fases que se articulam quando se tem como meta a concepção de escrita como processo e não como produto acabado, objeto de uma mera

avaliação classificatória. Menegassi (2013, p. 107) nomeia as etapas do processo de escrita de um texto como: planejamento; execução do texto escrito; revisão; reescrita. Para o autor, assim como na visão adotada neste trabalho, a revisão e a reescrita são partes constitutivas do processo da produção escrita, tanto fora como dentro da instituição escolar.

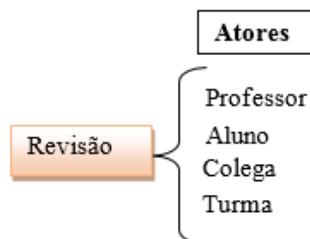
Numa visão de ensino como trabalho (MACHADO, 2004), a revisão e a reescrita são processos didáticos que contribuem para o aprimoramento do texto do aluno. Na SDG, elas não ocorrem, necessariamente, em uma ordem pré-determinada, pois são fases que podem acontecer a qualquer momento do processo, "dependendo das especificidades de cada contexto de intervenção" (BARROS, 2014, p. 47), diferentemente, por exemplo, da primeira produção da SDG, uma fase que acontece especificamente após a etapa da apresentação da situação, ou seja, da criação de um contexto específico para a produção/uso da linguagem do gênero. No caso da SDG, a revisão e a reescrita possuem algumas peculiaridades que discutimos a seguir.

Quanto à *revisão*, ela sempre acontece após a fase da primeira produção, seja num módulo específico para esse fim, seja em atividades pontuais em que o professor privilegia certos conteúdos do gênero ou alguma *dimensão transversal da escrita* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) como objeto de análise nos textos dos alunos (ao trabalhar, por exemplo, o conectivo, o professor pode partir de textos dos alunos para revisar os usos desse elemento no texto). A fase da revisão é o momento em que o aluno pode perceber os seus erros e rever a escrita, alterá-la, o que pode proporcionar o desenvolvimento de capacidades linguageiras, tanto no âmbito da leitura como da produção textual. Segundo as DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 69) –, na revisão, o aluno “irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção [...]”.

As DCE (PARANÁ, 2008, p. 70) também defendem que "o refazer² textual pode ocorrer de forma individual ou em grupos". Na concepção que adotamos, dentro da perspectiva da avaliação formativa, compreende-se também que o aluno pode não ser o único ator da revisão. Assim como mostra a figura a seguir, há outros atores potenciais: o colega de sala, o professor ou até a turma inteira em um processo de revisão coletiva do texto.

² Nas DCE (PARANÁ, 2008), consideram-se o refazer textual um processo que envolve tanto a revisão como a reescrita.

Figura 3 – Potenciais atores da revisão textual na escola



Fonte: as autoras.

Como mostra a figura anterior, a revisão pode ser feita por atores diferentes: o professor, na sua tarefa de correção textual; o próprio aluno; um colega de sala; e mesmo a turma toda num processo de revisão coletiva. Quando o aluno é o ator da revisão, ele precisa de instrumentos que direcionem o seu olhar, a fim de verificar se houve adequação da linguagem à produção textual. Quando o professor se torna o ator, ele assume uma tarefa, a de corrigir o texto do aluno: essa *correção* é o "texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto" (RUIZ, 2013, p. 19); ela torna-se um instrumento mediador da revisão e reescrita do aluno, num processo posterior.

Ainda de acordo com Ruiz (2013), a correção feita pelos professores consiste no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis violações linguístico-discursivas nele contidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto.

Segundo Serafini (1998), existem três tipos de correção a que os professores podem recorrer: 1) *Indicativa* – em que o professor indica onde está o problema no texto por meio de setas, circulando ou sublinhando palavras, frases ou períodos inteiros, etc.; 2) *Classificatória* – na qual o professor assinala os problemas do texto, usando símbolos ou metalinguagens partilhadas com os alunos; 3) *Resolutiva* – quando o professor localiza o problema e resolve, ou seja, ele dá a resposta para o aluno. A essas formas Ruiz (2013, p. 47) acrescenta a: 4) revisão *Textual-Interativa* – pressupõe comentários, apontamentos e bilhetes para uma revisão interativa, na qual se estabelece um diálogo escrito com o produtor do texto, a fim de, segundo Garcez (1998), explicar, esclarecer, instruir, definir regras que assegurem a competência mínima esperada, modelar, monitorar, estimular e elogiar o progresso, desenvolvendo um papel crítico e positivo.

Para Menegassi (1998, p. 40), a revisão "é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto". Esse novo processo oriundo

da revisão é a reescrita, pois “como reformular o texto sem antes refletir sobre o objeto de análise?” (MENEGASSI, 2013, p.109). Dessa forma, “revisão e reescrita são processos complementares, pois juntas auxiliam a melhor construção do texto” (MENEGASSI, 2013, p. 109).

Na perspectiva das SDG, na revisão são explicitados problemas linguístico-discursivos, contextuais e enunciativos em relação ao gênero em foco, assim como “erros” relativos às dimensões transversais da escrita que necessitam ser “resolvidos” na produção textual. Sendo assim, a reescrita torna-se uma consequência da revisão e ambas se completam. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “o escritor pode considerar o texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário”. Nessa perspectiva, na produção textual, antes de reescrever ou produzir um novo texto, cabe refletir sobre os erros e procurar formas de melhorar a escrita. Para tanto, “não se trata de uma simples limpeza do texto, mas de uma profunda transformação do texto inicialmente produzido, graças aos instrumentos lingüísticos elaborados durante as oficinas” (PASQUIER; DOLZ, 1996, apud GONÇALVES; PINHO, 2014, p. 111).

Na metodologia das SDG: 1) a reescrita é um processo que acontece após a revisão; 2) no ato da reescrita o aluno é o único ator; 3) a reescrita pode ter como parâmetro para a primeira produção ou essa pode ser desconsiderada pelo aluno em favor de um novo texto, o qual pode ser alvo de futuros processos de revisão e reescrita; 4) trabalha-se para que as aprendizagens adquiridas durante os módulos sejam incorporadas à reescrita do texto. Já fase da *revisão*, o professor atua entre o NDRa dos alunos (sempre uma média em relação à turma) e o NDP estimado para a SDG. Portanto, a revisão permite ao professor instaurar uma ZDP, um estado de conflito, de desequilíbrio, que pode ser superado na reescrita final do texto.

Nessa metodologia, o docente pode confrontar a primeira e a última produção (depois das revisões e reescritas) e constatar se o aluno alcançou o NDP estimado por meio do *modelo didático do gênero* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), e, nesse processo, avaliar formativamente o aluno: o desenvolvimento processual e não somente o produto final. A reescrita proporciona ao professor, assim, a oportunidade de refletir sobre as atividades desenvolvidas nos módulos da SDG e observar a internalização ou não dos saberes mobilizados em cada um, visualizando, assim, o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Na concepção das SDG, pensada para o contexto escolar, o bom texto está relacionado a sua adequação à interação comunicativa instaurada pelo projeto de ensino. Ou seja, o estudante precisa aprender adaptar o gênero de referência social à situação didática proposta.

Por isso, o professor deve ter sempre em mente o *modelo didático* desse gênero para poder mediar o processo de ensino, fazendo correções coerentes e que levem o aluno a compreender o objeto da escrita, se construindo como ator do seu agir linguageiro.

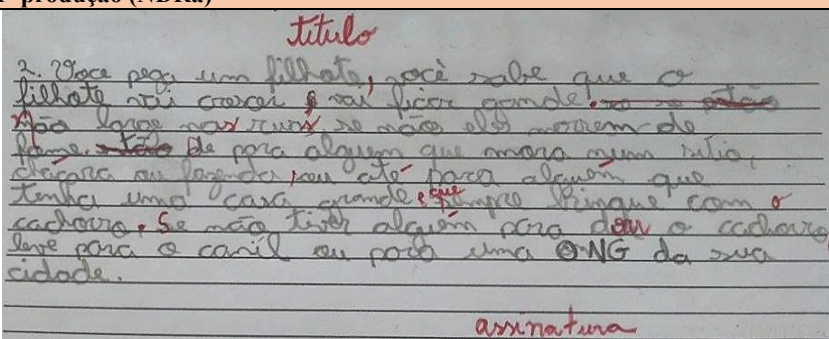
Uma análise de produções de um aluno com foco na correção do professor

Para esta análise privilegiamos um exemplar textual de um aluno que teve um bom rendimento dentro do processo da SDG, e cuja ZDP foi mais desenvolvida do que a dos seus colegas. Pretendemos, com essa análise, mostrar o impacto que o trabalho com a metodologia das SDG teve no desenvolvimento linguageiro desse aluno, em relação à produção da carta do leitor, sobretudo, no que diz respeito à intervenção propiciada pelo processo de revisão/reescrita. Para tanto, analisamos as correções feitas pelo professor no texto do aluno e discutimos o processo de revisão/reescrita realizado nessa intervenção, a fim de visualizar o avanço no NDR do aluno.

No processo de ensino, antes da primeira produção, os alunos realizaram um planejamento, no qual elaboraram uma síntese das ideias sobre o tema a partir do qual iriam produzir a carta do leitor. Isso ocorreu após uma discussão sobre as temáticas, por meio de leitura e análise de vários gêneros textuais: notícia, carta do leitor, reportagem etc. A seguir, trazemos a primeira produção do aluno (que chamamos de João – nome fictício), bem como as correções feitas pelo professor.

Figura 3 – Primeira produção com as correções feitas pelo professor

1ª produção (NDRa)



Título

2. Voce pega um filhote, você sabe que o filhote vai crescer, vai ficar grande. ~~so se~~ ~~então~~ Não ligue nas ruas se não eles morrem de fome. ~~então~~ De para alguém que mora numa rua, chácara ou fazenda ou até para alguém que tenha uma casa grande e ~~que~~ sempre brinque com o cachorro. Se não tiver alguém para ~~dar~~ o cachorro, leve para o canil ou para uma ONG da sua cidade.

assinatura

Título

2. Voce pega um filhote, você sabe que o filhote vai crescer, vai ficar grande ~~so se~~ ~~então~~. Não ligue nas ruas se não eles morrem de fome. ~~então~~ De para alguém que mora num sítio, chácara ou fazenda, ou até para alguém que tenha uma casa grande e ~~que~~ sempre brinque com o cachorro. Se não tiver alguém para ~~dar~~ o cachorro, leve para o canil ou para uma ONG da sua cidade.

Nessa produção, podemos observar que o professor se utilizou apenas de dois tipos de correção, a *classificatória* e a *resolutiva*. Em relação à *classificatória*, ele usou um tipo de categorização, no caso, relacionada ao *plano textual global* (BRONCKART, 2003) do gênero ("título" e "assinatura"). Todavia percebemos que a utilização dessa correção classificatória ficou vaga, pois o aluno poderia não entender o que estava faltando no seu texto, uma vez que não foi explicitado um verbo que o induzisse ao agir (por exemplo: "falta colocar um título"). Da forma como foi colocado, o aluno também poderia ter dificuldades de entender o porquê deveria colocar aquelas informações, já que apenas foi sinalizado. Ou seja, nesse caso, se o professor tivesse privilegiado uma correção interativa ou a junção de uma interativa e indicativa (sinal no local) talvez o aluno teria mais facilidade para fazer a reescrita e adquirir capacidades discursivas para a escrita da carta do leitor. Nesse exemplo, podemos perceber que o professor mobilizou a correção classificatória em relação a saberes implicados na capacidade discursiva ligados ao plano textual global do gênero, o qual é um nível discursivo que, normalmente, possibilita esse tipo de correção, pois está relacionado a categorias posicionais do gênero.

No que diz respeito às correções do tipo *resolutivo*, percebemos que elas tiveram duas consequências na reescrita do texto do aluno: 1) tirou a possibilidade de ele refletir sobre seus erros e desenvolver capacidades linguístico-discursivas para a escrita formal; 2) as supressões de trechos e de conectivos do texto sem uma intervenção textual-interativa provocaram um esvaziamento discursivo, já que, ao suprimir palavras, também se perdeu o "dizer do aluno" (por exemplo, o "então" suprimido na primeira linha do texto do aluno era uma tentativa de relacionar a ideia anterior – quando se pega um filhote é preciso saber que ele vai crescer – a uma recomendação – "nesse caso" não se deve abandonar o cão, mesmo já crescido.); a supressão configurou-se como uma estratégia rápida de resolver a estruturação da sentença.

Como vemos, para os problemas relacionados às capacidades linguístico-discursivas o professor opta por mobilizar correções resolutivas. Isso é uma tendência, pois é mais fácil resolver pontualmente o problema para o aluno do que indicá-lo para uma posterior revisão, por meio de uma correção que articule correções indicativa, classificatória e textual-interativa. Isso acontece, por exemplo, nos casos de problemas com: pontuação, acentuação, ortografia, concordância etc.

Uma hipótese é que o professor procurou "limpar" o texto do aluno, resolvendo problemas ligados às capacidades linguístico-discursivas para depois olhar a discursividade do texto e, assim, efetuar correções mais abrangentes, por exemplo, em relação a características do tipo de sequência textual pertencente ao gênero "carta do leitor" (sequência

argumentativa). Uma alternativa seria o professor usar a correção resolutive acompanhada de uma textual-interativa, a fim de demonstrar ao aluno como ele poderia corrigir o seu texto, apontando suas dificuldades e elogiando o potencial argumentativo do texto, pois ele possui bons argumentos: "que o cachorro cresce, por isso as pessoas o abandonam", "que devemos doar e não abandonar". Dessa forma, teria contribuído mais para a melhoria do texto do aluno.

Vemos que o professor apenas faz uma “limpeza” superficial no texto do aluno. Ele não aponta problemas de ordem textual-discursiva, pois o texto possui vários outros erros que levariam à inserção de muitos comentários ou correções, por exemplo, quando o professor substitui o verbo "da (dar)" por "doar" sem explicar essa mudança semântica para o aluno. Uma possibilidade de correção seria eliminar a repetição do termo “cachorro” (linha 7) por uma retomada pronominal. Seriam interessantes também questionamentos para que o aluno pudesse expandir suas ideias ou reorganizá-las no texto. Vemos que mesmo nas correções ortográficas o professor deixa de corrigir problemas como os de acentuação (“voce”, “sitio”, “alguem”), o que acaba sendo uma incoerência, pois mesmo o objetivo de “limpar o texto” fica comprometido.

Sendo assim, interpretamos que essa correção engessa o texto do aluno, bem como dificulta a reescrita do texto, pois ela não o levou a refletir sobre suas escolhas textuais, tornando improvável uma reformulação dos argumentos.

Como podemos perceber, a correção privilegia apenas aspectos da capacidade linguístico-discursiva, desconsiderando características contextuais e discursivas do gênero, tanto nos aspectos positivos como negativos, pois o professor poderia, por exemplo, elogiar a adequação do texto ao seu destinatário.

A seguir trazemos a segunda produção feita pelo aluno João: após as correções do professor e do desenvolvimento de quatro oficinas. Entre elas cabe destacar a oficina de revisão e reescrita coletiva do gênero, na qual os alunos colaborativamente revisaram alguns textos e reescreveram dois: um, oralmente, junto com a professora; outro, sozinhos, na modalidade escrita. Isso proporcionou, ao professor, trabalhar as dificuldades mais frequentes e, ao aluno, refletir sobre seus erros, aprender por meio dos problemas do colega, obtendo, assim, ferramentas para a reescrita textual. Nesta próxima figura, de um lado temos a segunda produção do aluno (como já dissemos) com outras correções do professor e, do outro, a sua produção final, a qual foi publicada no Jornal PIBID e constitui o NDRb do aluno.

Figura 4 – Confronto entre a segunda e última produção

Observamos que as correções do professor feitas na primeira produção do aluno são

Segunda produção: após as correções do professor	Produção final (NDRb)
<p style="text-align: center;">ANIMAIS FILHOTES</p> <p>*ADORAVEIS GRANDES *NINGUEM QUER</p> <p>Você vai num <u>petshop</u> você vê um filhote bonitinho e você compra esse filhote a *familia adora o cachorro ele vai crescendo e ficando cada vez maior e a familia não quer mais o cachorro e o abandona na rua o cachorro tenta voltar para casa o cachorro come lixo talvez seja morto ou fica ferido.</p> <p>* Então não abandone o seu cachorro na rua leve para uma ONG de animais ou para uma pessoa que queira um cachorro.</p> <p style="text-align: right;">João estudante Cornélio Procópio.</p> <p><i>. O então é próprio da fala, para a escrita, para dar continuidade, usa-se: dessa forma, sendo assim.</i></p> <p><i>João, algumas vezes o “e” pode ser substituído por”;</i></p> <p><i>* Acentuação</i></p> <p><i>No seu título você quis fazer um dualismo entre os filhotes e os animais grandes. Mas para isso você precisa separar quem é adorável.</i></p> <p><i>Muito bem!</i></p>	<p style="text-align: center;">FILHOTES ADORAVÉIS TODOS QUEREM</p> <p>Você vai a um petshop vê um filhote de cachorro bonitinho e compra esse filhote. A família adora o cachorro. Ele vai crescendo cada vez mais bagunceiro: destrói o sofá, rói o pé da mesa. Depois ninguém mais quer o cachorro e abandona-o nas ruas, nas estradas. O cachorro tenta voltar pra casa, mas acaba se perdendo. Nas ruas ele acaba sendo maltratado pelas pessoas, porque, entre outras coisas, ele acaba rasgando o lixo, pois está com fome. Alguns são atropelados ou vão para abrigos de animais. Então não abandone seu animal, seja ele cachorro gato ou qualquer animal de estimação. Leve-o para uma ONG de animais ou para pessoas que querem um cachorro, gato ou qualquer animal.</p> <p style="text-align: right;">(João, aluno do 8º A, Colégio Estadual Monteiro Lobato)</p>

parcialmente acatadas na segunda versão, pois os elementos do plano textual – título e assinatura – não privilegiados na carta inicial e sugeridos pelo professor aparecem na segunda

produção. Também percebemos que o aluno toma mais cuidado com a acentuação. No entanto, verificamos que um dos problemas mais graves da primeira produção ainda perdura nessa versão: a dificuldade de dar sequencialidade ao texto. Parece, então, que o aluno precisava de outras estratégias de revisão que pudessem lhe ajudar na organização da discursividade, para que ele concluísse as ideias trazidas no texto, dando uma sequencialidade coerente. Dessa forma, a primeira correção do professor não supriu essa necessidade textual.

Quanto à segunda etapa da correção do professor, podemos notar que ele usa todos os tipos de correção textual, sendo que algumas vezes essas são mobilizadas de forma conjugada.

No caso da alteração da conjunção "e" pela vírgula (na 5ª linha), o professor conjuga três tipos de correção: correção resolutiva, indicativa e textual-interativa. Para dar ênfase à resolução, o professor também faz uma indicação do problema por meio de um círculo. Além disso, tenta explicar ao aluno a correção feita, escrevendo um bilhete: *algumas vezes o "e" pode ser substituído por ",*". Entretanto, a sua explicação fica muito vaga, pois a expressão "algumas vezes" não esclarece o problema do aluno. Percebemos que o professor utiliza a correção resolutiva aliada à linguístico-textual para necessidades relacionadas a capacidades linguístico-discursivas. Acreditamos que esse uso seria o mais adequado para a situação, entretanto, observamos que o teor do bilhete pode ser um problema, pois ele não é esclarecedor e não mostra quando o aluno pode fazer o uso da vírgula.

A correção *classificatória* é usada três vezes para mostrar erros de acentuação do aluno. Para tanto, o professor determina um símbolo para esse problema (*). No caso da utilização de classificações por meio de símbolos é essencial que eles sejam compartilhados com os alunos. Vemos que o docente aponta todas as vezes que o aluno não acentua as palavras, mas não explica o que ele deveria fazer para não cometer esse erro novamente. Para resolver esse problema envolvido na capacidade linguístico-discursiva o educador opta pela correção classificatória. Se ele tivesse, talvez, aliado à correção textual-interativa, a fim de explicar como usar a vírgula, o processo teria possibilidade de ter maior êxito.

A correção *textual-interativa* é mobilizada mais duas vezes, com a finalidade de estabelecer um diálogo com o aluno. Em uma das vezes, o professor questiona sobre um problema com o título, para isso ele indica (correção indicativa) onde ele se encontra. Para esse problema, relacionado à capacidade discursiva, ele utiliza a correção textual-interativa, a fim de detalhá-lo. Da mesma forma acontece com o uso do advérbio "então": houve a indicação, no texto, por meio de um ponto e uma justificativa do problema, no bilhete deixado na parte inferior do texto. O professor, nesse bilhete, abre mão da metalinguagem, pois privilegia a funcionalidade da palavra, não explicando ao aluno que deveria usar um

conectivo: *O então é próprio da fala, para a escrita, para dar continuidade, usa-se: dessa forma, sendo assim.* Evidentemente em um bilhete de correção não é possível esclarecer totalmente o uso da linguagem. Entendemos que esses bilhetes devem apenas dar pistas para o aluno fazer a sua reescrita de uma forma mais consciente e autoral. Eles podem funcionar inclusive como uma ferramenta mediadora no processo de interação professor-aluno, já que o estudante, a partir do texto do professor, pode pedir maiores explicações. Por outro lado, o docente pode, a partir dos seus bilhetes, conduzir uma explicação coletiva.

Na nossa pesquisa, constatamos que a correção textual-interativa foi mais utilizada para problemas relacionados à capacidade linguístico-discursiva. Entretanto, acreditamos que o bilhete interativo tem um objetivo mais funcional, devendo ser explorado, sobretudo, para apontar problemas quanto ao “projeto de dizer” (GERALDI, 2003) do aluno, o que indicaria um trabalho de revisão que articulasse as três capacidades de linguagem, na qual a capacidade de ação pudesse ser a condutora de ações discursivas e linguísticas. Nesse caso, ele serviria para apontar fragilidades e possibilidades que fizessem o aluno adequar o seu texto à situação de produção criada pelo ambiente escolar, mas orientada por um gênero de texto de referência social.

Colocamos a segunda e a terceira produção lado a lado para observarmos a evolução do aluno. A terceira, e última versão do texto, foi resultado de uma intervenção individual feita durante a digitação da carta do leitor na sala de informática, tendo como suporte a correção do professor feita na segunda versão do texto do aluno.

Nessa terceira e última produção, o aluno não acata a explicação do professor quanto ao uso do "então", todavia o texto demonstra um avanço nas capacidades linguístico-discursivas. Por exemplo, mesmo sem maiores explicações no texto, apenas classificando o erro como acentuação, a última produção parece ter melhorado devido à mediação proporcionada pelo professor no momento de digitação do texto. Isso foi possível, pois nessa etapa o processo de revisão/reescrita teve como foco os textos selecionados para serem publicados no Jornal PIBID. Essa intervenção individualizada revela-se bastante significativa, pois a partir dela é possível trabalhar as dificuldades particulares de cada aluno. Embora a correção textual-interativa consiga manter um diálogo com o aluno, ela não supre todas as necessidades do processo de revisão, uma vez que se limita à escrita de um bilhete. Nada supera a interação face a face.

Concluimos que embora o aluno pudesse ter apresentado um texto mais consistente em relação à argumentação, acreditamos que ele alcança o NDP proposto para a turma, fato que não acontece com todos os alunos, visto que alguns tiveram pouco desenvolvimento em

relação ao esperado para o gênero, por já se encontrarem num NDRA mais avançado (nesses casos há poucas mudanças da primeira para a última produção).

Considerações finais

Esta análise possibilitou visualizarmos a evolução do aluno na internalização do gênero "carta do leitor", a partir das correções textuais feitas pelo professor, as quais agem como ferramenta para a revisão e posterior reescrita do aluno. Essa correção efetuada pelo professor constitui-se em um processo complexo, pois esse precisa fazer uso adequado dos tipos de correção para que o aluno alcance o NDP almejado.

Em nossa análise interpretamos como o professor realizou suas correções, a fim de verificarmos que tipos de correção foram mobilizados e como esses se relacionam com as capacidades de linguagem pressupostas no texto do aluno. Verificamos que a correção do professor ainda está bastante presa a questões linguísticas e estruturais mais formais. Assim, embora se utilize dos quatro tipos de correção, ele acaba concentrando seus esforços para indicar, classificar, resolver ou apontar problemas de ordem linguística ou estrutural. Não que isso não seja uma necessidade de ensino, mas a correção não pode se concentrar apenas nesses aspectos, esquecendo-se do “projeto de dizer” do aluno.

Apontamos também a relevância da correção do professor no texto do aluno, por meio da correção textual-interativa, pois ela pode estar aliada ao desenvolvimento das três capacidades (ação, discursiva e linguístico-discursivas). Todavia, a análise dos exemplares de textos do aluno mostrou a necessidade de uma articulação entre os diferentes tipos de correção, pois isso pode facilitar a compreensão da correção por parte do aluno, estabelecendo um diálogo significativo mediado pelo texto do professor. Pela análise constatamos que todas as vezes que a correção textual-interativa é aliada a outras correções os problemas do texto ficam mais claros, pois esse tipo de correção explicita com mais clareza os problemas do texto e possibilita ao professor apontar não só os erros, mas também os acertos, a qualidade textual do aluno, além de fazer questionamentos, sugestões em relação à textualidade.

Acreditamos que a metodologia da SDG, por contemplar um trabalho sistemático com a revisão e a reescrita, visando a uma avaliação formativa, pode auxiliar o aluno no desenvolvimento de capacidades de linguagem relevantes para a produção de um gênero. Entretanto, é preciso que essa metodologia seja mais discutida no âmbito da pesquisa no que diz respeito a alguns pontos, entre eles, as estratégias envolvidas no processo de revisão e reescrita textual. Se escrever é reescrever, como diz Dolz (2009), é preciso que as pesquisas

que se proponham a validar essa metodologia se debruçam sobre essa problemática para que, dessa forma, ela possa se consolidar e se tornar mais acessível aos professores de língua (materna ou estrangeira), tão sedentos por sistematizações didáticas que possam conduzir a melhores resultados no quadro geral da educação linguística.

Com este trabalho esperamos instigar reflexões a respeito dos processos que envolvem a revisão e reescrita textual, sobretudo, as que dizem respeito à correção feita pelo professor nos textos dos alunos. Pretendemos, assim, estimular questionamentos sobre a relevância desses processos em prol de uma avaliação formativa, sob a mediação da metodologia das SDG.

Referências

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Aproximação entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.11, n. 1, p.76-89, jan. /abr./ 2013.

_____. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: Barros, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 41-68.

BATISTA, Antônio A. Gomes; SILVA, Ceris S. R. da; BREGUNCI, Maria das graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara Mourão. Alfabetização e Letramento: questões sobre avaliação. Fascículo 2. In: BRASIL/MEC. *Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Ed. rev. e ampl. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.

DEL RÍO, Amélia Alvarez e Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In: COLL, C. Palacios; MARCHESE, A. (Org.) *Desenvolvimento psicológico e educacional: psicologia evolutiva*. Pará: Artmed, 1996.

DOLZ, Joaquim. *Claves para enseñar a escribir. Leer.es*. 2009. Disponível em <http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93>. Acesso em: 02 jun. 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ,

Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, Jan./Jun. 2010.

GONÇALVES, Adair Vieira; Pinho, Alexandre Martins. A reescrita nos documentos oficiais: da literatura científica aos PCN. *Entretextos*, Londrina, v. 14, n.2, p. 102-115, jul. /dez. / 2014.

LUCKESI. Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina: EDUEL, 2004.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIN, Milene (Org.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re) escrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013. p. 103-129.

_____. *Da revisão a reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*, 1998. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Paraná: SEED, 2008.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. 9. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.

THILLEN, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. 7 ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A TOPONÍMIA DA REGIÃO PARANAENSE DO NORTE PIONEIRO

Fernando Moreno da Silva¹
Anderson Camilo Machado da Silva²

Resumo: Dentro da lexicologia está a onomástica, disciplina responsável pelo estudo dos nomes próprios. A onomástica, por sua vez, divide-se em toponímia (estudo nomes próprios de lugar) e antroponímia (nomes próprios de pessoas). Os estudos toponímicos revelam-se de grande importância para o conhecimento de aspectos sócio-histórico-culturais de um povo, permitindo a identificação de fatos linguísticos, históricos, crenças e ideologias presentes na comunidade. Como não há um estudo que contemple apenas a região paranaense do Norte Pioneiro no que se refere à toponímia, este trabalho tem o objetivo de estudar o nome dos municípios que compõem essa região paranaense. Para isso, a pesquisa se baseou em dados do IBGE, livros, internet, documentos escritos, etc. O processo de nomeação dos municípios revelou um equilíbrio entre as naturezas física e antropocultural. Os fitotopônimos (10) revelam uma região fortemente ligada à atividade agrícola. E os hagi-topônimos (9) demonstram a presença marcante da igreja na região por meio do catolicismo. Ambos revelam, portanto, uma região tradicional.

Palavras-chave: Onomástica, Toponímia, Paraná.

Abstract: Within lexicology is the studies of onomastics, the subject responsible for the study of proper nouns. Onomastics, in turn, is divided in toponymy (the study of proper nouns of place) and anthroponymy (proper nouns of people). The toponymic studies have shown to be of great importance to the understanding of the socio-historic and cultural aspects of a people, allowing the identification of linguistic, historic and ideological facts, as well as the belief system of such community. Since there is no study or research concerning specifically the northern region of Paraná on the regards of toponymy, this paper aims to study the names of the municipalities that compose this region of Paraná. For that, the research will be based on data collected from IBGE (the Brazilian institute of statistics and geography), books, internet, written documents, etc. The naming of municipalities revealed a balance of physical nature and anthropocultural aspects. The fitotopônimos (10) reveal a region strongly connected to the agricultural activity. And the hagi-topônimos (9) demonstrate the remarkable presence of the church in this region through Catholicism. Both of these factors reveal, thus, a traditional region.

Keywords: Onomastics, Toponymy, Paraná.

¹ Pós-doutor em Linguística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCLAr). Professor do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho-PR (UENP/CJ). Líder do Grupo Paranaense de Estudos do Léxico (GruPEL/UENP). Contato: moreno@uenp.edu.br

² Graduando em Letras (Português/Literatura) pelo Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho-PR (UENP/CJ). Integrante do Grupo Paranaense de Estudos do Léxico (GruPEL/UENP). Contato: kamillok2008@hotmail.com

O estudo dos nomes

São várias as nomenclaturas para nomear a disciplina que estuda os nomes: onomasiologia, onomástica, onomatologia, glotologia, pantonímia, etc. Vasconcellos (1928, p. 177) diz que os filólogos convieram em designar por “Onomasiologia” a ciência que estuda as várias espécies de nomes próprios, subdividida em três disciplinas secundárias: (i) estudo de nomes locais, ou “Toponímia”; (ii) Estudo dos nomes de pessoas, ou “Antroponímia”; (iii) estudo de vários outros nomes próprios, ou “Pantonímia” (de pantóios, que quer dizer “de toda a espécie”, “variado”). Já Fernandes (1941, p. 13) designou a disciplina que estuda os nomes em geral de “Onomatologia”, apresentando subdivisões:

Antonímia: estuda antônimos (nomes de sentido contrário);

Antroponímia: antropônimos (nomes próprios);

Astronímia: astrônimos (nome de astros);

Axonímia: axiônimos (nomes das formas de tratamento, de reverências e títulos honoríficos);

Biblionímia: bibliônimo (nome de livros ou obra impressa);

Criptonímia (sinônimo de pseudonímia): criptônimo (sinônimo de pseudônimo);

Cromonímia: cromônimo (nome indicativo de cor);

Crononímia: cronônimo (nome indicativos de tempo);

Eponímia: epônimo (nome formado a partir de outros nomes);

Etonímia: etnônimo (nomes de povo e raça);

Heortonímia: heortônimo (nome de festas);

Heteronímia: heterônimo (nomes imaginários). Diferentemente do pseudônimo, o heterônimo possui características totalmente diferente do verdadeiro autor;

Hieronímia (ou hagianímia): estuda hierônimos ou hagiônimo (nomes de santos);

Homonímia: homônimo (nomes iguais, mas significados diferentes);

Metonímia: metônimo (mudança de nome);

Mitonímia: mitônimo (nome mitológico);

Panteonímia: panteônimos (nomes de animais, astros, ventos, etc.);

Paronímia: parônimo (palavra que apresenta semelhança em relação à outra, sendo quase um homônimo, com pequena diferença na grafia e na pronúncia);

Patronímia: patrônimo (sobrenome derivado do nome do pai);

Potamonímia: potamônimo (nome de rios). Ver: hidronímia

Prosonímia: prosônimo (apelido).

Pseudonímia: pseudônimo (nome falso adotado por alguém para esconder o verdadeiro nome);

Sinonímia: sinônimo (palavra de sentido semelhante à outra);

Teonímia: teônimo (nome de deuses);

Toponímia: topônimo (nome de lugares).

A lexicologia costuma designar, como subárea dos estudos do léxico, a disciplina que se ocupa do estudo da origem, da evolução e do significado dos nomes próprios de “Onomástica”, que, por seu turno, se divide em duas áreas: toponímia (nomes próprios de lugar) e antroponímia (nomes próprios de pessoa).

A toponímia

A toponímia (“topos” = lugar) investiga os topônimos: nomes próprios de lugar. É instituída como disciplina na França a partir de 1878 por Auguste Longnon. Seus estudos pioneiros culminaram com a publicação póstuma, em 1912, de *Les noms de lieux de la France*. Outro francês, Albert Dauzat, publica em 1926 a obra *Les noms de lieux* (DAUZAT, 1926).

No Brasil, as referências nos primeiros estudos toponímicos são: Teodoro Sampaio, que publica em 1901 “O tupi na geografia nacional” (SAMPAIO, 1901); Armando Levy Cardoso, que publica em 1961 “Toponímia Brasília” (CARDOSO, 1961); Carlos Drumond, que publica em 1965 “Contribuição do bororo à toponímia brasileira” (DRUMOND, 1965), analisando os nomes dados pelos indígenas Bororo aos acidentes geográficos. Por fim, um nome que tem sido a grande referência teórica para pesquisadores brasileiros contemporâneos é Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, que publicou em 1980 sua tese de doutorado (DICK, 1980) pela USP, sob orientação de Carlos Drumond, com princípios teóricos e modelos taxionômicos.

Hoje, são vários projetos em desenvolvimento que se ocupam do levantamento dos topônimos: Atlas Toponímico do Brasil (ATB), sob coordenação da Profa. Dick na Universidade de São Paulo (USP), Atlas Toponímico do Estado do Paraná (ATEPAR), Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais (ATEMIG), Atlas Toponímico do Estado de São Paulo (ATESP), Atlas Toponímico do Mato Grosso do Sul (ATMS), Atlas Toponímico de

Origem Indígena do Estado do Tocantins (ATITO), Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul (ATEMS), Projeto Atlas Toponímico do Estado do Tocantins (ATT), entre outros.

Os topônimos conservam tradições e costumes de uma comunidade, pois revelam aspectos histórico-culturais de um lugar e de um povo. Como diz Dick (1990, p. 22) “o nome de lugar exerce o papel de uma verdadeira crônica”, registrando no nome a história social e cultural para o conhecimento de futuras gerações. A toponímia relaciona o nome do lugar a fatores sociais, culturais, históricos e ideológicos, recuperando e mantendo “o *modus vivendi* de povos que gravaram, nos acidentes físicos e humanos, sua peculiar mundividência/cosmovisão” (ANJOS, 2012, p. 314). Ao analisar as várias designações (Lago de Xarayes, Pantanaes, Pantanal, Mar de Xaraés, Pantanal de Xarayes) do acidente geográfico que hoje se denomina Pantanal, Isquierdo (2006, p. 131) demonstra como a toponímia traduz os vários olhares dos conquistadores do espaço nomeado, os momentos distintos da história de ocupação da região pelo homem e a produção social do significado. Falar de toponímia é falar das origens de um território, das crenças de um povo e da constituição de uma língua.

Classificação de topônimos

Dick (1992) apresenta um modelo taxionômico com 27 taxes (ou tipos) de topônimos classificados em dois grupos de motivação: 11 taxionomias de natureza física e 16 taxionomias de natureza antropocultural.

a) Taxionomias de natureza física: astrotopônimos, cardinotopônimos, cromotopônimos, dimensiotopônimos, fitotopônimos, geomorfotopônimos, hidrotopônimos, minatopônimos, meteorotopônimos, morfotopônimos, zootopônimos.

b) Taxionomias de natureza antropocultural: animotopônimos ou nootopônimos, antropotopônimos, axiotopônimos, corotopônimos, cronotopônimos, ecotopônimos, ergotopônimos, etnotopônimos, dirrematotopônimos, hierotopônimos, historiotopônimos, hodotopônimos ou odotopônimos, númerotopônimos, poliotopônimos, sociotopônimos, somatotopônimos.

a) Taxionomias de natureza física

Astrotopônimos: refere-se a corpos celestes;

Cardinotopônimos: quando faz referência à posição geográfica;

Cromotopônimos: referente à cor;

Dimensiotopônimos: referente à dimensão dos acidentes geográficos;

Fitotopônimos: referente à espécie vegetal;

Geomorfotopônimos: referente ao relevo (formas topográficas);

Hidrotopônimos: referente a acidentes hidrográficos em geral;

Litotopônimos: referente à espécie mineral, incluindo o solo;

Meteorotopônimos: referente a fenômenos atmosféricos;

Morfotopônimos: referentes a formas geométricas;

Zootopônimos: referente a animais.

b) Taxionomias de natureza antropocultural

Animotopônimo ou Nootopônimo: motivação abrange áreas do psiquismo humano;

Antropotopônimos: nomes de lugares a partir de nomes de pessoas;

Axiotopônimos: antropotopônimo acrescido de título;

Corotopônimos: referente a espaços territoriais, como região, territórios, província;

Cronotopônimos: indicativos cronológicos;

Dirrematopônimo: são sintagmas toponímicos que derivam de expressões cristalizadas;

Ecotopônimos: referente à habitação em geral;

Ergotopônimos: referente à cultura material do homem;

Etnotopônimos: referente a grupos étnicos, tribos, isolados ou não;

Hierotopônimos: nomes de lugares de origem religiosa. Apresenta duas divisões:

Hagiotopônimos (santos e santas da religião católica) e Mitotopônimos (referentes a entidades mitológicas)

Historiotopônimos: referente a fatos ou personalidades históricas;

Hodotopônimos: referente às vias rural e urbana;

Numerotopônimos: relativos a numerais;

Poliotopônimos: Referem-se aos aglomerados populacionais como vilas, cidades;

Sociotopônimos: sobre atividades profissionais, locais de trabalho e pontos de reunião;

Somatopônimos: referente às partes do corpo humano ou do animal.

A partir do modelo Dick (1992), surgiram outras propostas de ampliação ou criação de taxes, como, por exemplo, Isquerdo (1996), Lima (1997), Francisquini (1998), Anjos (2012), entre outras.

Isquerdo (1996) propõe a seguinte ampliação à taxe dos animotopônimos: animotopônimos eufóricos (marca, *grosso modo*, uma impressão agradável) e animotopônimos disfóricos (marca, *grosso modo*, uma impressão desagradável). Lima (1997), a ampliação à taxe dos hagiopônimos: hagiopônimos autênticos (nomes de inspiração religiosa) e hagiopônimos aparentes (nomes de inspiração política). Anjos (2012), a ampliação à taxe dos hidropônimos, com seis subtaxes que permitam abarcar, como qualificadores da água, elementos como cromaticidade, salinidade, termalidade, aspectualidade, volume excessivo, volume reduzido: hidro-cromo-topônimo; hidro-hiper-topônimo; hidro-hipo-topônimo; hidro-termo-topônimo; hidro-halo-topônimo; hidro-aspecto-topônimo.

Francisquini (1998), diferentemente das propostas anteriores, não propõe subdivisões, mas outras taxes: acronimotopônimos (topônimos formados por siglas); estamatopônimos (topônimos relacionados aos sentidos); grafematopônimos (topônimos formados por letras do alfabeto); higietopônimos (topônimos relativos à saúde, à higiene, ao estado de bem-estar físico); necrotopônimos (topônimos relativos ao que é ou está morto, a restos mortais).

Apesar dessas novas propostas, este trabalho seguirá o modelo taxionômico com 27 taxes apresentado por Dick (1992)

A região paranaense do norte pioneiro

O estado do Paraná, juntamente com Santa Catarina e Rio Grande do Sul, integra a macrorregião brasileira do Sul. O estado paranaense apresenta dez mesorregiões geográficas: Oeste, Sudeste, Centro-Sul, Centro-Occidental, Noroeste, Norte Central, Sudeste, Centro-Occidental, Norte-Pioneiro, Metropolitana.

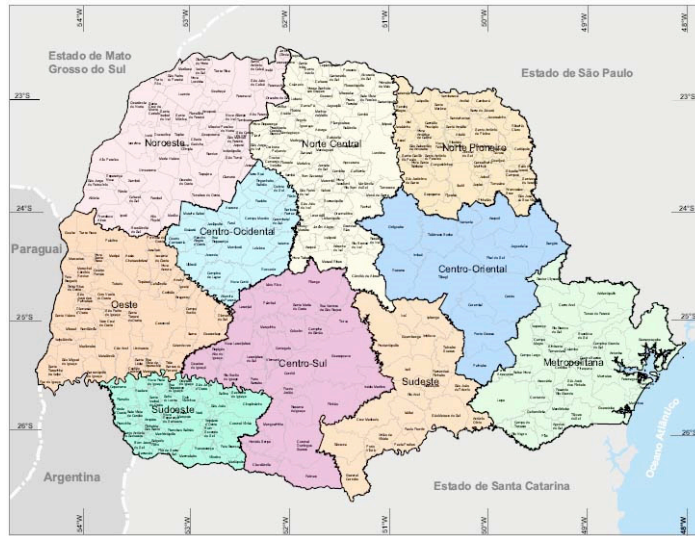


Fig. 1: mesorregiões geográficas do Paraná (Fonte: IBGE)

Cada uma dessas mesorregiões geográficas é constituída por microrregiões. A mesorregião do Norte Pioneiro, por sua vez, é composta de cinco microrregiões geográficas (Assaí, Cornélio Procópio, Jacarezinho, Ibaiti, Wenceslau Braz), que reúne um total de 46 municípios.



Fig. 2: mesorregião do Norte Pioneiro (Fonte: IBGE)

No que se refere à colonização do estado do Paraná, por influências histórica, econômica e natural, é possível dividi-la em três etapas distintas (CARDOSO, 2012, p. 6). Na primeira etapa, no chamado “Paraná Tradicional”, houve a expansão a partir de Paranaguá e Curitiba pela criação de gado, pela indústria ervateira e de madeira de pinho. Na segunda etapa, tem-se a ocupação do Norte do Paraná, originária do estado de São Paulo, pela expansão cafeeira. Na terceira etapa, a ocupação do Sudoeste paranaense por colonos da agricultura vindos sobretudo do Rio Grande do Sul. A segunda e a terceira etapa compreendem o chamado “Paraná Moderno”.

Quanto à colonização especificamente do norte paranaense, costuma-se apresentar a divisão do território em três partes (CARDOSO, 2012, p. 6-7):

- a) Norte Velho, ou Norte Pioneiro: estende-se do rio Itararé até a margem direita do rio Tibagi, na região nordeste do estado. Ocupação iniciada em meados do século XIX;
- b) Norte Novo: estende-se do rio Tibagi até Maringá. Ocupação entre os anos de 1930 e 1947;
- c) Norte Novíssimo: estende-se de Maringá até o rio Paraná. Ocupação entre 1940 e 1960.

Para a exploração da região, foi necessária a abertura de estradas, as quais demandaram o uso de enorme quantia de capital, uma parte estrangeira, outra proveniente da venda das terras que restaram após partilha entre os grandes fazendeiros. O que se vê, então, é um fracionamento das terras, cujas sobras eram destinadas à venda para colonos mineiros, paulistas e imigrantes obcecados pelos lucros oriundos do café, que aumentou sobretudo com o “Convênio de Taubaté”, em 26 de fevereiro de 1906. Tal acordo estruturou as bases políticas de valorização do café e oficializou a intervenção do governo de estado tanto para proteger o comércio quanto para regulamentar a elevação dos preços do produto. Além disso, o Convênio também proibiu o plantio de novos cafezais nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, o que contribuiu deste modo para o avanço do desbravamento das terras no norte do Paraná.

A exploração também se deu pelos safristas, criadores de suínos em regime aberto, em meio às plantações em período de colheita, pois precisavam de terras férteis e atuaram como legítimos desbravadores, principalmente no chamado “Norte Velho”, compreendendo a região de Ribeirão Claro, em favor dos futuros plantadores de café.

Um forte grupo econômico liderado por Antônio Barbosa Ferraz, grande agricultor do ramo do café em Cambará, inicia a construção de uma ferrovia, a partir de 1920, que

continuar da já existente Sorocabana (Ourinhos-São Paulo) e passaria pelo Norte do Paraná com destino à fronteira com o Paraguai. Isso alimentou ainda mais o processo de colonização, trazendo novos compradores, bem como trabalhadores vindos de Minas Gerais e do Nordeste para o novo foco agrícola da época.

Os topônimos do norte pioneiro

Com base no modelo taxionômico de Dick (1992), apresentado acima, seguem abaixo os resumos das fichas lexicográfico-toponímicas analisadas, apresentando um levantamento apenas do acidente geográfico “município”, que abarca 46 topônimos na região paranaense do Norte Pioneiro. As fichas abaixo, sistematizadas em cinco microrregiões geográficas (Assaí, Cornélio Procópio, Jacarezinho, Ibaiti, Wenceslau Braz) para melhor visualização, abordam três parâmetros dos topônimos: taxonomia, origem etimológica e estrutura morfológica.

Tabela 1: Microrregião Geográfica de Ibaiti

Nº	Topônimo	Taxonomia	Acidente	Origem ³	Estrutura morfológica
1	Conselheiro Mairinck	Axio	Município	L. + Ger.	Subst. + Subst.
2	Curiúva	Fito	Município	T.	Subst.
3	Figueira	Fito	Município	L.	Subst.
4	Ibaiti	Fito	Município	T.-G.	Subst.
5	Jaboti	Zoo	Município	T.	Subst.
6	Japira	Zoo	Município	T.	Subst.
7	Pinhalão	Fito	Município	L.	Subst.
8	Sapopema	Fito	Município	T.-G.	Subst.

³ Legenda da origem etimológica: L (Latim), Gr. (Grego), T (Tupi), Ger. (Germânico), Ar. (Árabe), Desc. (Desconhecido), Jap. (Japonês), Esp. (Espanhol), C. (Celta), G. (Guarani), A.S. (Anglo-Saxão), T.-G. (Tupi-guarani), Heb. (Hebraico), Aram. (Aramáico), Esl. (Eslavo).

Tabela 2: Microrregião Geográfica Cornélio Procópio

Nº	Topônimo	Taxonomia	Acidente	Origem	Estrutura morfológica
1	Cornélio Procópio	Antro	Município	L. + Gr.	Subst. + Subst.
2	Abatiá	Fito	Município	T.	Subst.
3	Andirá	Fito	Município	T.	Subst.
4	Bandeirantes	Historio	Município	L.	Subst.
5	Congonhinhas	Fito	Município	T.	Subst.
6	Itambaracá	Etno	Município	T.	Subst.
7	Leópolis	Antro	Município	Ger. + Gr.	Subst.
8	Nova América da Colina	Crono	Município	L. + L. + L.	Adj. + Subst. + Prep. + Subst.
9	Nova Fátima	Crono	Município	L. + Ar.	Adj. + Subst.
10	Ribeirão do Pinhal	Hidro	Município	L. + L.	Subst. + Prep. + Subst.
11	Santa Amélia	Hagio	Município	L. + Ger.	Subst. + Subst.
12	Santa Mariana	Hagio	Município	L. + L.	Subst. + Subst.
13	Santo Antônio do Paraíso	Hagio	Município	L. + L. + L.	Subst. + Subst. + Prep. + Subst.
14	Sertaneja	Coro	Município	Desc.	Subst.

Tabela 3: Microrregião Geográfica Assai

Nº	Topônimo	Taxonomia	Acidente	Origem	Estrutura morfológica
1	Assaí	Astro	Município	Jap.	Subst.
2	Jataizinho	Fito	Município	T.	Subst.
3	Nova Santa Bárbara	Crono	Município	L. + L. + L.	Adj. + Subst. + Subst.
4	Rancho Alegre	Eco	Município	Esp. + L.	Subst. + Adj.
5	Santa Cecília do Pavão	Hagio	Município	L. + L. + L.	Subst. + Subst. + Prep. + Subst.
6	São Jerônimo da Serra	Hagio	Município	L. + Gr. + L.	Subst. + Subst. + Prep. + Subst.
7	São Sebastião da Amoreira	Hagio	Município	L. + L. + L.	Subst. + Subst. + Prep. + Subst.
8	Uraí	Zoo	Município	T.	Subst.

Tabela 4: Microrregião Geográfica de Jacarezinho

Nº	Topônimo	Taxonomia	Acidente	Origem	Estrutura morfológica
1	Barra do Jacaré	Geo	Município	C. + T.	Subst. + Prep. + Subst.
2	Cambará	Fito	Município	T.	Subst.
3	Jacarezinho	Zoo	Município	T.	Subst.
4	Jundiá do Sul	Hidro	Município	G. + A.S.	Subst. + Prep. + Subst.
5	Ribeirão Claro	Hidro	Município	L. + L.	Subst. + Adj.
6	Santo Antônio da Platina	Hagio	Município	L. + L. + L.	Subst. + Subst. + Prep. + Subst.

Tabela 5: Microrregião Geográfica de Wenceslau Braz

Nº	Topônimo	Taxonomia	Acidente	Origem	Estrutura morfológica
1	Carlópolis	Antro	Município	Ger. + Gr.	Subst.
2	Guapirama	Coro	Município	T.	Subst.
3	Joaquim Távora	Antro	Município	Heb. + L.	Subst. + Subst.
4	Quatigá	Zoo	Município	T.	Subst.
5	Salto do Itararé	Hidro	Município	L. + T.	Subst. + Prep. + Subst.
6	Santana do Itararé	Hagio	Município	L. (santa) + Heb. (Ana) + T.	Subst. + Prep. + Subst.
7	São José da Boa Vista	Hagio	Município	L. + Heb. + L. + L.	Subst. + Subst. + Prep. + Adj. + Subst.
8	Siqueira Campos	Antro	Município	L.	Subst. + Subst.
9	Tomazina	Antro	Município	Aram. (Tomaz)	Subst.
10	Wenceslau Braz	Antro	Município	Esl. + L.	Subst. + Subst.

A análise das fichas lexicográfico-toponímicas apresentadas acima permite fazer um balanço quanto à taxonomia, à origem etimológica e à estrutura morfológica.

No que se refere à taxonomia, pode-se discorrer primeiramente sobre a natureza dos topônimos, dividida em dois tipos: antropocultural e física. Com base nas fichas acima, houve praticamente um equilíbrio. Do total de 46 topônimos, 25 são de natureza antropocultural (54,4%) e 21 de natureza física (45,6).

Os topônimos de natureza física são: fitotopônimo (10), zootopônimo (5), hidrotopônimo (4), astrotopônimo (1), geomorfotopônimo (1). Houve ausência de: cardinotopônimo, cromotopônimo, dimensiotopônimo, minatopônimo, meteorotopônimo e morfotopônimo.

Os topônimos de natureza antropocultural são: hierotopônimo (9), antropotopônimo (7), cronotopônimo (3), historiotopônimo (1), corotopônimo (2), ecotopônimo (1), etnotopônimo (1), axiotopônimo (1). Houve ausência de: animotopônimo ou nootopônimo, ergotopônimo, dirrematopônimo, hodotopônimos ou odotopônimo, númerotopônimo, poliotoopônimo, sociotopônimo e somatotopônimo.

Os fitotopônimos apresentam o maior número de ocorrência entre os topônimos da região estudada, somando 10 municípios (21,73%). Em segundo lugar, aparecem os hagiotoopônimos, com 9 ocorrências (19,56). Em terceiro, os antropotopônimos (7); em quarto, os zootopônimos (5).

Taxonomia	Quantidade	Percentual %
Fito	10	21,73
Hagio	9	19,56
Antro	7	15,21
Zoo	5	10,86
Crono	3	6,52
Hidro	4	8,69
Histório	1	2,17
Coro	2	4,34
Astro	1	2,17
Eco	1	2,17
Etno	1	2,17
Geo	1	2,17
Axio	1	2,17
Total	46	100

Fig. 3: Ocorrência dos topônimos na região

Quanto à origem etimológica dos nomes, o Norte Pioneiro tem um predomínio de formações híbridas, com 27 ocorrências. Em seguida, os nomes de origem tupi (13), latina (4) e japonesa (1). Apenas um nome de origem desconhecida: Sertaneja.

Origem	Quantidade	Percentual %
Hibridismo	27	58,69
Tupi	13	28,26
Latim	4	8,69
Japonês	1	2,17
Desconhecido	1	2,17
Total	46	100

Fig. 4: Origem etimológica dos nomes

Quanto à estrutura morfológica, houve um equilíbrio entre formas simples (23) e compostas (23). As formas simples são substantivos, como: Ibaiti, Pinhalão e Assaí. Entre as estruturas compostas, as mais frequentes são: “subst. + subst.”, como Wenceslau Braz; “subst. + prep. + subst.”, como Barra do Jacaré; e “subst. + subst. + prep. + subst.”, como Santa Cecília do Pavão.

Estrutura Morfológica	Quantidade	Percentual %
Subst.	23	50
Subst. + Subst.	7	15,21
Subst. + Prep. + Subst.	5	10,86
Subst. + Subst. + Prep. + Subst.	5	10,86
Subst. + Adj.	2	4,34
Subst. + Subst. + Prep. + Adj. + Subst.	1	2,17
Adj. + Subst.	1	2,17
Adj. + Subst. + Prep. + Subst.	1	2,17
Adj. + Subst. + Subst.	1	2,17
Total	46	100

Fig. 5: Ocorrências das estruturas morfológicas dos nomes

Considerações finais

O nome de lugar, proveniente de relações do homem com a língua e com o mundo, pode refletir vários aspectos de uma sociedade, revelando sua cultura e sua formação histórica. Neste estudo dos topônimos, o objetivo é entender o Norte Pioneiro do estado do Paraná pelo processo de nomeação dos municípios.

A leitura dos dados dispostos em tabelas ao longo deste texto permite que se estabeleça um perfil ou uma caracterização sócio-histórico-cultural dessa região, relacionando o nome do lugar a fatores sociais, históricos e culturais.

O equilíbrio entre as naturezas física e antropocultural revelam uma dupla influência sobre os topônimos. Os caracteres natural (fitotopônimos) e cultural (hagiotopônimos) influenciaram maiormente a região, visto serem os topônimos de maior ocorrência. Os fitotopônimos (10) revelam uma região fortemente ligada à atividade agrícola. E os hagiotopônimos (9) demonstram a presença marcante da igreja na região por meio do catolicismo. Ambos revelam que o Norte Pioneiro do estado é uma região muito tradicional.

Referências

ANJOS, Marcelo Alessandro Limeira dos. *Marcas toponímicas em solo piauiense: seguindo as trilhas das águas*. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2012.

CARDOSO, Armando Levy. *Toponímia brasileira*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

CARDOSO, Cássia R. Soares. *O processo de ocupação do noroeste paranaense nas décadas de 1950 e 1960*.

Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/954-4.pdf>>
Acesso: 8 maio 2015.

DAUZAT, Albert. *Les noms de lieux*. Paris: Delagrave, 1926.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos*. 1980. Tese de doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1980.

_____. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990.

_____. *Toponímia e antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.

DRUMOND, Carlos. *Contribuição do bororo à toponímia brasileira*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros/USP, 1965.

FERNANDES, Xavier. *Topónimos e gentílicos*. Vol. 1. Porto: Educação Nacional, 1941.

FRANCISQUINI, Ignez de Abreu. *O nome e o lugar: uma proposta de estudos toponímicos da microrregião de Paranavaí*. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1998.

ISQUERDO, Aparecida Negri. *O fato lingüístico como recorte da realidade sócio-cultural*. São Paulo: 1996. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 1996.

_____. De Laguna de los Xarayes a Pantanal: mito e realidade impressos na toponímia. In.: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (org.) *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 119-135.

LIMA, Ivone Alves de. A motivação religiosa dos topônimos paranaenses. *Estudos linguísticos* (Organizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo), XXVI. Campinas: UNICAMP, 1997.

SAMPAIO, Teodoro. *O tupi na geografia nacional*. São Paulo: Typ. Da Casa Eclectica, 1901.

VASCONCELLOS, José Leite de. *Antroponímia Portuguesa*. Lisboa: [s.n.], 1928.

O PRINCÍPIO DA VARIAÇÃO E O PRINCÍPIO DA ADEQUAÇÃO EM TERMINOGRAFIA BILÍNGUE: UMA PESQUISA SOBRE O MARCO NORMATIVO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO, PORTUGUÊS E ARGENTINO

Fidel Pascua Vilchez*

Resumo: Neste trabalho, analisa-se o resultado de uma pesquisa sobre o léxico acadêmico incluído no marco normativo universitário (MNU) do Brasil, de Portugal e da Argentina para a elaboração de uma base de dados terminológica e um glossário bilíngue bidirecional de termos acadêmicos da Educação Superior. No total, são registrados oito tipos diferentes de ocorrências que abrangem: a equivalência absoluta entre conceitos, equivalência parcial, variações diatópicas em português brasileiro e português europeu ou ausência de equivalência entre conceitos dos MNUs. Perante a falta de uniformidade entre os conceitos e termos registrados nos *corpora* de documentos analisados, são aplicados o Princípio da Variação e o Princípio da Adequação propostos por Cabré (1998) em sua Teoria Comunicativa da Terminologia, no intuito de oferecer ao consulente soluções desde uma perspectiva binacional-monolíngue e binacional-bilíngue. Conclui-se que o Princípio da Variação aporta soluções à problemática binacional-monolíngue em língua portuguesa e, por sua vez, o Princípio da Adequação faz o mesmo no contexto binacional e bilíngue envolvendo línguas neolatinas. Confirma-se também que ocorre, dentro da terminologia acadêmica, o fenômeno linguístico relacionado com a semântica e conhecido como *falsos cognatos*.

Palavras-chave: Princípio da Variação, Princípio da Adequação, Teoria Comunicativa da Terminologia, Terminografia bilíngue, Marco normativo universitário.

Abstract: In the present paper, it's analysed the results of a research on academic vocabulary included in the legal framework of University (LFU) of Brazil, Portugal and Argentina to create a terminological database and a bidirectional bilingual glossary of Higher Education academic terms. Eight different cases in total are recorded, including: full equivalence between concepts, partial equivalence, diatopic variations in Brazilian Portuguese and in Portugal Portuguese or lack of equivalence between LFUs concepts. Before lack of uniformity between concepts and terms recorded in corpora of documents, we applied Principle of Variation and Principle of Adequation, proposed by Cabré at her Communicative Theory of Terminology, in order provide solutions to consultant, from a binational – monolingual and from a binational–bilingual perspective. We conclude that Principle of Variation and Principle of Adequation provide solutions to the binational–monolingual appointing problems in Portuguese and, besides, Principle of Adequation is equally useful in binational–bilingual contexts in Neo–Latin languages. It was confirmed that, even within academic terminology, the linguistic phenomenon, connected to semantics and known as *false cognates* occurs.

Keywords: Principle of Variation, Principle of Adequation, Communicative Theory of Terminology, Bilingual terminography, Higher education framework.

* Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Instituto Latino-Americano de Artes, Cultura e História (ILAACH); Centro Interdisciplinar de Letras e Artes (CILA); Ciclo Comum de Estudos (CCE); Área de Letras/ Linguística; Subárea de Língua Espanhola. Foz do Iguaçu – PR, Brasil. Email: fidel.vilchez@unila.edu.br

Introdução

No presente trabalho, divulgamos o resultado de uma pesquisa sobre a terminologia acadêmica no contexto do marco normativo universitário (doravante MNU). A pesquisa desenvolvida teve como objetivo principal a criação de duas ferramentas de consulta bilíngues e bidirecionais em português e espanhol: um banco de dados terminológico e um glossário terminológico bilíngue, destinados a auxiliar a discentes, docentes, técnicos em assuntos educacionais (TAEs) e pessoas relacionadas com a divisão acadêmica das instituições de ensino superior brasileiras e argentinas. Inclusive, foram registradas as variações diatópicas do português europeu em relação ao português brasileiro.

Para tanto, foi feita uma recensão de documentos normativos do Brasil, de Portugal e da Argentina, correspondentes ao Ministério da Educação e Ciência do Brasil, do Ministério da Educação e Ciência de Portugal e do *Ministerio de Educación de la República Argentina*. Para completar as informações, foi selecionada uma Universidade de cada um desses três países: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade de Coimbra (UC) e Universidad de Buenos Aires (UBA) e foram acrescentados aos *corpora* de documentos seus estatutos, regimentos, pareceres, resoluções etc.

A análise documentária mostrou diferentes tipos de equivalências terminológicas e relações conceituais que variaram desde: a equivalência absoluta nos três MNUs analisados, equivalência parcial, variações diatópicas em português brasileiro e português europeu ou ausência de equivalência entre conceitos dos MNUs. Foram registrados até oito tipos de ocorrências diferentes, detalhados nas seções posteriores a esta Introdução.

O referencial teórico que guiou a pesquisa foi a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) e, de maneira muito significativa, dois de seus princípios fundamentais: o Princípio de Variação e o Princípio da Adequação. Esses dois princípios são os pilares fundamentais da TCT, surgida na Catalunha há duas décadas, formulada pela pesquisadora Maria Teresa Cabré (1998) e desenvolvida em seu grupo de pesquisa IULATERM.

A TCT surgiu como tentativa de renovação dos postulados teóricos da Teoria Geral da Terminologia (TGT), como também fizeram a Socioterminologia ou a Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST).

Motivada pela falta de explicações e descrições nos postulados teóricos da TGT, Cabré construiu um novo modelo teórico aplicado aos termos, considerando-os unidades *in vivo*, ou seja, de maneira real, natural e espontânea, como aparecem nas diferentes situações comunicativas e, conseqüentemente, variáveis:

Una terminología especializada destinada a representar el conocimiento *in vitro* no requiere las mismas condiciones que una terminología que tiene que circular *in vivo*. Y la diferencia entre una y otra se basa más en el nivel de verosimilitud que debe poseer que en la distinción que se ha establecido entre terminología de gabinete (o terminología planificada) y terminología social. La terminología fundamentalmente representacional puede ser perfectamente artificial y arbitraria, y puede controlar al máximo la variación, preservando, pues, el principio de univocidad y monosemia de la teoría clásica. La terminología básicamente comunicacional natural, en cambio, debe ser necesariamente real, en el sentido que tiene que ser efectivamente, directamente y fundamentalmente utilizada, y, si es real, presenta variación (CABRÉ, 1998b, p. 80).

A TCT, assim, tem uma perspectiva descritiva do fenômeno terminológico e possibilita a variação. Só depois da recensão das ocorrências poderá ser estabelecida sua redução ou não; entretanto, a Terminologia clássica, representativa do conhecimento padronizado, é prescritiva e rejeita a variação:

La propuesta pretende dar cuenta de los términos como unidades singulares y a la vez similares a otras unidades de comunicación, dentro de un esquema global de representación de la realidad, admitiendo la variación conceptual y denominativa y teniendo en cuenta la dimensión textual y discursiva de los términos (CABRÉ, 2005, p. 136).

Em consequência, a TCT estuda os termos em seu contexto comunicativo especializado e introduz, como um dos eixos fundamentais da sua proposta teórica, o conceito de Princípio da Variação:

Todo proceso de comunicación comporta inherentemente variación, explicitada en formas alternativas de denominación del mismo concepto (sinonimia) o en apertura significativa de una misma forma (polisemia). Este principio es universal para las unidades terminológicas, si bien admite diferentes grados según las condiciones de cada tipo de situación comunicativa. El grado máximo de variación lo cumplirían los términos de las áreas más banalizadas del saber y los que se utilizan en el discurso de registro comunicativo de divulgación de la ciencia y de la técnica; el grado mínimo de variación es el propio de la terminología normalizada por comisiones de expertos; el grado intermedio lo representa la terminología usada en la comunicación natural entre especialistas (CABRÉ, 2005, p. 85).

Portanto, a Terminologia Comunicativa deve ser descritiva e o terminólogo decidirá se deve reduzir ou não a variação que apresente um termo somente após a recensão de ocorrências; entretanto, a terminologia representativa do conhecimento padronizado poderá ser prescritiva e impedir a existência de variação.

De acordo com Cabré (1998b, p.81), cada tipo de terminologia está dirigida a um fim específico: o primeiro tipo está orientado mais à tradução, expressão especializada e normatização de línguas em contextos sociolinguísticos governados por leis que admitem variação; o segundo está voltado à padronização da comunicação internacional, à documentação, a determinadas políticas linguísticas interventivas e à engenharia do conhecimento.

Além do Princípio da Variação, a TCT introduz o Princípio da Adequação, mediante o qual o trabalho terminológico aplicado varia em função das circunstâncias temáticas, sociolinguísticas, funcionais e contextuais em que este é desenvolvido.

Portanto, a tradução terminológica leva em conta o contexto específico, as línguas de partida, de chegada e a finalidade da obra terminográfica. Resolver um problema terminológico na tradução pressupõe considerar o tema, as circunstâncias e a motivação e os destinatários do dicionário, glossário, nomenclador etc:

La idea central de la metodología de la TCT es la de adecuación. Así, propone una metodología amplia que refleja los supuestos generales de la metodología de todo trabajo terminológico y los fundamentos obligatorios de la TCT. Esta metodología sirve de marco restrictivo para la actividad práctica. Con excepción de los principios mínimos que le sirven de marco, cada trabajo en concreto adopta una estrategia en función de su temática, objetivos, contexto, elementos implicados y recursos disponibles. La metodología pues, lejos de actuar como un corsé, se adapta a las circunstancias sin contravenir los principios; la adecuación metodológica está por encima de la unificación extrema. Así, un trabajo puede adoptar una perspectiva onomasiológica o semasiológica; puede partir de textos o de bancos de datos; puede procesar automáticamente textos en soporte digitalizado y aplicar detectores semiautomáticos que exigirán una profunda labor de supervisión; podrán proponerse la normalización de los términos de una materia o simplemente recoger los usos efectivos que los especialistas implicados hacen de ellos. En todos los casos se respetarán los mínimos pero cada uno adecuará la metodología a sus circunstancias. (CABRÉ, 2005, p. 137).

Assim, os postulados da TCT e, principalmente, seus dois princípios fundamentais deram o suporte teórico necessário para elaborar o banco de dados terminológico e o glossário

bílingue, permitindo registrar as variantes diatópicas do português brasileiro (PB) e do português de Portugal (PP), relacionando-as com seu equivalente no espanhol da Argentina (EA), as quais foram caracterizadas em até oito tipos de ocorrências diferentes, descritas a seguir.

Mesmo conceito e mesma UT nos três MNUs: PB crédito/ PP crédito/ EA crédito

Existe um sistema acadêmico baseado na relação entre a atividade acadêmica, o trabalho do estudante e o tempo em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem. A unidade de medida que relaciona esses três fatores é o crédito. Assim, qualquer disciplina, atividade acadêmica etc., tem um valor em créditos.

Cada MNU apresentou sua própria definição de *crédito*, mas isso não quebrou a equivalência dos conceitos expressos:

O sistema acadêmico para os Cursos e Programas de Pós-Graduação é o de *crédito*. O *crédito* corresponde a quinze (15) horas-aula por semestre. (Universidade Estadual de Londrina, Regimento Geral, Art. 79º § 1º, grifo nosso).

Crédito - Unidade de medida do trabalho do estudante, sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza coletiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudos e avaliação (Universidade de Coimbra, Regulamento Académico, Art. 3º § 12, grifo nosso).

[...] se establece la duración de los estudios, como se ha venido haciendo hasta la fecha, sobre la base de UN (1) *crédito* = DIECISÉIS (16) horas presenciales de SESENTA (60) minutos (Universidad de Buenos Aires, Resolución CS N° 5.918/12, Considerando 7, grifo nosso).

Nesse caso, embora o valor do crédito não seja igual em cada instituição, o conceito que relaciona atividade do estudante e tempo é o mesmo em todas. Foi registrada uma equivalência absoluta entre significantes e significados, como aconteceu também nos casos de: PB especialista/PP especialista/EA *especialista*; PB câmpus/PP câmpus/EA *campus*; PB diploma/PP diploma/EA *diploma* etc. São os que apresentaram o grau de equivalência maior e, ao mesmo tempo, menor necessidade de adequação na elaboração da base de dados e do glossário.

Mesmo conceito nos três MNUs e mesmas UTs em português e espanhol, com a variação própria do idioma: PB admissão/ PP admissão/ EA *admisión*

As instituições de ensino superior disponibilizam uma série de vagas para cada curso. O número de vagas por curso ofertadas pode ser limitado, como acontece nas universidades públicas brasileiras, ou sem limite de vagas, no caso da UBA, atendendo questões de espaço, infraestruturas, etc. A Universidade poderá estabelecer critérios, provas de seleção, etc., para determinar quais candidatos são os mais indicados para ocupar essas vagas e, finalmente, contemplados os requisitos, admitir o concorrente para ingressar na instituição como estudante.

A *admissão* inicial aos cursos de graduação oferecidos pela Universidade será feita mediante Processo Seletivo, abrangendo os conhecimentos comuns das diversas formas de educação do Ensino Médio, sem ultrapassar este nível de complexidade (Universidade Estadual de Londrina, Regimento Geral, Art. 32º, grifo nosso).

O despacho referido no número anterior publicita, entre outras, as regras de *admissão* no curso/ciclo de estudos, as normas de candidatura, os critérios de seleção e seriação, o número mínimo de estudantes para abertura do curso/ciclo de estudos, o processo de fixação e divulgação das vagas e os prazos de candidatura, devendo ser atualizado quando houver alterações às condições inicialmente fixadas (Universidade de Coimbra, Regulamento Académico, Art. 6º § 3, grifo nosso).

En las Universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de *admisión*, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente (República Argentina, Ley Nº 24.521 - Ley Nacional de Educación Superior, Art. 50º, grifo nosso).

Outros exemplos do mesmo tipo registrados nos *corpora* foram: PB ingresso/PP ingresso/EA *ingreso*; PB doutor/PP doutor/EA *doctor*; PB especialização/PP especialização/EA *especialización* etc.

Os exemplos mostraram, como no caso anterior, uma equivalência absoluta entre os conceitos e as UTs que os representam, com apenas a variação própria das terminações das palavras em português e espanhol, a qual também não supôs muita dificuldade quanto ao estabelecimento das equivalências e a elaboração do glossário.

Mesmas UTs nos três MNUs mas diferentes conceitos: PB licenciatura/ PP licenciatura/ EA licenciatura

Nos dados analisados da universidade brasileira, foi registrado um tipo de curso de graduação, com carga horária determinada e valor em créditos, organizado em disciplinas, atividades acadêmicas diversas e, geralmente, estágio ou prática supervisionada e apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Entre as atividades acadêmicas e disciplinas incluídas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com habilitação licenciatura, estão as de natureza pedagógica e/ou metodológica, orientadas à preparação do estudante para a docência.

Em Portugal, após a entrada em vigor do Plano de Bolonha, que mudou a organização dos cursos nas Universidades europeias, visando a estabelecer os mesmos padrões de ensino e títulos equivalentes na Europa, o curso de Primeiro Ciclo - Licenciatura reduziu sua carga horária e, ao mesmo tempo, foram criados mestrados específicos para o ensino na Educação Secundária. Mesmo assim, é o único tipo de curso de graduação de nível universitário a ser oferecido pelas universidades portuguesas. Inclusive, foram registrados dois significantes sinônimos, duas variantes, para o mesmo conceito: *primeiro ciclo e licenciatura*.

Por sua vez, na Argentina, os cursos com nível de licenciatura têm uma carga horária total similar aos brasileiros, mas não incluem em seus currículos as disciplinas de natureza pedagógica nem o estágio (*pasantía* ou *práctica supervisada*). Somente o nível *Profesorado* inclui essas atividades. Quem quiser exercer a docência no ensino secundário ou na universidade precisará obter o título de *Profesor*.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de *licenciatura*, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (República Federativa do Brasil, Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 62°, grifo nosso).

A *Licenciatura* de Física tem por objectivo fornecer uma sólida formação científica em Física Clássica e Física Moderna e desenvolver competências que permitam ao futuro diplomado responder aos desafios de um leque diversificado de profissões. O 1º ciclo de estudos prepara o diplomado para prosseguir os estudos no 2º ciclo. Confere também formação suficiente para um conjunto de saídas profissionais que não exijam forte especialização em Física. Alguns exemplos destas saídas profissionais são: lugares técnicos em instituições públicas ou privadas (bancos, companhias de seguros, indústria),

animadores e divulgadores de ciência, desenvolvimento de *software* e outras actividades no ramo da informática (Universidade de Coimbra, Licenciatura em Física, p. 1, grifo nosso).

Para obtener el título de Profesor además de las materias del CBC se deben cursar 10 materias y/o seminarios comunes con la *licenciatura*, y 6 materias específicas del Área de Enseñanza Media y Superior. En ambas opciones de titulación, *Licenciatura* o Profesorado, deben aprobarse tres niveles de un idioma sajón (inglés o alemán) y de uno latino (francés, italiano o portugués) (Universidad de Buenos Aires, Plan de Estudios Licenciatura en Geografía, p. 1, grifo nosso).

Esse caso particular resulta bastante problemático e constitui um caso de *falso cognato terminológico* entre o português brasileiro e o espanhol da Argentina, pois a homonímia de *licenciatura* entre os três MNUs e a noção comum de que o significante se refere a um tipo de curso de graduação pode induzir a pensar que o significante homônimo está associado a um conceito comum e unívoco, mas, na realidade, não é. Portanto, foi preciso procurar o equivalente mais adequado no caso do EA (*profesorado*) e fazer as ressalvas necessárias no item *Observações* da base de dados e depois no glossário em relação a seu homônimo em PP:

PP licenciatura *f* / curso de primer ciclo *m*. Em Portugal, após a entrada em vigor do Plano de Bolonha, a licenciatura precisa ser complementada com um mestrado específico, voltado ao ensino na Educação Secundária, para poder exercer a docência nesse nível; mesmo assim é o único tipo de curso de graduação oferecido. Na Argentina, os cursos de *Licenciatura* não incluem as disciplinas pedagógicas e/ou metodológicas; o nível *Profesorado*, sim, as inclui (PASCUA VÍLCHEZ, 2014, p. 210).

Mesmo conceito nos três MNUs e diferentes UTs em cada um: PB plano de ensino/ PP ficha de unidade curricular/ EA programa analítico

Nos dados analisados da universidade brasileira, existe um tipo de documento conhecido como *plano de ensino* que informa aos estudantes o detalhamento de uma disciplina ou atividade acadêmica quanto aos seguintes itens: nome, ementa, conteúdo programático, objetivos, metodologia, cronograma, carga horária, valor em créditos, avaliação, recuperação, bibliografia recomendada etc. Normalmente, esse plano de ensino costuma ser disponibilizado em papel aos estudantes no primeiro dia de aula ou,

simplesmente, o professor encarregado de ministrar a disciplina informa da sua existência no *site* do curso.

No entanto, apesar de esse mesmo conceito existir, no mesmo contexto, tanto na universidade portuguesa quanto na argentina, sua denominação varia: ficha de unidade curricular e *programa analítico*, respectivamente. O *programa analítico* está composto por: *introducción, objetivos generales, objetivos específicos, contenidos, metodología, evaluaciones, bibliografía*. Basicamente idêntico ao nosso plano de ensino.

Aqui foi detectado claramente um dos tipos de variação estabelecidos pela TCT: a variação diatópica, pela qual dentro do mesmo código linguístico (no caso, o português) existem dois significantes para o mesmo conceito, em função da variedade europeia ou americana da língua portuguesa: *plano de ensino* para o PB e *ficha de unidade curricular* para o PP.

Será aprovado na atividade acadêmica essencial Projeto de TCC o estudante que atingir ao menos média 6,0 (seis) e que tiver pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) de frequência nas atividades programadas no *plano de ensino* (Universidade Estadual de Londrina, Regulamento do TCC de Zootenia, Art. 20º, grifo nosso).

Ficha de Unidade Curricular (FUC) — documento que contém obrigatoriamente os objetivos, expressos como um conjunto de competências a adquirir pelos estudantes, os métodos de ensino e de aprendizagem, os métodos de avaliação e as condições especiais para a obtenção de frequência que são praticados na unidade curricular, de acordo com o modelo utilizado no sistema de informação, permitindo ao estudante planejar em devido tempo o seu estudo e acompanhamento das aulas (Universidade de Coimbra, Regulamento Acadêmico, Art. 3º § 25, grifo nosso).

Facultad de Odontología - Aprueba el *Programa Analítico* de la asignatura Anatomía General correspondiente al Plan de Estudios de la carrera de Odontología aprobado por Resolución (CS) N° 2985/99 y modificatorias (Universidad de Buenos Aires, Expediente UBA 40.864/2013, grifo nosso).

No mesmo grupo, estão, por exemplo: PB disciplina/ PP unidade curricular/ EA *materia* etc.

Mesmo conceito nos três MNUs, mas diferentes UTs em português e em espanhol: PB matrícula/ PP matrícula/ EA *inscripción*

O conceito presente nessas três UTs é o seguinte: existe um vínculo formal entre uma pessoa e uma instituição de Ensino Superior, pelo qual a pessoa adquire a condição de estudante de um curso determinado, o direito de frequentar as aulas, fazer provas, usufruir as instalações, associar-se com os outros estudantes, obter graus e títulos profissionalizantes, etc; ao mesmo tempo, a instituição exige o compromisso do estudante de frequentar as aulas no regime de frequência determinado, cumprir com suas obrigações acadêmicas, participar da vida da Universidade etc.

Esse vínculo formal é expresso nos *corpora* de documentos analisados do MNU brasileiro como *matrícula*; porém, no MNU argentino, o vínculo entre a pessoa e a instituição é através da *inscripción*; no entanto, na universidade argentina, o termo *matrícula* refere-se ao vínculo do estudante com uma determinada disciplina.

As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão *matrícula* nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio (República Federativa do Brasil, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 50º, grifo nosso).

Matrícula — acto pelo qual o estudante se vincula à UC, adquire a qualidade de estudante e o direito à inscrição num dos seus cursos ou ciclos de estudos (Universidade de Coimbra, Regulamento Académico, Art. 3º § 36, grifo nosso).

Una vez formalizada la *inscripción* en la Universidad el estudiante cursará su carrera de grado de acuerdo con las normas vigentes, en la Universidad y en cada una de sus Unidades Académicas, comunes para toda la población estudiantil (Universidad de Buenos Aires, Resolución CS 3.836/11, Art. 6º, grifo nosso).

Conceito no MNU brasileiro sem equivalência específica no MNU argentino e vice-versa, mas de alto grau de equivalência: PB semestre sabático/ PP semestre sabático/ EA semestre sabático

Este tipo de ocorrência já era previsível, no momento de iniciar a pesquisa, pois cada país tem sua própria realidade, embora a organização acadêmica do Ensino Superior seja, *grosso modo*, muito similar em todas as instituições.

Nos dados coletados da universidade paranaense, todo docente universitário tem o direito de afastamento, a cada 7 anos de serviço, para a realização de estudos e

aprimoramento técnico-profissional, pelo período letivo de um semestre, sem perda de remuneração. Esse direito está expresso mediante o termo *semestre sabático*: “Os docentes com sete (7) anos de exercício efetivo na Universidade têm direito ao *semestre sabático*, com remuneração integral” (Universidade Estadual de Londrina, Regulamento do Pessoal, Art. 76º, grifo nosso).

Esse mesmo direito existe também na universidade argentina e assim está registrado no seu MNU; entretanto, o período letivo ao qual o docente tem direito é maior: um ano; portanto, o termo específico do MNU argentino é *ano sabático*.

Se instituye el *año sabático* para los profesores regulares de la Universidad. El Consejo Superior dicta la reglamentación correspondiente a esta institución sobre la base de que el personal docente regular ejercita el derecho y cumple el deber de concurrir periódicamente a los grandes centros de investigación para renovar sus ideas y conocimientos (Universidad de Buenos Aires, Estatuto, Art. 50º, grifo nosso).

Nesse caso, a adequação entre os dois termos foi possível sem causar nenhuma falsa interpretação de sentido. Assim, como termo equivalente a PB semestre sabático, foi criado um outro EA *semestre sabático*, com a necessária observação, indicando a diferença de período letivo estabelecida nos diferentes MNUs, facilitando, desse jeito, sua compreensão e uso na língua de chegada. Entretanto, não foi criada, como língua de partida, uma UT EA *semestre sabático* na base de dados, nem no glossário, porque, de fato, não foi registrado no *corpus* argentino de documentos analisados.

Semestre sabático m Direito de afastamento por um semestre letivo ao que tem direito o docente efetivo com sete anos de serviço para a realização de estudos e aprimoramento técnico-profissional. “Os docentes com sete (7) anos de exercício efetivo na Universidade têm direito ao <semestre sabático>, com remuneração integral”. Regulamento do Pessoal da Universidade Estadual de Londrina, Art. 76. EA *semestre sabático m*. Na Argentina, o período sabático ao que o docente tem direito é de um ano (PASCUA VÍLCHEZ, 2014, p. 234).

Exemplo: EA *año sabático*/ PB ano sabático

Da mesma maneira, na base de dados e no glossário com língua de entrada EA, foi registrado o termo *año sabático* e adequado para seu correspondente em PB ano sabático,

com a necessária observação e sem oferecer na língua de entrada a UT PB ano sabático, pois ele não constou no *corpus* brasileiro analisado.

Año sabático *m* Período de doce (12) meses durante los cuales el profesor regular con dedicación exclusiva o semiexclusiva es eximido de toda obligación docente con el fin de perfeccionarse mediante la realización de trabajos de investigación y el desarrollo de tareas científicas o estudios de posgrado y la preparación de publicaciones, todo ello dentro del campo de su especialidad y de acuerdo con un plan de tareas. “Se instituye el <año sabático> para los profesores regulares de la Universidad. El Consejo Superior dicta la reglamentación correspondiente a esta institución sobre la base de que el personal docente regular ejercita el derecho y cumple el deber de concurrir periódicamente a los grandes centros de investigación para renovar sus ideas y conocimientos”. Estatuto de la Universidad de Buenos Aires, Art. 50. PB **año sabático** *m*.

En Brasil, el periodo sabático al que tiene derecho el docente es de un semestre (PASCUA VÍLCHEZ, 2014, p. 247).

Conceito no MNU brasileiro sem equivalente específico no MNU argentino e vice-versa, mas com relativo grau de equivalência: PB programa de pós-graduação stricto sensu/ EA carrera de posgrado

Neste caso, os conceitos estão relacionados entre si: ambos compartilham a característica de abrangerem cursos pertencentes ao nível de Pós-Graduação; mas, no caso do MNU brasileiro, é acrescentada uma característica a mais (*stricto sensu*), que remete apenas aos cursos de Mestrado e Doutorado, sem correspondência específica no MNU argentino, pois, na universidade argentina, não se distingue entre *stricto sensu* e *lato sensu*, existindo apenas o termo *carrera de posgrado*, que inclui: *carreras de especialización*, *carreras de maestría* e *carreras de doctorado*. Inclusive, as *carreras de especialización* conferem diploma e título aos seus concluintes, o que não acontece no caso do Brasil, pois aqui os cursos de Especialização apenas dão direito a um certificado.

Os cursos e programas regulares da Universidade são os seguintes: I. cursos de graduação; II. *programas de pós-graduação stricto sensu*, destinados ao mestrado e doutorado; III. cursos de pós-graduação *lato sensu*, destinados ao aperfeiçoamento e à especialização (Universidade Estadual de Londrina, Estatuto, Art. 26º, grifo nosso).

Las *carreras de posgrado* – sean de especialización, maestría o doctorado – deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o por entidades privadas que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Cultura y Educación (República Argentina, Ley N° 24.521, Art. 39º, grifo nosso).

Nesse caso, não era possível oferecer a UT EA *carrera de posgrado* como equivalente à UT PB programa de pós-graduação *stricto sensu*, pois não estaria sendo explicitada a característica de programa comum de estudos, nem a especificidade dos níveis Mestrado e Doutorado.

Foi preciso, então, adequar a UT de língua de partida PB para outra mais esclarecedora e, ao mesmo tempo, equivalente na língua de chegada EA. Para tanto, foi criada a UT na língua de chegada EA *programa de estudios de posgrado común a la maestría y el doctorado*, que é totalmente esclarecedora em espanhol e representa cem por cento o sentido da UT da língua de partida PB. Foi acrescentada, ainda, a necessária observação para os possíveis consulentes terem uma completa informação:

Na Argentina, não se distingue entre *pós-graduação stricto sensu* e *lato sensu*; existem apenas *carreras de posgrado*, nos níveis de *Especialización, Maestría y Doctorado*; a Especialização (*Carrera de Especialización*) confere diploma e título (PASCUA VÍLCHEZ, 2014, p.226).

Como procedemos no caso anterior, não foi oferecida a UT *programa de estudios de posgrado común a la maestría y el doctorado* como língua de partida EA nem na base de dados, nem no glossário, pois, de fato, não foi registrado no *corpus* de documentos do MNU argentino analisados.

No caso da universidade portuguesa, não foi registrado um termo específico para o nível de Pós-Graduação, mas três diferentes: 1º y 2º Ciclo – Mestrado Integrado; 2º Ciclo – Mestrado; 3º Ciclo – Doutorado.

EA *estudiante internacional vocacional*/PB *estudiante especial extranjero*

No sentido inverso, foram registrados no MNU argentino alguns conceitos sem equivalente absoluto no MNU brasileiro, mas sim com relativo grau de equivalência, que foi necessário adequar para poder criar uma UT alternativa em língua de chegada PB. Um exemplo ilustrativo está representado pela UT na língua de entrada EA *estudiante internacional vocacional*.

No *corpus* argentino, está registrada uma categoria específica de estudante: *estudiante internacional vocacional*, que se distingue das outras categorias e, portanto, o coletamos como UT. Suas características são: ser estudante, estrangeiro, estar matriculado em disciplinas isoladas como estudante especial, sem existir programa de intercâmbio com outra Universidade através de convênio:

Son *estudiantes internacionales vocacionales* los admitidos para el cursado de asignaturas de carreras de grado por la Universidad sin existencia de un convenio ni programa de movilidad (Universidad de Buenos Aires, Resolución CS 3.836/11, Art. 22°).

No entanto, no *corpus* brasileiro analisado, apenas foi registrada a categoria de *estudiante especial*, aquele matriculado em disciplinas isoladas, sem estar matriculado no curso completo. Embora apareça a expressão *estudiante extranjero* em algum documento, ela não está definida como uma categoria específica de estudante.

Neste tipo de caso, procedeu-se da mesma maneira que anteriormente com a língua de partida PB: foi criada uma nova UT equivalente em língua de chegada: PB estudante especial estrangeiro, a partir da já existente *estudiante especial*, e foi adicionado o adjetivo *extrangeiro*, para abarcar totalmente o significado que em EA expressa a UT *estudiante internacional vocacional*.

Conceito no MNU brasileiro sem equivalência no MNU argentino e vice-versa: PB ementa/ EA *resumen de la materia*

Foi registrado, no *corpus* brasileiro, um conceito referente a um dos componentes de necessária inclusão dentro do plano de ensino de uma disciplina qualquer, registrado como *ementa*, que consiste numa síntese, texto curto e resumido do essencial da matéria, a qual, em poucas linhas, oferece uma visão panorâmica dela.

Ementa: Equilíbrio de um ponto material. Equilíbrio de um corpo rígido. Vínculos e reações de apoio. Esforços internos solicitantes. Propriedades dos materiais. Tensões e deformações. Análise de tensões e deformações para esforço normal, flexão, cisalhamento e torção. Flambagem. Deslocamento em estruturas. Estruturas hiperestáticas. Modelagem estrutural.

(Universidade Estadual de Londrina, Deliberação da Câmara de Graduação N° 011/2008, Art. 1º, grifo nosso).

No MNU argentino, foi registrado também um documento similar ao *plano de ensino* brasileiro, categorizado como *programa analítico*, que, assim como seu equivalente em português, apresenta título, objetivos, metodologia, conteúdos, referências etc. da disciplina, mas não a ementa.

Neste caso, não foram registrados nos MNUs das universidades portuguesa e argentina termos equivalentes à *ementa*, apesar de ter a particularidade de ser uma palavra do latim usada no registro acadêmico, o que, *a priori*, pareceria oferecer a possibilidade de propor a mesma UT para a língua de partida EA; porém, não foi registrado, ao longo da pesquisa, que *ementa* fosse um termo aplicado em nenhum dos documentos analisados no *corpus* do MNU argentino.

A adequação que foi aplicada, nesse caso, foi criar uma nova UT em língua de chegada EA que abrangesse o sentido pleno de PB ementa; assim, foi oferecido como equivalente a UT EA *resumen de la materia*, mas não foi incluída na base de dados nem no glossário como UT em língua de partida EA, pois não foi registrada sua existência no MNU argentino.

Exemplo: EA *Ciclo Básico Común*/PB Ciclo Básico Comum

Em sentido inverso, foi registrado no MNU argentino um conceito referente ao primeiro ciclo de estudos universitários que todo estudante da Universidad de Buenos Aires deve cumprir antes do Segundo Ciclo nas respectivas Faculdades:

El *Ciclo Básico Común* constituye el primer ciclo de los estudios universitarios y es requisito para el ingreso en el segundo ciclo a cursarse en las Facultades. Por primer ciclo se entiende el ciclo que habilita al estudiante para cursar la carrera elegida (Universidad de Buenos Aires, Resolución CS 3.421/88, Art. 1º y 2º, grifo nosso).

Isso constitui uma especificidade da Universidade bonaerense e, portanto, não existe um equivalente no MNU brasileiro.

Para solucionar essa situação e poder oferecer uma UT equivalente na língua de chegada PB, resolveu-se criar uma nova UT Ciclo Básico Comum em língua de chegada PB,

adequando o termo original para a língua portuguesa e acrescentando as necessárias observações na base de dados e no glossário: “El Ciclo Básico Común es una especificidad de la UBA, sin correspondencia en Brasil” (PASCUA VÍLCHEZ, 2014, p. 258).

Como acontecia no caso anterior, não foi oferecida a UT Ciclo Básico Comum como língua de partida PB, ao ser uma especificidade da UBA e não estar registrada no MNU brasileiro.

Conclusão

O Princípio da Variação deu a possibilidade de apresentar termos equivalentes em PB e em PP como variações diatópicas do mesmo conceito, como aconteceu, por exemplo, nos casos de: PB plano de ensino/PP ficha de unidade curricular, PB pesquisa/PP investigação, PB projeto de pesquisa/PP projecto de investigación, PB disciplina/PP unidade curricular, PB disciplina eletiva/PP unidade curricular eletiva etc.

Ao mesmo tempo, o Princípio da Adequação permitiu que conceitos incluídos nos MNUs brasileiro, português e argentino, não inteiramente equivalentes entre si, pudessem ser adaptados e oferecidos como equivalentes na língua de chegada, com as necessárias observações que pusessem de manifesto ou esclarecessem as particularidades dos conceitos relacionados entre si, como aconteceu nos casos de, por exemplo: PB matrícula/EA *inscripción/matricula*; PB curso de pós-graduação lato sensu/EA *carrera de posgrado/postitulo*; PB diferenciação da média e da frequência de aprovação/EA *modificación de las condiciones de aprobación*; PB reopção por curso diverso/EA *pase de carrera* etc.

Esse mesmo Princípio permitiu também criar termos equivalentes na língua de chegada em situações onde um conceito incluído no MNU na língua de partida não tinha seu equivalente na língua de chegada. Nesse caso, o termo criado na língua de chegada abarca o sentido pleno do conceito originário na língua de partida, com as pertinentes observações adicionais, se consideradas necessárias, que avisam o receptor da natureza do termo, como aconteceu, por exemplo, nos casos de: PB semestre sabático/EA *semestre sabático*; PB transferência ex officio/EA *transferência ex officio*; EA *alumno libre*/PB aluno livre; EA *beca de culminación de doctorado*/PB bolsa de finalização de doutorado etc.

Assim, acreditamos que, para qualquer trabalho terminológico de orientação nacional e plurilíngue ou plurinacional e plurilíngue que envolva léxico incluído em marco normativo

e dirigido a elaborar obras de consulta terminográficas, os postulados teóricos da TCT se mostram eficientes na resolução dos problemas específicos que geram o trabalho com duas ou mais línguas neolatinas.

O Princípio da Variação veio aportar soluções a uma problemática binacional e monolíngue em língua portuguesa, como acontece, por exemplo, no caso do Brasil e de Portugal. Por sua vez, o Princípio da Adequação aportou soluções a problemáticas de natureza binacional e bilíngue.

Cada país possui seu próprio MNU e, portanto, os conceitos podem ser diferentes. Nesse caso, podem aparecer: a) variantes para o mesmo termo, como simples variação ortográfica, por exemplo: PB projeto de extensão/PP projecto de extensão; b) variações de tipo léxico para expressar um mesmo conceito; por exemplo, PB disciplina/PP unidade curricular; ou, inclusive, até pode ocorrer o fenômeno linguístico da polissemia, como foi dito a propósito do termo PB licenciatura/PP licenciatura, pois em cada MNU as características desse tipo de curso superior não são exatamente iguais.

Nesse sentido, apesar de que ambos os termos possam ser entendidos e usados por falantes de português de ambos os lados do Atlântico, e, conseqüentemente, um brasileiro possa entender e usar *unidade curricular* e, por sua vez, um português *disciplina*, no contexto dos MNUs analisados, os termos que expressam o mesmo conceito são diferentes em cada caso.

A dimensão plurinacional e plurilíngue refere-se aos casos em que há dois ou mais países, cada um com a sua língua e o seu próprio MNU. No caso, trabalhou-se com três países e duas línguas. Além das dificuldades específicas já descritas, referidas ao Brasil e a Portugal, acrescentou-se a de trabalhar com duas línguas diferentes (espanhol e português). A principal dificuldade consistiu em registrar nos corpora o mesmo conceito nos três MNUs e os termos que os expressavam.

Desde uma perspectiva plurinacional e plurilíngue, considerando a proximidade entre espanhol e português, especificamente, confirmou-se que ocorrem, dentro da terminologia acadêmica, fenômenos linguísticos relacionados com a semântica presentes também na linguagem comum, como os falsos cognatos ou falsos amigos, principalmente quando em português e espanhol os termos são homônimos. Exemplos tão significativos como PB licenciatura/EA *licenciatura*, PB licenciado/EA *licenciado*, PB professor/EA *professor* etc., dão fê dessa circunstância.

Referências

ARGENTINA. Ley nº 24.521 de 7 de agosto de 1995. *Boletín Oficial de la República Argentina*. Buenos Aires, 10 agosto 1995. Sección Primera, p. 1-5.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*. Brasília, D. F., 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

CABRÉ, M. T. Elementos para una teoría de la Terminología: hacia un paradigma alternativo. *El Lenguaraz*. Buenos Aires, v.1, n. 1, p. 69-92, 1998.

_____. *La terminología: Representación y comunicación: Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Girona: Documenta Universitaria, 2005.

PASCUA VÍLCHEZ, F. *Glossário bilingue português-espanhol/ espanhol-português de termos acadêmicos*. 2014. 325 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

PORTUGAL. Regulamento Acadêmico da Universidade de Coimbra. *Diário da República*. Lisboa, 12 abr. 2010. 2ª Série, p. 18.696-18.707. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/doutoramentos/pdfs/regulamento_academico_Regulamento%20no344_2010_12Abril2010.pdf>. Acesso em: 11 maio 2016.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. *Estatuto Universitario*. Buenos Aires, 1983. Disponível em: <<http://www.uba.ar/download/institucional/uba/9-32.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2016.

_____. *Expediente UBA N° 40.864/ 2013*. Buenos Aires, 2013. Disponível em: <http://www.uba.ar/archivos_uba/Temario%2028-08-13.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Plan de Estudios Licenciatura en Geografía*. Buenos Aires, 2013. Disponível em: <<http://www.uba.ar/download/academicos/carreras/lic-geografia.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Resolución (CS) N° 3421/ 88*. Buenos Aires, 1988. Disponível em: <<http://www.uba.ar/download/institucional/estatutos/132-139.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Resolución (CS) N° 3836/11*. Buenos Aires, 2011. Disponível em: <http://www.uba.ar/archivos_uba/2011-12-14_3836.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Resolución (CS) N° 5.918/12*. Buenos Aires, 1997. Disponível em: <<http://www.uba.ar/posgrados/reglamentos/reglamento%20especializacion.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. *Plano de Estudos Licenciatura em Física*. Coimbra, 2013. Disponível em: <<http://apps.uc.pt/courses/PT/course/349>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Deliberação Câmara de Graduação N° 011/ 2008*. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_11_08.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Estatuto*. Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/oem/Estatuto_Atualizado_11_11_2011.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. *Regimento Geral*. Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/oem/Regimento_Geral_Atualizado_2011_05_23.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2014.

_____. *Regulamento do TCC de Zootecnia*. Londrina, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/cca/zootecnia/pages/arquivos/resolucao%20TCC%20zootecnia.doc>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

UMA ANÁLISE DOS VALORES SEMÂNTICOS DO PRESENTE DO INDICATIVO EM TEXTOS ESCOLARES

Juliana Bertucci Barbosa*¹
Nayara Maira da Silva**²

Resumo: Ainda que as gramáticas tradicionais afirmem que os verbos conjugados no Presente do Indicativo se referem, temporalmente, à fala momentânea, sabemos que essa forma pode também referir-se a outros valores semânticos. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é (a) descrever os valores semânticos dos verbos flexionados no Presente do Indicativo, (b) analisar empregos do Presente do Indicativo em alguns textos de alunos do ensino fundamental de uma escola de Uberaba, relacionando-os com a visão de alguns semanticistas. Nossa investigação partiu do pressuposto de que o verbo no tempo presente deve ser analisado dentro de um contexto, levando-se em consideração diferentes valores semânticos aspectos e temporais.

Palavras-chave: Presente do Indicativo, Valores Semânticos, Variação, Tempo, Aspecto.

Abstract: Although the traditional grammars claim that the verbs conjugated in the Presente Indicativo refer, temporarily, to speech moment, we know that this tense can also refer to the other semantic values. Thus, the objective is (a) describe the semantic values of flexed verbs in the present tense, (b) to analyze some texts of elementary students at a school in Uberaba, relating them to the view of some semanticists. Our research started from the assumption that the verb in the present tense should be analyzed in context, taking into account different values semantic and temporal aspects.

Keywords: Present Tense, Semantic Values, Variation, Time, Aspect.

Introdução³

Alguns estudos tradicionais continuam afirmando que os tempos verbais devem ser entendidos apenas sob uma perspectiva cronológica, ou seja, relacionando-os a três noções temporais: presente, passado e futuro. Porém, muitos linguistas (BARBOSA, 2008; FATORI, 2006, FREITAG, 2010, VARGAS, 2011, entre outros) não concordam com esses autores tradicionais e defendem que os tempos verbais devem ser analisados sob uma perspectiva

¹Professora Doutora de Língua Portuguesa e Linguística no curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Campus de Uberaba-MG. Professora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFTM. Grupo de estudos variacionistas – GEVAR. julianabertucci@gmail.com

²Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Bolsista do PIBID/CAPEL, subprojeto de Língua Portuguesa. naahmaira@hotmail.com

³ Agência de fomento: CAPES.

semântico-discursiva, isto é, preocupando-se com a situação comunicativa, com a intenção do falante e com os valores semânticos expressos a partir dos usos de tais formas.

Além disso, muitos estudos sociolinguísticos apontam que há um rearranjo das funções das formas verbais no português. Barbosa (2008), por exemplo, destaca que o Futuro do Presente, no português contemporâneo, em alguns contextos menos formais de escrita e de fala, está sendo pouco utilizado, abrindo espaço para o emprego de outras formas, para indicar futuro, tais como a perífrase “ir + verbo principal no infinito” (“vou fazer”) ou o “presente do indicativo + adjunto temporal” (“Amanhã pego o artigo corrigido”). Já Fatori (2006) e Barbosa e Cruz (2013) evidenciaram que a forma do Presente do Indicativo pode expressar diferentes valores semânticos (temporais, aspectuais e modais) conforme o contexto de uso.

Assim, com base na hipótese de que no português brasileiro está ocorrendo um rearranjo nas funções das formas verbais, neste artigo, buscamos investigar os diferentes valores semânticos que o Presente do Indicativo⁴ pode assumir na escrita de alunos do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Uberaba. Para atingirmos nossos objetivos, inicialmente, apresentamos, sucintamente, uma discussão sobre tempo e aspecto e sobre o Presente do Indicativo na perspectiva tradicional e linguística.

Tempo e Aspecto

Muitos linguistas teceram considerações relevantes sobre o **Tempo**. Entre eles, podemos citar Benveniste (1989[1974]), que afirma: “uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico e outra é inseri-lo no tempo da língua” (1989[1974], p.74). Confundir as noções gerais de passado, presente e futuro que aplicamos em nossa vida ou a história de uma comunidade com as que recebem a mesma denominação na gramática de uma língua supõe um ponto de partida incorreto, que impede de entender a autêntica natureza do tempo linguístico e seu funcionamento no interior de uma língua.

O tempo linguístico, segundo Barbosa (2008), que realizou uma revisão teórica sobre a categoria Tempo em sua tese de doutorado, possui duas faces, podendo ser “dêitico” ou “não-dêitico”⁵. O “tempo dêitico” caracteriza o **tempo verbal** associando o momento em que se dá o evento ao momento em que se dá a enunciação. Por oposição, o tempo “não-dêitico”, que é o tempo do desenvolvimento da enunciação, caracteriza o **aspecto**.

⁴ Para esta pesquisa, excluímos de nossas análises as formas compostas com TER e HAVER, pois tais formas devem ser analisadas seguindo outros fatores.

⁵ Segundo Corôa (1985), Guillaume (1969) foi o primeiro a estabelecer essa distinção.

Outra linguista, Corôa (1985), argumenta que a idéia de tempo físico (quantitativo) pode ser correlacionada, de certo modo, à categoria gramatical **tempo**. Além disso, a autora ressalta que em uma língua (e sua respectiva gramática) existe também o elemento **psicológico** que interfere na tripartição fundamental do tempo – presente, passado e futuro – e acrescenta, com modificações interpretativas, afetivas, durativas e aspectuais, subdivisões do tempo variáveis de língua para língua, que estão sempre atuantes.

Quanto ao Aspecto, Barbosa (2008) evidencia que há também uma divergência em suas definições, para isso faz uma revisão de alguns autores, citando Castilho (1966, p.14), que faz uma definição de aspecto: “a relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração e desenvolvimento”. Para o autor, aspecto pode expressar os seguintes valores fundamentais: completamento (perfectivo), duração(imperfectivo), repetição(iterativo), e neutralidade(indeterminado).Barbosa (2008, p. 70) acrescenta:

O aspecto e o tempo são categorias estreitamente relacionadas, mas que não se confundem, porque o aspecto não leva em conta o processo de enunciação, e o tempo, sim. Em outras palavras, somente o tempo é categoria dêitica; o aspecto leva em conta o intervalo em que se desenvolve o estado de coisas expresso pelo tempo.

Vargas (2011) também explica que a noção de aspecto está relacionada à categoria verbal ligada ao tempo que se refere à ideia geral e abstrata de tempo, sem levar em consideração a indicação do verbo ou por qualquer elemento da frase. Ou seja, o aspecto está ligado à noção da maneira como o tempo é tratado, atribuindo características como o tom da fala, a duração, o efeito, entre vários outros sentidos.É importante ressaltar que tempo e aspecto podem estar expressos juntos na mesma forma verbal. Como, por exemplo, em: “As palavras surgem”, temos uma atemporalidade (tempo) e também um aspecto durativo.

Sendo assim, partimos da hipótese de que questões temporais e aspectuais devem ser levadas em consideração ao analisarmos os usos das formas verbais e as intenções dos falantes. Como destaca Vargas, o falante pode utilizar uma determinada forma verbal para várias intenções, tais como: tornar os fatos mais reais, prolongá-los no tempo, promover uma visão “espacial” dos acontecimentos, persuadir, convencer, entre outras.

A forma do Presente do Indicativo

Perspectiva das gramáticas

Fazendo uma revisão sobre o assunto em gramáticas e estudos linguísticos, podemos verificar que a forma do Presente do Indicativo recebe um tratamento distinto. Bechara (2009), por exemplo, em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, afirma que os tempos verbais se dividem em três: presente, passado e futuro. O gramático defende que o presente se refere a fatos que se passam ou se estendem ao momento em que falamos, já o passado condiz com os fatos anteriores ao momento em que se fala e quanto ao futuro, este faz referência a fatos ainda não realizados.

O autor caracteriza o presente como um traço “negativo” ou “neutral” em relação ao pretérito e ao futuro, que para o gramático são termos “positivos”, isto é, aplicados ao ocorrido, o que possibilita, ao presente, empregar-se, em determinados contextos, “em lugar” do passado e do futuro.

Bechara aponta ainda, três situações para o Presente do Indicativo (BECHARA, 2009, p.276):

1- indicam eventos que se prolongam até o momento em que se fala:

(1) “Ocorre-me uma reflexão imoral, que é ao mesmo tempo uma correção de estilo.”

(p.276)

2- expressam eventos habituais:

(2) “A Terra gira em torno do Sol.” (BECHARA, 2009, p.276)

3- exprimem uma verdade universal:

(3) “O interesse adota e defende opiniões que a consciência reprova.” (BECHARA, 2009, p.276)

Tal gramático também afirma que o Presente do Indicativo é empregado pelo pretérito, como presente histórico, com o objetivo de dar a fatos passados o sabor de novidade das coisas atuais; pelo futuro do indicativo, para indicar com ênfase uma decisão; pelo pretérito imperfeito do subjuntivo e pelo futuro do subjuntivo. Bechara cita os exemplos dos respectivos empregos acima⁶:

⁶ Exemplos de Bechara (2009, p. 276)

(4) Pela manhã, bates-lhe à porta, chamando-o. Como ninguém responda, procuras entrar. Um peso imprevisto detém o esforço do teu braço. Insistes. Entras. E recuas, os olhos escancarados, o rosto transfigurado pela dor e pelo assombro, o coração parado no peito.

(5) Amanhã eu vou à cidade.

(6) Se respondo mal, ele se zangaria.

(7) Se queres a paz, prepara-te para a guerra.

Logo em seguida, Bechara explica que há alterações e ambivalências dos tempos que ele cita na atividade do discurso e que, geralmente, uma forma verbal não está por outra ou em lugar de outra, mas sim no lugar de outra significação. Sendo assim, podemos afirmar que o autor leva em conta os valores semânticos do verbo, pois há uma preocupação com o contexto em que o verbo se encontra para significar algo.

Cunha e Cintra (2008), na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, também dividem os tempos em presente, pretérito (ou passado) e futuro, que designam, respectivamente, um fato ocorrido no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala.

Os autores falam de aspecto verbal em sua gramática explicando-o como uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a ação expressa pelo verbo.

Enquanto Bechara pontua três declarações para o Presente do Indicativo, Cunha e Cintra apontam cinco empregos com alguns exemplos:

1- Presente Momentâneo, que anuncia um fato atual, ou seja, ocorre no momento que o locutor fala:

(8) “Cai chuva. É noite. Uma pequena brisa.” (p.462)

2-Presente Durativo, que indicam ações e estados permanentes:

(9) “A Terra gira em torno do próprio eixo.” (p.462)

3-Presente Habitual ou Frequentativo, que expressam uma ação habitual:

(10) “Sou tímido: quando me vejo diante de senhoras, emburro, digo besteiras.” (p.463)

4-Presente Histórico ou Narrativo, que tem o objetivo de dar vivacidade a fatos ocorridos no passado:

(11) Pedro Álvares Cabral chega ao Brasil.

5-Para marcar um fato futuro, mas próximo; caso em que, para impedir qualquer ambiguidade, se faz acompanhar geralmente de um adjunto adverbial:

(12) “Outro dia eu volto, talvez depois de amanhã, ou na primavera.” (p.463)

Os gramáticos explicam, em seguida, os valores que os verbos recebem ao expressarem essas ações, como por exemplo, a explicação que é atribuída ao Presente Histórico ou Narrativo, em que “imaginamo-nos no passado, visualizando os fatos que descrevemos ou narramos” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 463).

Outra gramática, dessa vez descritiva, de Perini (2010), destaca que o tempo verbal tem a ver com a situação de eventos e estados no tempo indicativo. Assim o verbo é importante na construção da oração porque vai localizar no tempo um evento através da forma verbal utilizada.

O autor cita os exemplos:

(13) “O João trabalhou aqui.” (p.219)

(14) “O João trabalha aqui.” (p.219)

(15) “O João vai trabalhar aqui.” (p.219)

Dessa forma, podemos observar que a construção das orações é a mesma e o único responsável por indicar a noção de tempo é o verbo. Perini também argumenta da presença dos três tempos verbais: passado, presente e futuro e que a partir deles teremos outras construções em que levaremos em conta o aspecto e o tempo, pois além de não terem representação formal distintas em português, um costuma invadir o território do outro.

Percebe-se então, que o autor defende que as formas verbais no Presente do Indicativo podem possuir mais de um valor semântico em um determinado contexto. Dessa forma, pode-se exprimir futuro, usando o tempo presente: Temos esse exemplo usado por Perini (2010, p.220):

(16) Eu te levo esse livro amanhã.

No exemplo o verbo “levar” está na forma Presente do Indicativo, mas indica uma ação que será realizada no futuro.

Perini considera duas formas verbais no Presente do Indicativo: (i) o presente simples, que exprime um evento habitual (ex. eu vejo); (ii) o presente progressivo, usado para exprimir

fatos que ocorrem no momento da fala, que é formado a partir da união entre o auxiliar mais o verbo no gerúndio (ex. eu estou vendo).

Assim, quando afirmamos:

(17) “O cachorro tem pêlo preto”, temos uma característica permanente.

(18) “O parque fica no alto da montanha”, temos um estado permanente.

(19) “Faz frio toda noite”, nesse caso estamos falando de um evento habitual.

Na última frase percebemos que o verbo não está ligado somente ao tempo presente, mas também a uma extensão do futuro e do passado. Se quisermos nos referir somente ao presente da fala, teríamos de usar o presente progressivo, como por exemplo, “Está fazendo frio esta noite”, assim usaríamos o auxiliar “estar” + o gerúndio “fazendo”. Sendo assim, o presente progressivo terá um valor que não necessita ser pontual, podendo ter relação com o passado e presente ou ser habitual e nunca ter uma propriedade permanente:

(20) Está fazendo muito calor em Uberaba.

Essa frase pode ter dois sentidos diferentes: pode indicar que tem feito muito calor ultimamente, ou que nesse momento está fazendo muito calor em Uberaba.

Podemos verificar também a presença do presente simples expressando:

1- O futuro acompanhado de uma expressão temporal que elimina a ambiguidade:

(21) Amanhã à noite te encontro.

A expressão “amanhã à noite” indica que a ação será realizada no futuro, apesar do verbo estar conjugado no presente.

2- Expressando o passado quando se deseja dar um caráter mais vivo a uma narração.

(22) Caminhei pelo corredor pé a pé e de repente o que eu vejo? Um gato atravessando a sala no escuro.

3-Indicando tempo decorrido:

(23) Estudo música desde que me entendo por gente.

4- Ou expressando uma condição atual:

(24) A cadeira está quebrada.

Já o presente progressivo poderá ser usado para:

1- Exprimir um evento visto como simultâneo ao momento da fala.

(25) Meu filho já está na faculdade.

2-Comunicar a ideia de uma situação transitória, em oposição ao presente simples que, no mesmo contexto, expressa uma situação permanente.

(26) Eu estou acordando cedo.

(27) Eu acordo cedo.

A primeira construção indica que eu acordo cedo há pouco tempo, enquanto que a segunda indica que eu acordo cedo sempre.

3- Indicar um futuro imediato, mas é necessário o uso de elementos contextualizadores que indicam tempo.

(28) Estamos embarcando hoje à noite.

Como podemos observar, a gramática descritiva de Perini, em relação as demais, é a que mais explora os diferentes valores semântico-discursivos dos tempos verbais, mais especificamente, das formas do Presente do Indicativo. Como defendem Barbosa e Cruz (2013, p.60), “dentre as gramáticas analisadas, a de Perini (2010) é aquela que mais se afasta do tradicionalismo e mais se aproxima do contexto real de comunicação utilizado no PB”. Barbosa (2008, p.69) ressalta ainda que nas gramáticas tradicionais do português, a categoria aspectoé tratada de modo superficial, geralmente como observação ou nota de rodapé. Por isso, para a estudiosa, esta categoria não está claramente descrita nas gramáticas tradicionais.

Como podemos verificar em gramáticas, principalmente as normativas, o Presente do Indicativo geralmente é apresentado como um tempo verbal de um valor semântico apenas, pois apresentam somente casos em que os verbos conjugados no Presente do Indicativo expressam fatos que ocorrem no momento da fala. Ou seja, as gramáticas tradicionais não evidenciam os possíveis diferentes valores semânticos que uma forma verbal pode ter.

Perspectiva dos estudos semântico-discursivos

Atualmente, existem vários trabalhos (por exemplo, FATORI, 2006;VARGAS, 2011, BARBOSA e CRUZ, 2013), que apontam que o Presente do Indicativo expressa diferentes valores semânticos. Partindo dessas afirmações, fizemos os seguintes questionamentos:

- Como os alunos estão usando o Presente do Indicativo em textos escritos?
- Como se dá o ensino dessa forma verbal nas escolas?

Partindo dessas perguntas, consideramos justificável e motivador um trabalho que possa descrever os valores semânticos que essa forma assume na língua escrita em usona escrita de alunos do Ensino Médio.

Fatori (2006) aponta que o Presente do Indicativo é um dos tempos verbais mais empregados na língua portuguesa e pode ser utilizado para expressar tanto o presente como o passado e o futuro. Sob esta perspectiva o Presente do Indicativo é a estrutura verbal mais versátil de nossa língua.

No trabalho “*O presente e o uso do presente*”, Abrahão (2007) cita a pesquisa de Besson (1993), intitulado “*Lês valeurs du présent dans Le discours expositif*”. Segundo Abrahão (2007), Besson toma por base Benveniste e Weinrich e defende a ideia de que outras formas verbais são bem mais estudadas que o presente. Seu *corpus* analisado conta com 300 (trezentos) textos e levanta duas questões sobre o presente:

- Independentemente do seu papel de ancoragem nos discursos expositivos e a respeito da sua unidade morfológica, podem as formas do presente ser atribuídas de valores discursivos diferentes, relativos aos tipos de sequências em que aparecem?

- Qual o papel das outras estruturas como os modalizadores, a presença de certa organização textual ou de outras formas temporais no valor discursivo do presente? (Abrahão, 2007).

Nas pesquisas de Besson (1993 apud ABRAHÃO, 2007) aparecem análises discursivas levando em conta questões como: a presença ou não do enunciador; o apontar para uma relação com o ouvinte / leitor; os elementos coesivos, etc.

Dentre os resultados obtidos em sua pesquisa a autora cita:

Ao levar em conta o papel do presente nessas sequências, observa que nas sequências puramente informativas existe uma abstenção do tempo ou um tempo infinito que não se situa em relação ao passado e ao futuro. Aponta assim para o valor atemporal do presente e cria a categoria: presente da autonomia (no caso, autonomia discursiva). Observa, ainda, a presença marcante dos verbos estativos, principalmente o verbo ser e conclui que o presente, nesses casos, apresenta um valor puramente sintático, estabelecendo relações entre noções (relação de equação; de descrição; de localização; de propriedade) - relações primitivas.” (ABRAHÃO, 2007, p.106).

Sobre as sequências explicativas, injuntivas e argumentativas, Besson (1993 apud ABRAHÃO, 2007) evidencia- que aparecem muitos modalizadores, condicionais e formas no futuro, além de muitas formas compostos. O presente aparece como complemento, a autora o chama de presente da implicação e atribui a ele o valor temporal de simultaneidade. Nas

sequências semi-narrativas a autora chama a atenção para o presente histórico e às vezes uma interposição do passado e do futuro, situando duas realidades.

Abrahão (2007) cita também a pesquisa de Martelotta (1986, p.47-8), que teve como foco o Presente do Indicativo no que se refere à expressão do “tempo real”. Nessa pesquisa foram analisadas 600 ocorrências do Presente do Indicativo e desse total apresentou (94,5%) de situações a que ele chamou de permanentes ou indeterminadas, as quais nada têm a ver com o tempo cronológico do presente, (3,8%) de situações de futuro, (1,5%) de situações de presente, sendo que destes, 5 casos se referiam ao aspecto cursivo, restando apenas 4 casos de presente simultâneo ao momento da fala e (0,2%) de situação de passado.

Martelotta (1986 apud ABRAHÃO, 2007) conclui que o Presente do Indicativo tem um compromisso bem menor do que o pretérito perfeito, com a expressão de tempo cronológico. A intenção do falante ao utilizar situação de presente permanente é abster-se da expressão de tempo cronológico, pois aparece em geral nas descrições, comentários e outros discursos em que a expressão do tempo tem importância secundária assume o tempo como uma categoria dêitica e estabelece uma diferença entre o tempo real e o tempo gramatical.

Na gramática tradicional, vimos que a noção de tempo é dividida em três: o presente, o passado e o futuro, como podem ver na definição de tempo por Cunha e Cintra(2008, p.395):

Tempo é a variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo. Os três tempos naturais são o presente, o pretérito (ou passado) e o futuro, que designam, respectivamente, um fato ocorrido no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala.

Entretanto, na visão dos linguistas, a noção de tempo é mais abrangente. Barbosa (2008) refere-se a Benveniste (1989[1974]), o qual afirma que uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico e outra é inseri-lo no tempo da língua. Para esse autor, existe o tempo linguístico, o tempo físico e o tempo crônico (ou cronológico) e explica que o tempo físico tanto pode ser a medida do movimento exterior das coisas como a relação entre o anterior e o posterior; enquanto o tempo crônico ou cronológico está ligado ao tempo dos acontecimentos e, o último, o tempo linguístico que faz referência ao exercício da fala, definindo-se e ordenando-se como função do discurso.

Fatori (2006) supõe que essa repartição tripartida do tempo em presente, passado e futuro seja uma característica universal da linguagem humana, porém Lyons (1979) já afirmava que isso não era necessariamente verdade, na medida em que essa oposição não se manifesta em todas as línguas. Lyons postula também que naquelas línguas em que essa

tripartição é gramaticalizada, a oposição não é necessariamente temporal. Tal autor explica que há línguas, por exemplo, que não possuem um paradigma verbal futuro semelhante ao das línguas românicas, como o caso do finlandês, do húngaro, do alemão e do russo, em que o futuro pode ser expresso pela forma verbal do presente ou ser não marcado.

Já Vargas ressalta que existem algumas peculiaridades nas noções de presente, que são os aspectos. Podemos entendê-los como sendo algumas características que o falante atribui ao verbo no momento em que o reproduz. A autora explica que o aspecto é uma questão de fases e que o verbo do português exprime aspecto porque ele nos dá a possibilidade de representar o mesmo fato, ora como um todo indivisível, ora como composto por diferentes “fases”, uma das quais é posta em foco.

Weinrich (1974) defende que algumas formas verbais não exprimem tempo, mas sim caracterizam a situação comunicativa como relato ou como comentário. Dessa forma, percebemos que há várias possibilidades para se utilizar as formas verbais, assim como falamos sobre o Presente do Indicativo, que pode expressar ações do passado e do futuro. Vargas argumenta que isso ocorre quando o objetivo é utilizar o emprego de tempos do mundo comentado para significar ações do mundo narrado. Sendo assim, de acordo com a autora, o aspecto depende de como o falante concebe a situação e de como quer expressá-la.

Para a autora, o Presente do Indicativo quando denota uma ação do passado ganha um novo valor expressivo, pois o falante pretende abolir a distância entre o leitor e o fato que está sendo narrado, isto é, o objetivo do falante ao utilizar o presente para expressar um fato ocorrido no passado é presentificar os fatos levando o leitor a entendê-los de modo simultâneo.

Segundo Vargas (2011), alguns teóricos defendem a categoria do aspecto sendo mais concreta que a do tempo, por ser mais objetiva e por revelar mais clareza nas formas indicativas, pois o aspecto atribui mais características, como a duração, o tom da fala, o efeito, enfim, são vários sentidos atribuídos.

A estudiosa cita dois exemplos em que o verbo está na forma do Presente do Indicativo, mas que remete a fatos do presente e do futuro:

(29) “Marisa faz anos hoje”

(30) “Jorge faz anos no mês que vem”

Percebemos que a forma verbal é a mesma, mas levando em consideração os valores do tempo semântico, cada uma das sentenças possui um sentido diferente. Como explica a

autora, na primeira sentença há uma correspondência natural entre a forma verbal “faz” e o elemento circunstancial de tempo “hoje”, enquanto na segunda a forma verbal “faz” não possui uma correspondência com a expressão circunstancial de tempo “no mês que vem”.

O fato da segunda sentença não possuir correspondência entre a forma verbal e o elemento circunstancial de tempo acontece, pois o verbo está no presente e o elemento circunstancial expressa uma ideia de futuro. Vargas explica que o falante pretende, nessa segunda frase, situar o fato como uma realidade, muito mais do que como uma prospecção ou um prognóstico, como ocorre nas formas de futuro.

Assim, como podemos perceber, há diferenças em como os linguistas analisam o tempo e como as gramáticas tradicionais abordam essa categoria. Embora, fique claro que a gramática discorre sobre o uso do Presente do Indicativo sob uma perspectiva mais semântica, levando em consideração os valores dos verbos em diversos contextos, percebemos que ela analisa por um aspecto estilístico, enquanto a linguística se preocupa em estudar os fatos, o uso, sem ficar presa a valores. Faremos a análise dos dados, para que possamos colocar em prática tais definições e apresentarmos um posicionamento.

Por fim, um estudo recente, de Barbosa e Cruz (2013), realizado em blogs, apontou, principalmente, que:

- o Presente do Indicativo não é usado com valor de Presente Momentâneo;
- com exceção do presente com valor de futuro, não se torna necessário haver a presença do adjunto adverbial para expressar tempo;
- o Presente Onitemporal predomina nos textos argumentativos, na maioria dos casos;

A partir dessas releituras, partimos da hipótese de que o presente é uma forma verbal que pode assumir vários valores semânticos. Sendo assim, investigamos quais foram os valores mais frequentes encontrados nos textos produzidos pelos alunos.

Procedimentos de análise e *corpus*

Além da revisão teórica sobre o assunto, analisamos o uso do verbo conjugado no Presente do Indicativo em um *corpus* composto de redações⁷ escritas por alunos do Ensino Médio de escolas públicas. Como critério de inclusão, selecionamos redações escritas por

⁷ Ressaltamos que a temática “Preconceito Linguístico” foi trabalhada com os alunos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sendo assim foi um tema que os alunos já conheciam facilitando assim a escrita das redações.

alunos que nasceram e vivem em Uberaba e/ou aqueles alunos que vieram para a cidade com até cinco anos de idade. Para coleta das redações, foi elaborada e aplicada uma proposta textual.

A partir da aplicação da proposta de redação na escola, conseguimos 118 redações, entretanto, pudemos utilizar em nosso corpus apenas 70. Isso ocorreu, pois esse foi o número de redações acompanhadas dos termos⁸ de autorização dos pais ou responsáveis legais.

Após a montagem do *corpus*, selecionamos as formas conjugadas no Presente do Indicativo e as analisamos segundo os seguintes grupos de fatores (baseados em Barbosa e Cruz, 2013 e Fatori, 2006):

I- Valores semânticos da forma conjugada no Presente do Indicativo: nesse grupo, analisamos os seguintes valores que as formas conjugadas no Presente do Indicativo poderiam assumir:

a) Presente aspectual: um tipo de presente marcado por características aspectuais, isto é, a forma pode expressar um caráter de duração (eternidade), repetição, hábito, característica, como por exemplo:

(31) “As pessoas terão conhecimento do que é a variedade linguística.”

b) Presente atemporal: um presente que não possui limites temporais, como afirma Fatori (2006). Ou seja, caracteriza-se por não possuir ligação ao tempo cronológico, tem uma ideia de universalidade, alguns tipos são: presente onitemporal, presente de “juízos do falante”, temos como exemplo:

(32) “Atenciosamente, sua amiga, que *está* com saudades.”

c) Presente modal: caracteriza-se por uma ausência de temporalidade, de acordo com Fatori (2006). Um tipo de presente que expressa a atitude do falante, isto é, sua certeza, incerteza, solicitação, ordem, obrigação, desejo, etc. Há dois tipos: o presente imperativo e o presente futuro, exemplo:

(33) “Eu como adolescente e estudante da escola América, *lhe escrevo* para fazer um convite que pode ser muito útil para você.”

⁸ Esta pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil, e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFTM.

d) Presente momentâneo: tipo de presente, que segundo Fatori (2006), se trata de um dos valores semânticos menos produtivos do Presente do Indicativo. E que segundo as gramáticas tradicionais é o que mais aparece nesse tempo verbal, um dos motivos para verificarmos se aparecerá em nossa análise. Presente momentâneo indica um evento que acontece no mesmo momento em que o falante produz sua fala.

(34) *Escrevo* agora esta carta.

e) Presente enfático: como o próprio nome diz, tem como objetivo enfatizar um termo na oração, conforme constatamos no seguinte exemplo:

(35) “Você não vai querer ficar de fora, não é?”

f) Presente com valor de futuro: um presente que se caracteriza por possuir um caráter de certeza sobre o que está sendo pronunciado, exemplo:

(36) “Te *espero* lá!”

II- Tipo de verbos: nesse grupo, analisamos os tipos de verbos:

a) Ação: um verbo que se refere a uma atividade realizada por um sujeito agente (que faz a ação verbal). Exemplo:

(37) “Se você vier *tenho* certeza de que vamos embora com mais consciência e conhecimento.”

b) Processo: o sujeito nesse tipo de verbo é paciente, ou seja, um complemento é sempre atingido. Exemplo:

(38) “O humor deles *faz* nós gostarmos mais da palestra.”

c) Ação – processo: um verbo que expressa uma ação realizada por um sujeito agente e um objeto paciente. A ação sempre vai realizar uma mudança de estado.

d) Estado: um verbo que indica uma condição do sujeito, o estado em que ele se encontra. Exemplo:

(39) “Outro fator existente é *que* depois da palestra.”

III - Presença/ Ausência de Advérbios: nesse grupo, analisamos a presença ou ausência de advérbios na sentença acompanhando o verbo principal, buscando verificar se o verbo e o adjunto estão atuando juntos para dar o valor semântico.

- Presença: quando o verbo no Presente do Indicativo estiver acompanhado de um adjunto adverbial. Exemplo:

(40) “Não nos *falamos* muito ultimamente.”

- Ausência: quando não há a presença de um verbo acompanhado de um adjunto adverbial. Exemplo:

(41) “E *garanto* que você vai adorar a palestra.”

IV- Gênero: esse foi nosso único grupo extralinguístico, em que tentamos verificar a influência do gênero (Masculino e Feminino) na produtividade das formas e dos seus valores semânticos.

Primeiro realizamos uma análise quantitativa (com auxílio do GOLDVARB), depois, partindo do embasamento teórico deste projeto, fizemos a análise qualitativa dos dados.

Análise dos dados

Após selecionarmos as ocorrências, tivemos um total de 422 formas no Presente do Indicativo. Faz-se necessário ressaltar que analisamos as formas de acordo com os grupos de fatores descritos na seção anterior. Numa primeira análise, obtivemos os seguintes valores semânticos:

	Número de Ocorrências	%
Presente Aspectual	190	45%
Presente Atemporal	7	2%
Presente Modal	215	51%
Presente Momentâneo	0	0%
Presente Enfático	4	1%
Presente Futuro	6	1%
TOTAL	422	100%

Tabela I: Valores Semânticos da forma conjugada no Presente do Indicativo

Fonte: os autores.

Como podemos observar na tabela I, verificamos que os valores semânticos que predominaram foram: Presente Modal e Presente Aspectual. Lembrando que alguns linguistas como Weinrich (1974), Vargas (2011), Fatori (2006) revelam que a intenção do falante é um fator fundamental para a construção do sentido.

Cabe ainda mencionar que em seus textos, os alunos de Uberaba utilizam verbos conjugados no Presente do Indicativo para expressarem suas opiniões, atitudes, desejos, certezas, dúvidas, etc. Dessa forma, podemos inferir que os alunos querem expressar suas opiniões a fim de despertar no leitor da redação o desejo de comparecer à palestra. É por isso que os alunos empregam as formas no presente para indicar modalidade, como por exemplo:

(12) “Você *tem* que saber que ninguém nunca escreve como se fala.”

O verbo na forma presente indicando aspecto se destacou, pois os alunos utilizam-no para expressar algo que eles fazem e suas crenças, com uma característica de duração, hábito, como por exemplo:

(13) “O assunto é muito importante.”

Ressaltamos a ausência de Presente Momentâneo, que é, de acordo com gramáticas tradicionais, o valor semântico que expressa fatos que acontecem no momento da fala. Assim, por meio da análise do nosso corpus, confirmamos, como já apontaram Barbosa e Cruz (2013) e Fatori (2006), que o Presente Momentâneo é um valor semântico pouco produtivo nas formas de presente do indicativo. Pensando no ensino dos tempos verbais, acreditamos ser importante mostrar os vários valores dos verbos, pois várias pesquisas feitas mostram que não tem expressado esse valor momentâneo, como defendem os gramáticos.

Faz-se necessário ressaltar que há um grande número de verbos ou estruturas modais nas ocorrências em que encontramos o valor de Presente Modal. Entre eles, destacamos: poder, dever, “tem que, querer”, aconselhar, fazer, acreditar, “acho que”, etc. Como exemplo, temos:⁹

⁹Inicialmente analisamos os tipos de verbos, mas verificamos que os dados não foram relevantes, visto que aparecem muitos verbos modais ou estruturas modalizadas (exemplo: “tem que”). Considerando como verbos modais, como explica Steffler (2013, p.16), os verbos que possuem alguns traços semânticos, tais como pressuposição, certeza, incerteza, dúvida, dever, poder, vontade, desejo, etc. Alguns verbos que o autor destaca

- (14) “Eu também *acho* que eles vão vender coisas de comer.”
 (15) “Eu *aconselho* a levar um lanchinho.”
 (16) “*Quero* convida-la para assistir à palestra.”
 (17) “A pessoa ela *pode* se matar.”

Outro fator analisado da presença ou ausência de adjuntos acompanhando a forma do Presente do Indicativo. Constatamos (Tabela II abaixo) que a maioria das ocorrências não utiliza advérbio, evidenciando que Presente do Indicativo expressa valores modais e aspectuais sem a obrigação de um advérbio. É como se não precisassem de advérbio para contribuir na construção de sentido, visto que o presente expressa por si esses valores. Exemplo em que há a presença do advérbio:

- (18) “*Vamos* lá para comemorar conosco.”
 Exemplo em que o advérbio não aparece:
 (19) “*Tenho* certeza que não vai se arrepender.”

	Número de Ocorrências	%
Presença de Advérbio	47	11%
Ausência de Advérbio	375	89%
Total	422	100%

Tabela II: Presença/ Ausência de Advérbios

Fonte: os autores.

Esses dados nos mostram que o advérbio aparece para reforçar o sentido, mas é evidente que ele não precisa estar presente para que o presente indique um modo ou aspecto. Para uma análise mais detalhada, olhamos cada valor semântico combinado com a presença ou não de advérbio:

são: poder, dever, querer, ter que, ter de. Sendo assim, a classificação ação, processo, ação – processo e estado não foi produtiva para nossa análise.

	Ausência de Advérbio		Presença de Advérbio	
	No de ocorrências	%	No de ocorrências	%
Presente Aspectual	160	43%	30	64%
Presente Atemporal	7	2%	0	0%
Presente Modal	201	54%	14	30%
Presente Momentâneo	0	0%	0	0%
Presente Enfático	4	1%	0	0%
Presente Futuro	3	1%	3	6%
TOTAL	375	100%	47	100%

Tabela III: Cruzamento de dados

Fonte: os autores.

Observamos, na Tabela III, que apesar de apontar um baixo número de advérbios, o falante emprega o advérbio geralmente combinado com o valor aspectual, ou seja, isso significa que a forma atua juntamente com o valor do advérbio. Exemplo:

(20) “As pessoas *sofrem* muito por causa desse preconceito.”

Neste exemplo, percebemos que o presente nos indica um aspecto de duração e a presença do advérbio “muito” insere uma ênfase. Vale ressaltar que sem a presença do advérbio, o verbo no presente continuaria apresentando o mesmo aspecto.

Por fim, o último dado analisado foi o extralinguístico “gênero”: Aos fazermos a relação de meninos e meninas que utilizaram a forma do Presente do Indicativo, tanto um gênero quanto outro utiliza tal forma verbal expressando valor aspectual e modal. Ou seja, independente do gênero, temos o uso do Presente do Indicativo predominantemente aspectual e modal.

Considerações Finais

Esta investigação teve como objetivo analisar os usos dos verbos conjugados no Presente do Indicativo simples em redações escritas por alunos de uma escola de Uberaba. Nossa pesquisa partiu do pressuposto de que o verbo no tempo presente deve ser analisado dentro de um contexto, levando-se em conta o valor semântico expresso. Centramos nossa análise em uma perspectiva semântica, não fixando apenas em classificações das gramáticas tradicionais.

Fizemos a análise das 422 ocorrências encontradas nas redações e percebemos que a predominância foi o uso do presente para indicar Presente Modal. Verificamos também que não há casos em que o presente do indicativo expressa fatos que ocorrem no momento da fala, como as gramáticas tradicionais defendem, pois nas análises que fizemos, as ocorrências estão mais ligados ao contexto do que a uma linearidade de presente, de passado e de futuro defendida pelos gramáticos.

Acreditamos que esse resultado se deu em virtude do *corpus* escolhido, pois são redações de alunos que tinham como objetivo convidar um amigo para participar de uma palestra. Em seus textos, para convidá-los, os alunos expressaram suas opiniões a respeito da palestra, seus desejos, certezas, hábitos. Enfim, ao utilizarem os verbos conjugados no Presente do Indicativo buscavam levar o leitor a sentir vontade de participar da palestra.

Assim como ressalta Bagno (2011, p. 547), a tradição escolar sempre desprezou o componente aspecto e o modal, componentes fundamentais da semântica do verbo, como podemos constatar após a análise dos dados. O autor explica que se trata de mais um grave problema teórico e metodológico que tem caracterizado a pedagogia de língua na educação ocidental. Bagno reforça ainda que há uma concentração exagerada com o tempo verbal e somente com os tempos listados tradicionalmente. Assim, podemos afirmar que o ensino continua focado nos tempos cronológicos: presente, pretérito e futuro, não levando em consideração as mudanças que acontecem na língua constantemente, e principalmente, que alguns tempos verbais (e seus valores) caíram em desuso.

Visto que realizamos uma pesquisa em um *corpus* composto por redações de alunos, enfatizamos que nossos resultados confirmam que é preciso repensar o ensino dos verbos na escola. Constata-se que, ao menos para o Presente do Indicativo, as funções apontadas nas gramáticas tradicionais não correspondem fielmente aos usos encontrados nas escritas dos alunos. Por isso, é fundamental que os professores trabalhem atividades que foquem os valores semânticos na escola.

Como proposta de pesquisa, deixamos a possibilidade de elaboração de atividade de ensino que abordem os valores semânticos, partindo do princípio de que o verbo deve ser

analisado dentro de um contexto, levando-se em consideração diferentes valores modais, temporais e aspectuais. Só assim, os alunos compreenderão os diferentes empregos das formas verbais na língua portuguesa e terão um ensino produtivo e reflexivo.

Referências

- ABRAHÃO, V. B. B. O presente e o uso do presente. In: *Revista (con) textos linguísticos* (UFES), v. 1, p. 97-110, 2007.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. Parábola Editorial, São Paulo, 2007.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. v. 1. 1056 p.
- BARBOSA, J. B. *Tenho feito/fiz a tese: uma proposta de caracterização do pretérito perfeito no Português*. 2008. 280 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.
- BARBOSA, J.B.; CRUZ, R.C.V. Os valores semânticos do Presente do Indicativo no Português Brasileiro: um estudo em blogs. In: *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 1, p. 53-79, jan./jun. 2013.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª Ed. Editora Nova Fronteira, Lucerna, Rio de Janeiro: 2009.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- FATORI, M. J. *O emprego do presente do indicativo em entrevistas com enfoque no passado*. 106 f. (Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2006.
- FREITAG, R. M. K. A expressão do tempo verbal passado no português: a descrição dos compêndios gramaticais. *Interdisciplinar*, n. 5, v. 12, p. 257-269, Jul/Dez. 2010.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- STEFFLER, A. *Os verbos modais do português sob uma perspectiva de traços funcionais*, 2013.
- VARGAS, M. V. *Verbo e práticas discursivas*. São Paulo: Contexto, 2011.
- WEINRICH, H. *Estructura y funcion de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos. 1974.

A NEGAÇÃO NO PORTUGUÊS FALADO EM VITÓRIA/ES

Lilian Coutinho Yacovenco^{*1}
Cristiana Aparecida Reimann do Nascimento^{**2}

Resumo: A negação sentencial é um fenômeno linguístico comum a todas as línguas do mundo e cada uma delas apresenta estratégias próprias para sua realização. No português brasileiro (PB), há três estratégias de negação: 1) negação pré-verbal (Não+SV); 2) a dupla negação (Não+SV+Não) e 3) a negação pós-verbal (SV+Não). Com base num *corpus* composto por dezoito entrevistas extraídas da amostra PortVix (*Português Falado na Cidade de Vitória*), que tem por parâmetros sociais o gênero/sexo do falante, sua faixa etária e seu nível de escolaridade (YACOVENCO et al., 2012), na proposta de Schwenter (2005) sobre as restrições discursivo-pragmáticas da negação no PB e à luz da Sociolinguística Variacionista, analisamos a variação das três estruturas de negação com o intuito de entender quais fatores influenciam os usos das formas negativas e verificar os contextos dessa variação, visando ampliar a compreensão das restrições para a escolha das variantes e situar, a partir desse fenômeno, a variedade capixaba no cenário do PB.

Palavras-chave: Sociolinguística Variacionista, Negação, Português falado em Vitória.

Abstract: Negative sentence is a common linguistic phenomenon in all languages of the world and each language has its own strategies for its expression. In Brazilian Portuguese (BP), there are three strategies: 1) preverbal negative (Negative + SV); 2) double negative (Negative+ SV+Negative) and 3) postverbal negative (SV + Negative). We analyzed the variation between the three structures of negative in a *corpus* composed of eighteen interviews extracted from Portuguese Spoken in Vitória/ES (PortVix), a sample in which speakers are distributed on gender/sex, age and level of education (YACOVENCO et al., 2012). The analysis is based on discursive-pragmatic constraints of negative sentence in BP proposed by Schwenter (2005) and on the Sociolinguistics Variationist Theory (LABOV, 2008 [1972]). We aim to understand the factors that influence the use of negative forms in Vitória and the restrictions of the use of each variant. We intend to put light on the variety spoken in Vitória, that is confronted with another varieties of BP.

Keywords: Variationist Sociolinguistics, Negative Sentence, Portuguese spoken in Vitoria.

¹Professora Doutora de Língua Portuguesa e Linguística no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: lilianyacovenco@yahoo.com.br.

²Graduada em Letras Portugêses pela Universidade Federal do Espírito Santo e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rc.cristiana@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo, à luz da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), pretende analisar a variação de uso das três estruturas de negação presentes no português brasileiro (PB), especificamente no português falado na cidade de Vitória. Nosso objetivo é analisar, num *corpus* composto por dezoito entrevistas extraídas da amostra PortVix (*Português Falado na Cidade de Vitória*)(YACOVENCO et al, 2012), as construções negativas e identificar as variáveis que atuam sobre o fenômeno investigado. As três estratégias de negação verbal presentes no PB podem ser caracterizadas da seguinte forma³: a negação pré-verbal (Não+SV) (*Ah, não tem a vida muito boa, sei lá*); a dupla negação (Não+SV+Não) (*Compraria carro também, só que eu não tenho idade ainda não*) e a negação pós-verbal (SV+Não) (*Alimentação é normal. Tem nada de regime de nada não*).

A variação das três estruturas de negação no PB tem sido objeto de pesquisas de diferentes perspectivas teóricas em algumas regiões do Brasil. Destacamos as de Roncarati (1996), Furtado da Cunha (1996, 2000), Alkmim (2001), Rocha (2013) e Goldnadel et al. (2013), cujos resultados são relevantes para nossa pesquisa, pois nos permitem verificar variáveis que favorecem o uso de cada uma das variantes em diferentes variedades linguísticas, além de nos permitirem verificar o alinhamento da fala capixaba em relação a outras localidades urbanas no cenário do PB.

Notamos que as três estruturas negativas possíveis, apesar de distintas, apresentam o mesmo significado proposicional negativo nas três sentenças. Há, portanto, apenas diferenças quanto à posição do advérbio *não* na sentença. Em outras palavras, a estrutura utilizada em cada uma das sentenças poderia ser substituída por uma das outras, sem haver prejuízo em seu significado negativo. Estamos, portanto, diante de um caso de variação linguística.

Todavia, o fato de as três estruturas negativas serem intercambiáveis nestes trechos de entrevistas não implica dizer que as diferentes estruturas negativas possam ocorrer em qualquer contexto comunicativo. Schwenter (2005) analisou construções negativas do português brasileiro e constatou que a dupla negação e a negação pós-verbal apenas são alternativas possíveis quando conteúdo negado é ativado no discurso, isto é, segundo o autor, essas duas estratégias só são possíveis se houver um gatilho anterior. Por outro turno, de

³Todos os exemplos foram extraídos da amostra PortVix.

acordo com Schwenter, se a proposição negada apresentar o estatuto de uma informação nova, somente a negação pré-verbal pode ser empregada.

Desse modo, na análise sobre os usos das estruturas negativas na fala capixaba, consideramos apenas os contextos em que elas funcionam como formas variantes, ou seja, contextos em que a informação negada é discursivamente ativada.

A partir da delimitação das variáveis consideradas relevantes para a análise do fenômeno em tela, acreditamos que podemos contribuir com as pesquisas que têm sido feitas em outras localidades e ampliar a compreensão dos fatores que regulam a variação da negação, além de situar a variedade linguística capixaba no cenário do PB.

Assim, este trabalho visa a contribuir para o melhor entendimento da variação linguística relativa ao uso das estratégias de negação verbal no português falado na cidade de Vitória. Possibilita, também, a comparação dos resultados encontrados com os de outros estudos que analisam o mesmo fenômeno em outras variedades, evidenciando, assim, o comportamento do capixaba em relação a esse aspecto linguístico.

2 ESTRUTURAS NEGATIVAS: FORMAS VARIANTES?

Em uma pesquisa variacionista, a equivalência semântica entre as variantes é o requisito fundamental que permite analisar diferentes formas como variantes. A equivalência semântica se define, segundo Labov (2008, p. 313), quando o valor de verdade é idêntico, mesmo que as variantes sejam distintas em seu valor social ou estilístico.

No âmbito da fonética/fonologia, a noção de equivalência semântica é mais nítida, uma vez que a variação na pronúncia de uma palavra não interfere em seu significado. Em outros campos de estudo, porém, a equivalência semântica entre as formas alternantes é menos evidente. Todavia, conforme explicita Labov (1978), a sociolinguística variacionista também analisa fenômenos de outros níveis linguísticos. Em muitas variáveis sintáticas, não há problema algum em estabelecermos igualdade de significado, pois “dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas têm o mesmo valor de verdade” (Labov, 1978, p.2). Assim, conforme esclarece o próprio Labov (1978), é preciso isolar os contextos em que as formas sejam variantes e identificar um mesmo valor de verdade.

Dessa forma, para o estudo das estruturas negativas como variantes, é necessário definir os contextos em que elas possam ser empregadas como formas alternantes. No exemplo (1) podemos considerar que as três estruturas de negação têm o mesmo significado, ou seja, é

possível substituir uma forma negativa por outra sem alterar o valor de verdade das variantes, conforme verificamos nos trechos reescritos em (2):

(1) E2 – Ué... tava todo mundo falando que não dói.

Falante.: Superficial **não** dói, mas a verdadeira chinesa nossa! Dá choque e dói.

(2) a. Falante.: Superficial **não** dói **não**, mas a verdadeira chinesa nossa! Dá choque e dói.

b. Falante.: Superficial dói **não**, mas a verdadeira chinesa nossa! Dá choque e dói.

Contudo, há casos em que a substituição de uma forma por outra pode não ser possível. Conforme afirmado por Schwenter (2005), há contextos em que as três variantes não são igualmente possíveis. O autor analisou ocorrências de negação no PB e revelou a existência de diferenças pragmáticas entre as três formas negativas que seriam determinadas pelo estatuto discursivo (velho/novo) da informação que está sendo negada. Nesse caso, a dupla negação e a negação pós-verbal seriam alternativas possíveis apenas quando o conteúdo negado tivesse sido ativado no discurso. Por outro turno, se a proposição negada apresentar um estatuto de uma informação nova, somente a negação pré-verbal pode ser empregada.

Em outras palavras, as três formas negativas não são intercambiáveis em qualquer contexto. Para Schwenter, a negação pré-verbal não apresenta restrições e pode ser empregada sempre que for possível o uso de dupla negação e de negação pós-verbal. Todavia, o contrário nem sempre é possível, pois o ocorre dupla negação ou negação pós-verbal quando o conteúdo que está sendo negado já tiver sido explicitado na interação. Quando a proposição negada traz informação nova no discurso, essas estratégias não são possíveis.

Portanto, a dupla negação e a pós-verbal, segundo Schwenter (2005), seriam mais limitadas que pré-verbal, requerendo que a informação negada seja ativada no discurso, como é o caso de (3), abaixo, em que o falante retoma parte do conteúdo ativado na fala do entrevistador e tem licenciada a negação pós-verbal:

(3) E1 – Você **tem medo**?

Falante.: **Tenho não**.

Assim, de acordo com Schwenter (2005), a forma canônica pode ser usada em todos os contextos, enquanto a dupla negação e a negação pós-verbal só podem ser empregadas para negar informações que foram anteriormente ativadas no contexto discursivo, sendo a negação pós-verbal restrita a contexto com informação explicitamente ativada (informação evocada).

Rocha (2013), com base na proposta apresentada por Schwenter (2005), analisou as restrições discursivo-pragmáticas relativas à negação no português paulistano e constatou que a negação pós-verbal também pode ocorrer em situações inferíveis. Desse modo, diferentemente da proposta de Schwenter (2005), Rocha afirma que ambas as variantes são possíveis nos mesmos contextos discursivos-pragmáticos, isto é, com proposições evocadas e inferíveis.

A análise aqui proposta está baseada na proposta de Rocha: considera que a dupla negação e a negação pós-verbal ocorrem tanto diretamente ativadas (informações evocadas) ou indiretamente ativadas (inferíveis).

2.1 O contexto de variação

O envelope de variação para o uso das estruturas de negação no português falado em Vitória/ES foi definido com base no modelo de restrições discursivo-pragmáticas de Schwenter (2005), levando em consideração, conforme dito acima, a análise de Rocha (2013) sobre a possibilidade de ocorrência de negação pós-verbal quando a proposição negada é inferível no discurso.

Conforme verificamos no exemplo (4), em nossa pesquisa encontramos casos de negação pós-verbal também com proposições inferíveis:

(4) E 1 – E você ... ela... não quis mais namorar, continuar?

Falante.: Não, não ... **ela mora aqui não.**

Com relação à ocorrência de informação nova no discurso, em nossos dados encontramos apenas 15 casos e todos registrados com negação pré-verbal.

Dessa forma, retiramos da análise quantitativa os casos em que a informação negada é nova no discurso, pois são situações em que a regra é categórica, ou seja, não há variação, seguindo, assim a proposta de Labov (1978).

Assim, na análise da negação no português falado em Vitória/ES, são consideradas as sentenças com informações evocadas (diretamente ativadas) e inferíveis (ativadas indiretamente), as quais comportam o uso variável das três estruturas negativas, delimitando assim o contexto de variação.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esta pesquisa segue os princípios teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, também conhecida como Teoria da Variação e da Mudança Linguística (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]), que estuda a língua em uso e reconhece a variação como inerente à língua, porém a compreende como sistemática e regular no sistema linguístico. A língua, portanto, apresenta uma heterogeneidade ordenada.

A variação e a mudança linguística podem ser motivadas tanto por fatores internos quanto externos à língua, de modo que os fenômenos variáveis podem ser descritos e explicados por restrições de natureza linguística e social.

Os pressupostos teóricos utilizados pela abordagem variacionista permitem identificar regularidade e sistematicidade na fala cotidiana, uma vez que as línguas são eminentemente sociais e, não devem, portanto, ser estudadas sem a consideração das restrições sociais sobre a variação linguística, pois “somente quando se atribui significado social a tais variações é que elas são imitadas e começam a desempenhar um papel na língua.” (LABOV, 2008, p. 43).

Para a análise das estruturas de negação, o presente estudo toma por base o banco de dados do Projeto PortVix (Português Falado na Cidade de Vitória) fundamentado nos moldes da Sociolinguística Laboviana. Este projeto gravou, entre 2001 e 2003, quarenta e seis entrevistas com pessoas nascidas em Vitória, divididas segundo as variáveis relativas ao sexo/gênero do falante, à sua faixa etária e à sua escolaridade, e distribuídas aleatoriamente pelas sete regiões administrativas da cidade (YACOVENCO et al., 2012).

Para nossa pesquisa, utilizamos um *corpus* composto por 18 entrevistas, das 46 que compõem o PortVix. As variáveis sociais analisadas são gênero/sexo (masculino e feminino), escolaridade (Fundamental, Médio e Universitário) e faixa etária (15 a 25 anos, 26 a 49 anos e acima de 49 anos), conforme explicitado no quadro 1:

Quadro 1: Distribuição das células no estudo

	(faixa etária [®])						
	15-25	26-49	50-...				
	(sexo/gênero [®])						
	H	M	H	M	H	M	
Ensino Fundamental	1	1	1	1	1	1	=6
Ensino Médio	1	1	1	1	1	1	=6
Ensino Universitário	1	1	1	1	1	1	=6
Número total de entrevistados							=18

Para o tratamento estatístico dos dados, utilizamos o programa Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE, SMITH, 2005), que “mede os efeitos, bem como a significância dos efeitos das variáveis independentes sobre a ocorrência das realizações da variável que está sendo tratada como dependente” (GUY; ZILLES, 2007, p.105).

A variável dependente é a negação na fala de Vitória que se apresenta sob a forma de três variantes: negação pré-verbal (Não+SV), dupla negação (Não+SV+Não) e negação pós-verbal (SV+Não).

As variáveis independentes são compostas por fatores de natureza: a) social, como o gênero/sexo, a faixa etária e a escolaridade dos entrevistados, b) discursivo-pragmática, como o *status* informacional do discurso (informação nova, inferível e evocada), o tipo de sequência discursiva (sequências dialogais, sequências avaliativas, sequências narrativas de fatos pessoais, sequências narrativas de fatos não pessoais, sequências descritivas e sequências argumentativas), ausência ou presença de reforço negativo (*nem, nenhum, nada, nunca, ninguém e nem nada*) e c) sintática, como o tipo de oração (absoluta, coordenada, principal e subordinada), presença ou ausência de marcador conversacional (*né? sabe? entendeu?*) e o tipo de sujeito (explícito, implícito e inexistente).

Os grupos de fatores linguísticos e sociais definidos para a elaboração da pesquisa nos permitem buscar explicações para a ocorrência de um fenômeno variável e compreender quais variáveis influenciam o uso de uma estrutura negativa em relação à outra.

No presente estudo, apresentamos apenas os resultados relativos às variáveis discursivo-pragmáticas (*status* informacional do discurso, tipo de sequência discursiva, ausência/presença de reforço negativo) e sintático-discursivo (ausência/presença de marcador discursivo)

4 RESULTADOS

A tabela 1 mostra a distribuição das estruturas de negação usadas na cidade de Vitória/ES. Como podemos observar, a dupla negação representa 21,1% em um total de 2.263 dados analisados.

Tabela 1: Distribuição das construções negativas na fala de Vitória

Variantes	Frequência absoluta	Frequência relativa
------------------	----------------------------	----------------------------

Negação pré-verbal	1751	77,4%
Dupla negação	478	21,1%
Negação pós-verbal	34	1,5%
Total	2263	100,0%

Podemos notar que os capixabas da cidade de Vitória/ES usam preferencialmente a negação pré-verbal. Entretanto, há uma frequência considerável de dupla negação (21,1%) e a negação pós-verbal é frequente nesta comunidade (1,5%). Tal construção costuma apresentar, conforme se verá adiante, uma frequência mais limitada na maioria das variedades do PB, sendo considerada uma forma mais recorrente nas variedades nordestinas.

A fim de manter as três variantes na análise e poder verificar quais fatores influenciam a cada uma das formas e tendo em vista que o Goldvarb X é um programa que permite apenas rodadas binárias e que nossa variável dependente é uma variável eneária, isto é, possui três variantes, realizamos três rodadas binárias com o intuito de contrastar as formas e verificar quais variáveis são estatisticamente relevantes para cada uma das variantes testada em contraste com as outras duas amalgamadas. Assim, as rodadas foram realizadas da seguinte forma:

1º rodada: Negação pré-verbal *versus* dupla negação + negação pós-verbal;

2º rodada: Dupla negação *versus* negação pré-verbal + negação pós-verbal;

3º rodada: Negação pós-verbal *versus* dupla negação + negação pré-verbal.

Em nossa pesquisa, a variação de uso das estruturas negativas revelou-se um fenômeno bastante marcado em termos discursivo-pragmáticos e sintático-discursivos, como se verá adiante.

4.1 Tipo de Sequência Discursiva

O tipo de sequência discursiva é uma variável de extrema relevância para o uso das estruturas negativas. Revelou-se a mais influente e a única a ser selecionada para as três variantes nas três rodadas efetuadas. Inicialmente trabalhamos com seis tipos de sequências discursivas. Tivemos, entretanto, *knockouts* (células vazias) para alguns fatores e, para eliminar esses casos, amalgamamos as sequências narrativas de fatos pessoais, as sequências

narrativas de fatos não pessoais e as sequências descritivas como um único fator, por serem linguisticamente semelhantes. Vejamos a tabela 2:

Tabela 2: Efeito da sequência discursiva sobre as variantes

Grupo	Fatores	PRÉ-VERBAL rodada 1			DUPLA NEGAÇÃO rodada 2			PÓS-VERBAL rodada 3		
		N	%	PR	N	%	PR	N	%	PR
Tipo de Sequên- cia discur- siva	Dialogais	160	46,8	.20	164	48,0	.78	18	5,3	.83
	Avaliativas	403	76,8	.46	115	21,9	.54	7	1,3	.56
	Narrativas	800	84,0	.58	146	15,3	.43	6	0,6	.37
	Argumenta- tivas	388	87,4	.63	53	11,9	.36	3	0,7	.39
	Total	1751	77,4	<i>Input</i> 0.800	478	21,1	<i>Input</i> 0.186	34	1,5	<i>Input</i> 0.010
		<i>Signif.</i> 0.047			<i>Signif.</i> 0.023			<i>Signif.</i> 0.026		

As sequências dialogais são as que mais favorecem a dupla negação, com peso relativo de .78 e a negação pós-verbal, com .83. Nas entrevistas do PortVix há muitas trocas de turno, caracterizando situações mais interativas entre o entrevistador e o entrevistado. As situações interativas com alternância entre os interlocutores, características dos diálogos, favorecem fortemente as variantes não canônicas.

As sequências narrativas e as argumentativas geralmente são mais longas e com poucas trocas de turno. Nessas sequências, o falante discorre sobre fatos ou histórias vivenciadas ou não por ele, ou ainda, no caso das sequências argumentativas, direciona a atividade da fala para demonstrar, justificar ou refutar uma tese, por meio de conhecimentos fundamentados com o objetivo de convencer seu interlocutor. Essas sequências, respectivamente, tendem a favorecer a negação pré-verbal com pesos relativos de .58 e .63.

Nas sequências avaliativas, que expressam uma avaliação subjetiva do falante sobre determinado assunto, há um leve favorecimento às formas não canônicas, com pesos relativos de .54 para a dupla negação e .56 para a negação pós-verbal.

Essas sequências, de acordo com Paredes Silva (1997, p. 89), “parecem estar relacionadas ao grau de subjetividade humana subjacente à atividade da fala, aos recursos de expressividade”. Nesse sentido, o falante tende a mostrar seu ponto de vista de uma forma mais branda, sem necessariamente buscar o convencimento de seu interlocutor sobre o que está sendo dito. Dessa forma, as formas não canônicas cumprem uma função mitigadora em que o falante usa sentenças negativas, mas procura suavizar a negação, demonstrando um maior envolvimento emocional e mais proximidade com relação ao conteúdo negado.

4.2 Ausência ou presença de Marcadores Conversacionais

Marcadores Conversacionais são recursos que “servem de elo de ligação entre unidades comunicativas, de orientadores dos falantes entre si etc” (MARCUSCHI, 1986, p. 61). De acordo com Urbano (1993, p. 85), “são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também como estrutura de interação interpessoal.” Assim, esses elementos estabelecem elos coesivos visando a manter a interação falante/ouvinte, auxiliando no planejamento da fala (FREITAG, 2007, p. 2).

Na correlação da presença desses recursos e o uso das variantes no *corpus* analisado, observamos que a ocorrência do *não* em posição pós-verbal é bastante restrita na presença de marcadores conversacionais do tipo interacional (*checking*), bem como a dupla negação. Essa variável mostrou-se de grande importância apenas para a negação pré-verbal, conforme vemos na tabela 3.

Tabela 3: Efeito da ausência/presença de marcador conversacional sobre as variantes

		PRÉ-VERBAL rodada 1			DUPLA NEGAÇÃO rodada 2			PÓS-VERBAL rodada 3		
Grupo	Fatores	N	%	PR	N	%	PR	N	%	PR
Marcador	Ausência	1621	76,4	.48	469	22,1	.52	32	1,5	(.50) ⁴
	Presença	130	92,2	.79	9	6,4	.20	2	1,4	(.47)

⁴Os pesos relativos apresentados entre parênteses são relativos à primeira rodada do *steppingdown*.

Conversa- cional	Total	1751	77,4	<i>Input</i> 0.800	478	21,1	<i>Input</i> 0.186	34	1,5	-
		<i>Signif.</i> 0.047			<i>Signif.</i> 0.023			-		

Podemos acrescentar que os *checkings* aparecem ao final da sentença, na posição que seria ocupada pelo segundo (como em *não*, ex: *eu não tenho vontade de votar mais sabe?*), o que, ao que tudo indica, contribui para a diminuição do emprego de dupla negação e de negação pós-verbal.

4.3 Ausência ou presença de Reforço Negativo

O reforço negativo operado pelas palavras *nada, ninguém, nem, nenhum, nunca, nem nada* em coocorrência com o advérbio *não* numa mesma sentença configura-se como uma concordância negativa, uma vez que um não cancela o outro, mas juntos expressam uma única negação (MIOTO, 1992; POLÁŠEK, 2010).

O fato de haver na sentença outro termo negativo juntamente com o advérbio *não* contribui para inibir o uso de mais um *não* na oração, uma vez que esse termo negativo já contém em si uma negação. Dessa forma, o uso reforço negativo não deve favorecer o uso de negação de dupla negação, uma vez que, caso ocorresse, haveria três elementos negativos na sentença.

Tabela 4: Efeito da ausência/presença de reforço negativo sobre as variantes

Grupo	Fatores	PRÉ-VERBAL			DUPLA NEGAÇÃO			PÓS-VERBAL		
		N	%	PR	N	%	PR	N	%	PR
Reforço negativo	Ausência	1484	76,1	.48	438	22,5	.52	28	1,4	(.49)
	Presença	267	85,3	.63	40	12,8	.36	6	1,9	(.58)
	Total	1751	77,4	<i>Input</i> 0.800	478	21,1	<i>Input</i> 0.186	34	1,5	-

		<i>Signif.</i> 0.047	<i>Signif.</i> 0.023	-
--	--	----------------------	----------------------	---

Da mesma forma que a variável ausência ou presença de marcador conversacional (item anterior), esta variável também se mostrou um fator relevante estatisticamente apenas para a negação pré-verbal.

4.3 Status informacional do discurso

Conforme já mencionado, o emprego das formas não canônicas está correlacionado a restrições discursivo-pragmáticas (SCHWENTER, 2005).

Os resultados para a variável *status* informacional do discurso revelam que a negação pós-verbal é favorecida pela ativação direta das proposições. Em outras palavras, verificamos que o *status* evocado é de extrema importância para a realização da negação pós-verbal, conforme podemos verificar na tabela 5.

Tabela 5: Efeito do status informacional do discurso sobre as variantes

		PRÉ-VERBAL rodada 1			DUPLA NEGAÇÃO rodada2			PÓS-VERBAL rodada 3		
Grupo	Fatores	N	%	PR	N	%	PR	N	%	PR
Status informaci -onal do discurso	Evocado (diretamente ativado)	496	75,7	(.50)	142	21,7	(.49)	17	2,6	.64
	Inferível (ativado de forma indireta)	1255	78,0	(.50)	336	20,9	(.50)	17	1,1	.44
	Total	1751	77,4	-	478	21,1	-	34	1,5	<i>Input</i> 0.010
		-			-			<i>Signif.</i> 0.026		

Embora haja negação pós-verbal com proposições inferíveis, os resultados da tabela 7 reforçam a hipótese de Schwenter (2005) de que a negação pós-verbal estaria atrelada à ativação direta, pois, de fato, o ambiente mais propício para o emprego dessa estrutura negativa é aquele com proposições evocadas, conforme ilustra o exemplo (5) abaixo:

(5) E1- Você **conhece**?

Falante.: **Conheço não**. Essa aí não.

A opção de manter as três variantes na análise e testar esquemas analíticos binários a partir de uma variável enéaria revelou que o *status* informacional do discurso é uma variável importante para a negação pós-verbal e que as informações evocadas privilegiam sua ocorrência.

5 A NEGAÇÃO NO PB COMO MARCA DE REGIONALIDADE

As diferentes formas de realização da negação no PB foram tema de alguns estudos de diferentes perspectivas teóricas (RONCARATI, 1996; FURTADO DA CUNHA, 2000; ALKIMIM, 2001; ROCHA, 2013; GOLDNADEL et al, 2013). Esses estudos mostram a distribuição de uso das estruturas negativas em diferentes variedades linguísticas e nos permitem verificar o alinhamento da variedade capixaba com outras variedades do PB.

Na Tabela 6, apresentamos os resultados de oito localidades urbanas, incluindo-se Vitória/ES. Os dados apresentados são oriundos das pesquisas de Roncarati (1996), sobre a cidade de Fortaleza (CE); Furtado da Cunha (2000), sobre a cidade de Natal (RN); Alkmim (2001), sobre a cidade de Mariana (MG); Rocha (2013), sobre a cidade de São Paulo (SP) e Goldnadel et al. (2013), sobre as cidades de Curitiba (PR), Florianópolis (SC) e Porto Alegre (RS). Essas pesquisas foram realizadas com amostras compostas por entrevistas, sendo uma delas, a de Natal, composta por uma amostra conversacional, conforme Furtado da Cunha (2000).

Tabela 6: Distribuição da negação sentencial em diferentes variedades linguísticas

Cidade	Pré-verbal		Dupla negação		Pós-verbal	
	N	%	N	%	N	%
Vitória (ES)	1751/2263	77,4	478/2263	21,1	34/2263	1,5
Fortaleza (CE)	625/774	77,0	149/774	18,0	39/774	5,0

Natal (RN) Conversacional	308/466	66,1	96/466	20,6	62/466	13,3
Mariana (MG) ⁵	1787/2505	71,5	489/2505	19,5	40/2505	1,5
São Paulo (SP)	5279/5607	94,0	354/5607	5,8	4/5607	0,2
Florianópolis (SC)	1018/1065	95,6	47/1065	4,4	-	-
Curitiba (PR)	1371/1408	97,4	37/1408	2,6	-	-
Porto Alegre (RS)	1402/1410	99,4	8/1410	0,6	-	-

Embora a negação pré-verbal seja a mais frequente em todas as variedades, verificamos uma grande incidência de dupla negação na região nordeste e em parte da região sudeste. Há, também, frequência de uso pequena, porém significativa, de negação pós-verbal no nordeste, especialmente em Natal, cuja amostra é baseada em entrevistas de caráter conversacional. Na região sul e na cidade de São Paulo, notamos a predominância de negação pré-verbal em quase 100% dos dados, revelando tratar-se de variedades mais próximas a formas canônicas.

Na variedade de Vitória/ES, a dupla negação representa 21,1% do total de 2263 dados analisados. Esse percentual assemelha-se aos índices encontrados em estudos relativos a cidades nordestinas, como Fortaleza 18% (RONCARATI, 1996) e Natal 20,6% (FURTADO DA CUNHA, 2000), e à cidade de Mariana (MG) – 19,5% (ALKMIM, 2001). Distancia-se, entretanto, dos resultados encontrados na cidade de São Paulo, que apresente 5,8% de dupla negação (ROCHA, 2013), e variedades da região sul..

Em linhas gerais, mesmo que os resultados não representem toda a imensidão do território brasileiro, podemos dizer, com base nos estudos apresentados, que a diferença geográfica é um fator relevante na distribuição das sentenças negativas. Os dados das regiões nordeste e sul revelam um contraste entre os usos das formas não canônicas: a negação pós-verbal não ocorre na região sul. Já na região sudeste, observamos que as cidades de Vitória/ES e Mariana/ES apresentam índices semelhantes aos das cidades nordestinas para a dupla negação, o que não ocorre na cidade de São Paulo/SP, onde essa variante é pouco produtiva.

⁵Alkmim (2001) considerou também estruturas negativas formadas por (item negativo + SV – Ex.: **Nunca** fui ao dentista.), que correspondem a 7,5% de ocorrências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos o uso das estruturas de negação no português falado em Vitória/ES a fim de ampliarmos os estudos sociolinguísticos sobre essa variedade e a situarmos no cenário do português brasileiro.

Entre as restrições mais importantes que atuam sobre o uso das formas não-canônica, destacam-se as discursivas. Entre elas, o *status* informacional do discurso, já que as informações novas só admitem a negação pré-verbal. Além disso, esta variável mostrou-se significativa para a negação pós-verbal, que é fortemente favorecida em ambientes com informação diretamente ativada.

Verificamos, também, que o tipo de sequência discursiva é extremamente importante. Os diálogos são sequências que favorecem a dupla negação e a negação pós-verbal, ao passo que as sequências mais longas e com poucas trocas de turno, como as narrativas e as argumentativas, favorecem a negação pré-verbal.

Outro fator de natureza discursiva que exerce grande influência é a presença de reforço negativo: o uso das palavras negativas *nem, nenhum, nunca, ninguém, nada e nem nada*, em coocorrência com o advérbio *não* numa mesma sentença, configura-se como uma concordância negativa que resulta em uma única negação, porém reforçada pela presença de um outro item negativo, e contribui para a diminuição de dupla negação.

Os marcadores conversacionais do tipo interacional (*checking*): *né?, entendeu?, sabe?*, que são discursivos, são importantes restrições no uso da dupla negação. Entendemos que sua atuação pode também ser considerada como um fator de natureza discursivo-sintática, uma vez que, por ocuparem a mesma posição do segundo *não* na sentença, sua ocorrência diminui a frequência de dupla negação.

Um dos objetivos elencados nesta pesquisa foi ampliar os estudos sociolinguísticos sobre a variação da negação no cenário do PB. Os resultados revelaram que a dupla negação é uma tendência na fala do capixaba, atingindo um percentual de 21,1% dos 2263 dados analisados. Nossos resultados se aproximam dos resultados encontrados nas regiões nordeste - em Natal (20,6%) e Fortaleza (18%) -, sudeste - em Mariana/MG (19,5%), e se afastam dos obtidos na cidade de São Paulo (5,8%) e da região sul - Curitiba (2,6%), Florianópolis (4,4%) e Porto Alegre (0,6%), onde predomina a negação pré-verbal.

A partir desses resultados, verificamos que a frequência de dupla negação nas regiões nordeste e sudeste, exceto na cidade de São Paulo, é significativo.

A capital capixaba localiza-se em um espaço intermediário entre as regiões nordeste e sul, apresenta uma inclinação ao emprego da dupla negação e uma simetria com as capitais nordestinas com relação a essa variante.

Já a negação pós-verbal é uma variante mais comum na fala nordestina e seu uso é mais restrito em Vitória e nas demais variedades apresentadas, nem sendo usada nas cidades sulistas.

De modo geral, esses resultados parecem indicar que o aspecto geográfico é um fator relevante no uso das variantes da negação. As pesquisas apresentadas são provenientes de amostras compostas por entrevistas de base sociolinguística, sendo uma delas, a de Natal/RN, composta por uma amostra conversacional. Verificamos algumas diferenciações com relação às variáveis consideradas nas análises, contudo, nosso objetivo principal foi observar a distribuição de uso das estruturas de negação em diferentes variedades linguísticas.

Acreditamos que os resultados obtidos tenham sido relevantes para a compreensão das restrições que atuam na variação das estruturas de negação e, também, para situar a fala capixaba no cenário nacional.

Referências

ALKMIM, Mônica. G. R. As negativas sentenciais no dialeto mineiro: uma abordagem variacionista. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

FREITAG, Raquel. M. K. Marcadores discursivos não são vícios de linguagem. *Interdisciplinar* v. 4, nº 4 – p. 22-43, Jul/Dez de 2007. Disponível em 200.17.141.110/periódicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_4/INTER4_Pg_22_43.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2013.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Gramaticalização dos mecanismos de negação em Natal. In: MARTELOTTA; VOTRE; CEZÁRIO (Org.). Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. Variação e mudança no domínio funcional da negação. *GRAGOATÁ*, Niterói, 2000, n. 9, p. 155-170, 2. sem.

_____. O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação. *DELTA*, 2001, vol.17, no.1, p.1-30.

GOLDNADEL, Marcos, et al. Estratégias alternativas de negação sentencial na região sul do Brasil: análise da influência de fatores pragmáticos a partir de dados do projeto Varsul. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 21, n 2, p. 35-74, jul./dez. 2013. Disponível em:

<www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/download/.../4558> Acesso em 20 de fev. de 2014.

LABOV, William. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. Sociolinguistic Working Paper, n° 44. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, 1978.

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MARCUSCHI, L. A. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1986.

MIOTO, Carlos. Negação sentencial no português brasileiro e teoria da gramática. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, SP, 1992.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. Forma e função nos gêneros de discurso. In: Alfa revista de Linguística, São Paulo, 1997, v. 41, p. 79-98.

POLÁŠEK, Metoděj. Concordância negativa em português e a sua evolução. Études Romanes de Brno, 2010. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4363932.pdf> Acesso em 30 de jan de 2014.

ROCHA, Rafael Stoppa. A negação dupla no português paulistano. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Dissertação de Mestrado.

RONCARATI, Cláudia. A negação no português falado. In: MACEDO, A.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M.C. (Orgs.) Variação e discurso. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1996, p. 97-112.

Sankoff, David; Tagliamonte, Sali; Smith, Elen. Goldvarb X - A multivariate analysis application. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005.

SCHWENTER, Scott A. The pragmatics of negation in Brazilian Portuguese, 2005. Disponível em: <http://people.cohums.ohio-state.edu/schwenter1/lingua.pdf> Acesso em 12 de novembro de 2012.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.) Análise de textos orais. São Paulo: FFLCHUSP, 1993.

WEINREICH, Uriel; LABOV William; HERZOG, Marvin I. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

YACOVENCO, Lilian C. et al. Projeto PortVix: a fala de Vitória/ES em cena. Revista Alfa, 2012, N. 56 (3): 771-806.

RELAÇÕES DE COERÊNCIA NO PROCESSAMENTO LINGUÍSTICO DA ANÁFORA PRONOMINAL AMBÍGUA

Mahayana Cristina Godoy*
Rodrigo Andrade de Souza**
Jéssica Santos de Oliveira***
Maxwel Alves da Silva****

Resumo: A resolução de anáforas pronominais é um fenômeno largamente estudado na psicolinguística, lançando luz sobre que tipo de informações são acessadas durante a saturação anafórica. Neste artigo, descrevemos e discutimos um experimento de continuação de sentenças cujos resultados indicam que o processo de resolução de pronomes ambíguos depende, em parte, das relações de coerência que o leitor constrói ao longo do texto. Nossos dados se alinham com modelos de processamento anafórico que preveem interação de informações semânticas e pragmáticas na resolução pronominal. Além disso, desafiam modelos para os quais esse processo seria apenas resultado de heurísticas superficiais que se baseiam exclusivamente em pistas estruturais sobre antecedente e anafórico.

Palavras-chave: Psicolinguística, Anáfora, Relações coesivas.

Abstract: The interpretation of pronominal anaphora is a phenomenon widely studied in psycholinguistics, allowing for a better understanding of which type of information is processed during anaphora resolution. In this study, we describe a cloze experiment whose results indicate that the processing of ambiguous pronouns is partially dependent on the coherence relations built throughout the text. Our data align with anaphoric processing models that predict the interaction of semantic and pragmatic information during pronoun resolution. Furthermore, they contradict models of pronoun processing which states that this phenomenon would result from surface heuristics based solely on structural clues from the antecedent and the anaphoric expression.

Keywords: Psycholinguistics, Anaphora, Coherence relations.

Introdução

O fenômeno da resolução pronominal anafórica é foco de uma discussão relevante e extensa no campo da psicolinguística (e.g., AMIT et al., 2017; NIEUWLAND e VAN BERKUM, 2006; NICOL e SWINNEY, 2002), uma vez que a indexação de uma expressão

* Doutora em Linguística (Unicamp) e Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal/Rio Grande do Norte/Brasil). Contato: mgodoy@cchla.ufrn.br.

** Graduando do curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal/Rio Grande do Norte/Brasil). Email para contato: rodrigoandradesouza@outlook.com.

*** Graduanda do curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal/Rio Grande do Norte/Brasil). Contato: je.sanoli@gmail.com.

**** Graduando do curso de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Natal/Rio Grande do Norte/Brasil). Contato: maxalves.smg@gmail.com.

linguística a um referente previamente apresentado é fator necessário para a produção e compreensão discursivas. Nesse cenário, uma das principais preocupações teóricas – e sobre a qual nos ocuparemos no presente trabalho – diz respeito às pistas usadas para a resolução de referências pronominais. A fim de termos uma ideia clara de como o problema se apresenta, consideremos, como exemplo, as três histórias abaixo:

- (1) João e Maria foram ao cinema e *ele* pagou o ingresso.
- (2) João e Pedro foram ao cinema e *ele* pagou o ingresso.
- (3) João deu carona a Pedro porque *ele* morava no caminho para *sua* casa.

Na sentença (1), as pistas morfossintáticas são cruciais para a resolução pronominal. Pragmaticamente, sabemos que, no geral, quem vai ao cinema paga um ingresso. No entanto, tanto João quanto Maria preenchem os requisitos para ocupar a posição de sujeito de “pagou o ingresso”, e o que nos faz ligar o pronome a João é a pista estrutural dada pela concordância de gênero. Caso os dois referentes tivessem o mesmo gênero, o pronome permaneceria ambíguo (cf. (2)), uma vez que nem pistas pragmáticas, nem sintáticas poderiam resolvê-lo. No entanto, há casos em que pronomes morfossintaticamente ambíguos podem se resolver por pistas pragmáticas, como vemos em (3). Nesse caso, sabemos que os pronomes destacados se referem, respectivamente, a Pedro e a João. O conhecimento usado para resolvê-los não envolve (apenas) aspectos morfossintáticos, mas, principalmente, conhecimento pragmático sobre o evento denotado pela expressão “dar carona” e as relações estabelecidas entre seus participantes.

Considerando a complexidade das pistas acessadas para a resolução de pronomes anafóricos, o presente artigo se apresenta como um estudo experimental exploratório sobre o uso de informações de cunho semântico-pragmático no processo de interpretação de pronomes ambíguos. Uma série de trabalhos têm se debruçado sobre casos de ambiguidade pronominal para compreender que fatores são considerados pelos sujeitos para, no momento da leitura, construir uma representação discursiva adequada à interpretação pronominal. No campo da psicolinguística, pergunta-se mais especificamente *o que* ocorre no processamento linguístico *online* tão logo o leitor tenha que interpretar um pronome ambíguo (NIEUWLAND et al., 2007; JÄRVIKIVI et al., 2005). Em outras palavras, havendo uma variedade de pistas de diversas naturezas que podem ser usadas, quais seriam preferencialmente acessadas pelo leitor e guiariam a resolução de pronomes ambíguos?

Algumas pesquisas buscaram responder essa pergunta focando nos aspectos estruturais do pronome e do antecedente. É nesse viés que se encaixam propostas que advogam (a) uma preferência por interpretar o pronome como co-referencial ao antecedente que exerce função de sujeito na sentença anterior ao pronome (BRENNAN et al., 1987; CRAWLEY et al., 1990); (b) uma preferência por ligar o pronome correfencialmente à expressão que ocupa a mesma posição gramatical na sentença anterior (CHAMBERS e SMYTH, 1998); (c) uma preferência por ligar o pronome ao primeiro referente mencionado no contexto anterior (GERNSBACHER e HARGREAVAR, 1988). Os dados empíricos obtidos indicam que esses e outros fatores concorrem para a resolução de pronomes ambíguos, mas indicam que não há primazia de uma estratégia frente a outra (cf. JÄRVIKIVI et al., 2005), deixando aberta a questão acerca de como e quando essas pistas são utilizadas.

Recentemente, esses resultados são questionados por pesquisas sobre resolução pronominal que focalizam os fatores semânticos associados ao evento denotado na oração anterior à anáfora, tais como papéis temáticos e aspecto verbal. Ao requisitarem que os participantes de um experimento completassem sentenças como (4), Stevenson et al. (1994) encontraram uma preferência pela interpretação do pronome como correferente à entidade que ocupa o papel temático de alvo da primeira oração (no caso em tela, Pedro).

(4) João entregou a maçã a Pedro. Ele...

Esse resultado vai contra teorias que preveem preferência por interpretar o pronome como correferente ao sujeito, ao primeiro referente mencionado ou àquele com que estabelece um paralelismo gramatical, uma vez que todos esses modelos preveem que o pronome seria preferencialmente interpretado como um índice de retomada do sujeito da sentença anterior. Segundo Stevenson et al. (1994), o fator que guia a resolução pronominal, nesse caso, é uma preferência por interpretar o pronome como correferente ao alvo frente à possibilidade de interpretá-lo como anáfora da fonte. Haveria, portanto, uma heurística baseada em preferências por retomar papéis temáticos específicos. Em estudo posterior, Rohde et al. (2006) compararam como os sujeitos completavam sentenças como (4) e (5) e identificaram que há preferência por ligar o pronome ao referente que ocupa o papel temático de fonte quando o aspecto verbal, através do imperfectivo, indica uma ação incompleta. Quando o verbo era perfectivo, não houve preferência por um ou outro antecedente.

(5) João estava entregando a maçã a Pedro. Ele...

Segundo os autores, o resultado é explicado por um viés relacionado à representação do evento, que ora focalizaria o seu início, quando verbos imperfectivos eram usados, ora o seu estado final, com o uso de verbos perfectivos. Embora essa explicação seja convincente para o caso dos verbos no imperfectivo, ainda é possível questionar seu poder de explicação para os dados como um todo. Se o único fator atuante no processo de resolução pronominal é uma representação discursiva do evento, por que, então, não há tendência de escolha do alvo como referente do pronome ambíguo nas sentenças com verbo no perfectivo, que focalizariam o final do evento? Haveria, então, a interação entre dois fatores para se chegar a resolução pronominal – um deles estrutural, como preferência pelo sujeito ou pelo paralelismo gramatical, e outro de natureza semântica, como querem os autores? Embora não responda a essas perguntas, o trabalho de Rohde et al. (2006) soma-se aos resultados existentes sobre o fenômeno em tela, lançando luz sobre a questão, mas sem identificar como todas as informações (semânticas e estruturais) interagiriam para a escolha do referente.

Diversos autores destacam que a impossibilidade de reconciliar resultados díspares na área de processamento pronominal se deve ao fato de as pesquisas do campo terem negligenciado o trabalho inferencial que o leitor faz para construir as relações de coerência das frases dentro do texto (cf. KEHLER et al., 2007 para uma revisão). Nessa perspectiva, entende-se que estudar a resolução pronominal sem observar as pistas pragmáticas que advém da construção discursiva é ignorar uma dimensão essencial do funcionamento da linguagem, o que tornaria as propostas centradas nos traços estruturais das expressões linguísticas limitadas e insuficientes para explicar o processamento linguístico da resolução pronominal. Wolf et al. (2004), com base em trabalhos anteriores (KEHLER, 2002; HOBBS, 1979), argumentam que os padrões de resultados observados na literatura - e explicados a partir de pistas estruturais - seriam um epifenômeno de processos cognitivos mais gerais que subjazem ao estabelecimento das relações de coerência entre as orações. Portanto, para além de pistas de natureza estrutural e semântica, haveria ainda um terceiro conjunto de pistas, de ordem pragmática e relacionada à construção da coerência do texto, que guiaria a resolução anafórica.

Para entendermos a proposta dos autores, consideremos, por exemplo, a preferência pelo paralelismo gramatical postulada por trabalhos prévios. Segundo esse modelo, um pronome buscaria seu referente, primeiramente, a partir do antecedente que ocupasse a mesma

posição gramatical da sentença anterior, o que se comprova por meio de estudos empíricos (CHAMBERS e SMYTH, 1998). Rohde et al. (2006) argumentam que o fato de haver paralelismo não se deve a uma heurística motivada por pistas estruturais, mas sim ao fato de o leitor buscar estabelecer pontos de similaridades e/ou contrastes entre os eventos descritos para construir a coerência textual. Tal proposta encontra respaldo em estudos empíricos cujos resultados apontam que é possível anular os efeitos esperados pelo paralelismo gramatical quando os leitores são forçados a construir outras relações de coerência ao longo do texto (WOLF et al., 2004). Dito de outra forma, portanto, a preferência pelo paralelismo seria resultado da construção de uma relação de coerência, e não de uma heurística estrutural que apenas mapearia estruturas sintáticas entre as orações a despeito das inferências discursivas construídas pelo leitor.

Similarmente, outras relações de coerência levariam a outros padrões de interpretação de pronome. Ao tentar estabelecer uma relação de continuidade entre dois eventos, o leitor haveria de focalizar o estado final do primeiro evento. Em situações de transferência de posse, como em (4) ou (5), isso levaria o leitor a eleger o segundo referente como antecedente do pronome, mesmo que tal decisão vá contra o que é esperado por modelos que advogam a preferência pelo paralelismo gramatical ou pelo antecedente que ocupa a posição de sujeito. A tese é corroborada por resultados que indicam que, a despeito das características estruturais de pronome e antecedente, ou mesmo dos aspectos semânticos do evento denotado, as relações de coerência estabelecidas no discurso desempenham papel importante na resolução pronominal (KEHLER e ROHDE, 2013).

Atualmente, há uma ampla gama de pesquisa psicolinguística que trata do processamento de anáforas pronominais em Português Brasileiro (doravante, PB) (e.g., GODOY, 2014; FARIAS et al., 2012; LEITÃO e SIMÕES, 2011). No entanto, não há, segundo conhecemos, trabalhos que tratem da resolução pronominal como um fenômeno derivado, dentre outros fatores, dos processos de estabelecimento de relações de coerência. Por esse motivo, objetivamos verificar se – e de que forma – as relações de coerência influenciam a decisão por determinado pronome referencial em contexto ambíguo no PB, além de investigar a relação entre pistas dessa natureza e outras de ordem estrutural ou semântica.

Através de um experimento de teste de *cloze* cuja metodologia é semelhante ao experimento realizado em inglês por Rohde (2008)¹, verificaremos a hipótese de que quando

¹ Referimo-nos ao experimento 3 da autora.

os leitores são forçados a estabelecer determinadas relações de coerência, a especificidade dessas relações refletirá em diferentes escolhas de antecedente. A partir dos resultados de uma série de experimentos, Rhode (2008) evidencia que, quando os sujeitos estabelecem relações de coerência explicativas, tende-se a resolver a ambiguidade de pronomes em contextos como em (4) associando o pronome ao antecedente no papel de fonte. Isso ocorreria porque, quando se constrói a explicação de um evento, tende-se a destacar o que levou o autor da ação a praticá-la, o que, no caso do evento em (4), leva à focalização da fonte do evento descrito. Por outro lado, os dados da autora também indicam que, quando os leitores constroem uma relação de consecutividade, há tendência em resolver tal ambiguidade ligando o pronome referencial ao segundo antecedente. Isso acontece porque haveria, nesse caso, uma necessidade discursiva de manter em foco o estado final do evento e, por consequência, o alvo de um evento de transferência de posse.

Nas seções seguintes, descreveremos o experimento realizado em língua portuguesa para investigar a questão e que replica, em partes, um dos experimentos de Rohde (2008). Em seu trabalho, a autora manipulou a informação dada aos participantes de um experimento de *cloze* de modo a induzi-los a produzir ora relações explicativas entre as sentenças, ora relações consecutivas. A hipótese de que o tipo de relação de coerência construída influencia a interpretação do pronome foi reforçada pelos resultados da autora e é corroborada pela replicação que fizemos em PB seguindo a mesma metodologia. As semelhanças nos resultados dos dois estudos e as idiossincrasias de nosso trabalho serão debatidos na seção de conclusão.

Materiais e métodos

Para testar a hipótese de que as relações de coerência guiam o processo de interpretação de pronome de modo a sobrepujar pistas de ordem estrutural ou da semântica do evento, construímos 9 sentenças experimentais denotando um evento de transferência de posse. Como vemos em (6), todas as sentenças possuíam dois referentes de mesmo gênero, resultando em um contexto pronominal ambíguo. Segundo teorias de preferência pelo sujeito ou pelo paralelismo gramatical, o pronome seria preferencialmente interpretado como correferente ao antecedente que ocupava o papel de fonte da sentença anterior. Contudo, ao utilizarmos um evento de transferência de posse e elegermos um verbo no perfectivo, a tendência seria, segundo Rohde et al. (2006), de que o pronome retomasse o segundo referente.

(6) Paulo atirou a chave para Mário. Ele...

Além das 9 sentenças experimentais, foram criadas 18 sentenças distratoras que, junto com experimentais, compuseram uma lista de 27 sentenças apresentadas aos participantes de forma aleatória. A apresentação foi feita de forma eletrônica, através da ferramenta *googleforms*. Os participantes receberam um *link* para o experimento e eram convidados a participar de forma voluntária. Foram apresentadas instruções para que os participantes continuassem a segunda sentença de modo a completar o texto começado pela primeira. Antes do experimento, foram fornecidos quatro exemplos já feitos e quatro sentenças de treinamento para familiarizar o participante com a tarefa a ser realizada.

Através de sorteio, um primeiro grupo de voluntários foi instruído a criar as sentenças estabelecendo a relação explicativa, enquanto o segundo grupo deveria guiar-se pela relação consecutiva. Em outras palavras, considerando a sentença (6) - um dos itens experimentais do experimento -, um grupo de participantes deveria dizer o porquê de Paulo ter atirado a chave, e o segundo grupo deveria explicitar o que ocorreria após a ação expressa na sentença. Os dois grupos viram sentenças idênticas, diferindo apenas com relação ao tipo de instrução dada. Desse modo, a instrução dada corresponde à nossa variável independente, e a variável dependente foi a interpretação que os sujeitos deram ao pronome ambíguo.

Os materiais refletem, em parte, o estudo de Rohde (2008), em que nos inspiramos. A única diferença a ressaltar foi o fato de a autora ter duas variáveis independentes: tipo de instrução e aspecto verbal (verbos perfectivos vs verbos imperfectivos, como nos exemplos (4) e (5)). Optamos por não explorar a questão do aspecto verbal para focarmos apenas no efeito do tipo de instrução e relação de coerência construída.

Participantes

Foram coletados e analisados os dados de 140 participantes. Todos tinham entre 18 e 30 anos, eram falantes nativos de português brasileiro e estavam cursando ou haviam terminado um curso universitário. Desses participantes, 62 responderam o experimento sob instrução de construir uma relação explicativa entre as orações (41 do gênero feminino e 21 do gênero masculino, idade média de 24 anos, desvio padrão = 3,2) e 78 receberam a instrução de estabelecer uma relação de coerência consecutiva (52 do gênero feminino, 25 do gênero masculino e 1 não binário; idade média de 23,6 anos, desvio padrão = 3,5).

Resultados

As respostas dos 140 participantes foram submetidas a análises independentes de 3 pesquisadores, coautores do artigo, para verificação quanto ao cumprimento da instrução dada. Cada pesquisador verificou separadamente as respostas de cada um dos participantes para identificar se as continuações dadas a cada uma das sentenças (i) levavam à interpretação do pronome como correferente à fonte ou ao alvo da sentença anterior, (ii) faziam com que a interpretação do pronome continuasse ambígua, (iii) davam a entender que o sujeito não cumpriu as instruções. Na Tabela 1, temos exemplos reais do experimento que foram codificados segundo esses resultados possíveis.

Tabela 1: Tabela de exemplos de classificação dos dados

Paulo atirou a chave para Mário. Ele <i>não queria dirigir</i> .	Pronome faz referência à fonte
Paulo atirou a chave para Mário. Ele <i>havia pedido para ele jogá-la</i> .	Pronome faz referência ao alvo
Paulo atirou a chave para Mário. Ele <i>estava apressado</i> .	Pronome permanece ambíguo
Paulo atirou a chave para Mário. Ele <i>a pegou</i> .	Não cumpre a instrução de construir relação explicativa
Paulo atirou a chave para Mário. Ele <i>finalmente havia vendido o carro</i> .	Não cumpre a instrução de construir relação consecutiva

Um quarto pesquisador, também coautor deste artigo, reuniu os dados das três análises independentes e fez um julgamento final a fim de não restarem dúvidas nos casos em que houve empate de julgamento.

Foram excluídos os dados dos participantes que não obedeceram às instruções de pelo menos um terço das 9 sentenças experimentais apresentadas. No caso da instrução explicativa, foram excluídos os dados de 45 participantes, restando para análise final apenas os dados de 17 voluntários (27,42% dos dados iniciais, 2 do gênero masculino e 15 do gênero feminino, idade média de 23,5 anos, com desvio padrão de 3,5). Já no caso da instrução consecutiva, 13 participantes foram excluídos seguindo o mesmo critério, restando para serem analisadas as respostas de 65 deles (83,33% dos dados iniciais, 22 do gênero masculino e 43 do gênero feminino, idade média de 24,1 anos, com desvio padrão de 3,5).

Por fim, a partir dos dados restantes foram excluídos os registros que evidenciaram a não compreensão da instrução dada (4,7% dos dados restantes para relações consecutivas e 10,4% dos dados restantes das relações explicativas) e as sentenças ambíguas (0,8% dos dados restantes para relações consecutivas e 9,4% dos dados restantes das relações explicativas).

A partir dos dados restantes, analisou-se a proporção de respostas que indicava uma interpretação para o alvo ou para a fonte do evento. Como o número de observações analisadas para os textos com relações explicativas e consecutivas são diferentes (552 para relações consecutivas e 124 para relações explicativas), evitamos fazer comparações sobre os números gerais, limitando-nos apenas a análises que levassem em conta o tipo de instrução (Figura 1). Nas sentenças construídas a partir de uma relação explicativa, houve pequena preferência pelo alvo (48,7%) em relação à fonte (42,33%). Essa diferença, contudo, não foi estatisticamente significativa ($\chi^2 = 0,395$, $p = 0,5296$). Quanto às escolhas de referentes na construção de sentenças consecutivas, houve diferença significativa nos padrões de respostas ($\chi^2 = 464,71$, $p < 0,0001$), com dados que indicam forte preferência por interpretar o pronome como correferente ao alvo (94,6%) comparativamente à fonte (4,5%).

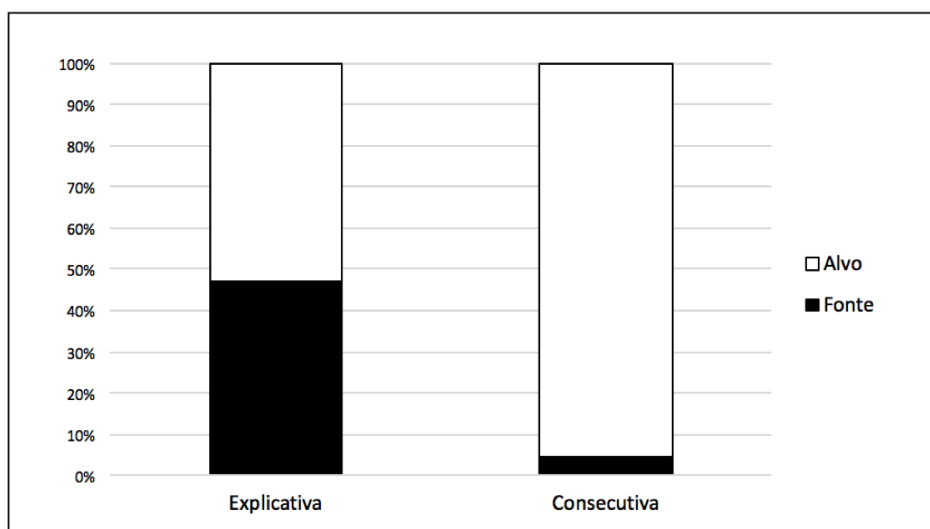


Figura 1. Efeito do tipo de instrução na interpretação do pronome ambíguo

Discussão

De modo geral, os resultados do experimento corroboram a hipótese de que as relações de coerência estabelecidas no discurso influenciam a interpretação do pronome ambíguo em um contexto de transferência de posse. A expressividade dos resultados indica que essas relações constituem um fator decisivo que age durante o processamento linguístico. A partir desse resultado geral, devemos discutir (a) de que maneira as relações de coerência influenciam a interpretação do pronome; (b) como essas relações interagem com outras pistas que podem influenciar a resolução pronominal.

Havia, como argumentamos anteriormente, três fontes de possível influência para a resolução do pronome. A primeira, de caráter estrutural, previa que o pronome seria interpretado como anafórico ao referente que ocupasse o papel de fonte, como preconizado por modelos como o da preferência pelo sujeito, pelo paralelismo gramatical ou pelo primeiro mencionado. A segunda, considerando a influência de aspectos semânticos e focalização de eventos, previa que o pronome retomaria o referente que ocupa o papel temático de alvo, uma vez que o evento de transferência de posse e o uso do aspecto verbal perfectivo fariam com que o foco recaísse sobre o estado final da ação e, por consequência, sobre ele. Por fim, a expectativa era de que o tipo de instrução dada, ao forçar o estabelecimento de um tipo de coerência específica, resultaria em padrões de interpretação de pronome diferentes, a despeito de partirem de sentenças com as mesmas informações estruturais e semânticas.

Não notamos qualquer influência de informações meramente estruturais, visto que não houve prevalência de escolha pela fonte como correferente ao pronome. Entretanto, as análises por tipo de instrução nos mostram que este fator foi relevante para os padrões de resposta. Enquanto houve, de fato, preferência pela posição de alvo quando a relação de coerência era consecutiva, tal tendência não se fez notar nos casos em que se construía relação explicativa. Se a relação de coerência fosse irrelevante para a interpretação pronominal e houvesse influência apenas de aspectos semânticos, as tendências para relações consecutivas e explicativas deveriam ser as mesmas, o que não ocorreu.

Embora seja possível argumentar que a relação de coerência foi relevante para a interpretação pronominal, não é certo qual o papel das informações semânticas no processo. Por um lado, pode-se dizer que essas informações não exerceram influência na resolução pronominal, uma vez que esse processo foi determinado pelo tipo de relação coesiva. Todavia, entendemos que nossos dados também podem sugerir que há uma influência das pistas semânticas que seriam, então, mediadas pela relação de coerência construída durante a resolução pronominal.

Nesse sentido, podemos imaginar que, nos casos de instrução consecutiva, foram dois os fatores que levaram os sujeitos a preferirem a interpretação do pronome como correferente ao alvo: o evento de transferência de posse com verbo perfectivo e a própria relação consecutiva, ambos focalizando o estado final do evento denotado. Por outro lado, quando as instruções levavam à elaboração de relações explicativas, haveria uma incongruência entre a pista semântica dada pela representação do evento e pelo aspecto verbal e a pista provida pela relação de coerência construída. Como cada pista apontava para um antecedente específico, acreditamos que o resultado final foi a anulação de qualquer tendência de interpretar o pronome como correferente à fonte ou ao alvo. Se apenas a relação de coerência fosse determinante para a interpretação pronominal, teríamos observado uma tendência em selecionar a fonte da sentença anterior como antecedente do pronome, o que não aconteceu.

Ao considerarmos que as pistas semânticas colaboraram para o padrão de resultados obtidos, também conseguimos explicar um dado de nosso experimento que não antecipamos: o alto índice de não-cumprimento das instruções experimentais quando a instrução era explicativa. A fim de explicar a relação entre esses dois pontos, convém retomarmos o que predizem os modelos de resolução anafórica que explicam o fenômeno a partir das relações de coerência estabelecida entre as orações.

Os estudos mais recentes que se ancoram em modelos de resolução anafórica centrados em relações de coerência tendem a postular que o processamento linguístico é, pelo menos em parte, guiado por mecanismos de antecipação (KEHLER e ROHDE, 2016). Esses modelos pressupõem que, em contextos restritivos em que uma continuação é muito esperada (e.g., “o lobo mau encontrou a chapeuzinho...”), seria possível ao processador linguístico *antecipar* um item lexical (e.g., “...vermelho”) (cf. KAMIDE, 2008 para uma revisão sobre a relação entre antecipação e processamento linguístico). Do ponto de vista da resolução anafórica, esses trabalhos incorporam em seus modelos a noção de que o leitor antecipa, a partir de pistas contextuais que ajudariam construir o foco do texto, que referentes são mais passíveis de serem mencionados novamente em trechos subsequentes do discurso. Dentro desse quadro, discute-se como o processo de antecipação de um referente impactaria a (ou seria impactado pela) relação coesiva construída. A posição que tomamos aqui prevê que “a coerência discursiva guia a resolução pronominal, e a resolução pronominal guia a coerência discursiva” (WOLF et al., 2004, p. 665). Dito de outro modo, ao mesmo tempo em que uma relação coesiva faz aumentar a preferência por um antecedente anafórico específico, a alta probabilidade de que um determinado antecedente seja mencionado posteriormente pode aumentar as chances de se esperar uma relação coesiva específica. Essa visão vai ao encontro

de modelos que, mesmo assegurando às relações coesivas espaço determinante nos processos de resolução pronominal, não negam a influência de outros fatores, principalmente aqueles relacionados à mudança e à manutenção do foco discursivo e representação do evento (KEHLER, 2002).

Em nosso estudo, entendemos que alguns desses outros fatores de influência podem ter sido a cena de transferência de posse e o aspecto verbal perfectivo, que levariam o leitor a esperar que o referente a ser mencionado na sequência fosse o alvo da oração. Essa previsão é coerente com achados de outros estudos que indicam que, em Português Brasileiro, sentenças como (6) tendem a evocar continuações que interpretam o pronome ambíguo como correferente ao alvo (PINHA e GODOY, 2011). Ao criar expectativas acerca do próximo referente a ser mencionado, seria esperado, também, que a relação coesiva a ser estabelecida refletisse a preferência pela menção ao alvo da ação, e não à fonte. Como a instrução explicativa tenderia a focar na fase inicial do evento e, portanto, no antecedente que ocupava o papel temático de fonte, acreditamos que muitos dos participantes ignoraram a instrução dada de modo a seguir o que lhes parecia mais natural nesse contexto. Não à toa, muitas das respostas dadas que não seguiam a instrução fornecida estabeleciam uma relação de consecutividade entre as duas orações, situação em que o alvo estaria em foco.

Por fim, há de se fazer uma comparação direta entre o presente estudo e o trabalho de Rohde (2008), que o inspirou. De modo geral, ambos os estudos identificaram que os tipos de relações coesivas construídas alteram os padrões de interpretação do pronome. Mais que isso, observa-se que as mudanças seguem a mesma direção: nas duas línguas, relações explicativas aumentam a probabilidade de correferência ao antecedente na posição de fonte da sentença anterior, enquanto relações consecutivas aumentariam as chances de ligar o pronome ao alvo.

Embora experimentos futuros ainda sejam necessários para investigar a relação entre pistas semânticas e as relações de coerência no processo de interpretação de pronomes ambíguos em PB, acreditamos que nossos dados são relevantes para entendermos como se dá o processamento da linguagem, pois nos fazem refletir sobre os fatores que são decisivos nas contínuas interpretações e escolhas envolvidas no processo da compreensão linguística. Nosso experimento fortalece a percepção de que, quando compreendemos uma produção linguística, os sentidos construídos e as decisões tomadas são possibilitados, de maneira relevante e decisiva, pelo estabelecimento de relações de coerência. Como consequência, modelos de processamento *online* de anáforas que ignorem esses aspectos não serão capazes de explicar por completo o fenômeno estudado.

Referências

- ALMOR, A.; MAIA, J. C.; CUNHA LIMA, M. L.; VERNICE, M. V.; GELORMINI-LEZAMA, C. Language processing, acceptability, and statistical distribution: a study of null and overt subjects in Brazilian Portuguese. *Journal of Memory and Language*, v. 92, p. 98-113, fev-2017.
- BRENNAN, S. E.; FRIEDMAN, M. W.; POLLARD, C. J. A Centering approach to pronouns. *Proceedings of the 25th Meeting of the Association for Computational Linguistics*, Stanford, CA, p. 155–162, 1987.
- CHAMBERS, G. C.; SMYTH, R. Structural parallelism and discourse coherence: A test of Centering Theory. *Journal of Memory and Language*, n. 39, p. 593-608, 1998.
- CRAWLEY, R. A.; STEVENSON, R. J.; D. KLEINMAN, D. The use of heuristic strategies in the interpretation of pronouns. *Journal of Psycholinguistic Research*, n. 19, p. 245-64, 1990.
- FARIAS, S. C.; LEITÃO, M. M.; FERRARI NETO, J. Gênero e número no processamento da anáfora conceitual com nomes coletivos em português brasileiro. *ReVEL*, edição especial n. 6. p. 82-109, 2012.
- GERNSBACHER, M. A.; HARGREAVES, D. J. Accessing sentence participants: The advantage of first mention. *Journal of Memory and Language*, 27, 699-717, 1988.
- GODOY, M. C. Idiosincrasias do processamento de pronomes plurais. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- HOBBS, J. R. Coherence and coreference. *Cognitive Science*, n. 3, p. 67-90, 1979.
- JÄRVIKIVI, J.; VAN GOMPEL, R. P. G.; HYÖNÄ, J.; BERTRAM, R. Ambiguous pronoun resolution: contrasting the first-mention and subject-preference accounts. *Psychological Science*, v. 16, n. 4, p. 260-264, 2005.
- KEHLER, A.; ROHDE, H. Evaluating an Expectation-Driven QUD Model of Discourse Interpretation. *Discourse Processes*, abril de 2016.
- KEHLER, A.; ROHDE, H. A Probabilistic Reconciliation of Coherence-Driven and Centering-Driven Theories of Pronoun Interpretation. *Theoretical Linguistics*, n. 39 p. 1-37, 2013.
- KEHLER, Andrew; KERTZ, L; ROHDE, Hannah; ELMAN, J. Coherence and Coreference Revisited. *Journal of Semantics*, n. 25, p 1-44, 2007.
- KEHLER, A. *Coherence, reference, and the theory of grammar*. CSLI Publications, Stanford, CA, 2002.
- LEITÃO, M.; SIMÕES, A. B. G. A influência da distância no processamento correferencial de pronomes e nomes repetidos em português brasileiro. *Veredas*, v.1, p. 262-272, 2011.

- MOXEY, L. M.; SANFORD, A.J.; STURT, P.; MORROW L.I. Constraints on the formation of plural reference objects: the influence of role, conjunction and type of description. *Journal of Memory and Language*, n. 51, p. 346-364, 2004.
- NICOL, J.; SWINNEY. *The psycholinguistics of anaphora*. In: Barss A. (ed) *Anaphora: a reference guide*. Cambridge: Blackwell Publishing, p. 72-104, 2002.
- NIEUWLAND, M. S.; OTTEN, M.; VAN BERKUM, J. J. Who are you talking about? Tracking discourse level referential processing with event related brain potentials. *Journal of Cognitive Neuroscience*, n. 19, p. 228-236, 2007.
- NIEUWLAND, M. S.; VAN BERKUM, J. J. A. Individual differences and contextual bias in pronoun resolution: Evidence from ERPs. *Brain Research*, n. 1118, v. 1, 2006.
- PINHA, V.; GODOY, M. C. A influência do aspecto verbal na resolução de anáforas pronominais na língua portuguesa. *Encontro Nacional dos Estudantes de Letras*, Goiânia, 2011.
- ROHDE, H. *Coherence-Driven Effects in Sentence and Discourse Processing*. University of California, San Diego, 2008.
- ROHDE, H., KEHLER, A., & ELMAN, J. L. Event Structure and Discourse Coherence Biases in Pronoun Interpretation. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 697-702, 2006.
- STEVENSON, R.; CRAWLEY, R.; KLEINMAN D. Thematic roles, focusing and the representation of events. *Language and Cognitive Processes*, v. 9, p.519-548, 1994.
- WOLF, F; GIBSON, E.; DESMET, T. Discourse coherence and pronoun resolution. *Language and Cognitive Processes*, v. 19, n. 6, p. 665-675, 2004.

ENTRE ARRAIAIS, VILAS, CIDADES, COMARCAS E PROVÍNCIAS: TERMINOLOGIA DAS REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO NO SUDESTE GOIANO NO SÉCULO XIX

Maria Helena de Paula*
Mayara Aparecida Ribeiro de Almeida

Resumo: O presente estudo analisa cinco unidades terminológicas: *Arraial*, *Villa*, *Cidade*, *Comarca* e *Província*, utilizadas para referenciar localidades do sudeste goiano, especialmente Catalão e cercanias durante o Brasil Império (1822-1889), tendo como objetivo entender os seus significados nesse período e observar a configuração política e econômica desses *loci*. Para tanto, fizemos a análise dessas unidades terminológicas sob a perspectiva teórica da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) e utilizamos como *corpus* duas matérias documentais manuscritas do século XIX, do (e sobre o) sudeste goiano – um livro de registro de batizado da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus de 1837-1838 e dois autos de partilha, um de 1824 e outro de 1878. O nosso estudo é metodologicamente baseado na relação entre Filologia e Lexicologia e mostra que a unidade lexical está associada à história e à organização política da sociedade de que se utiliza para nomear um espaço.

Palavras-chave: Terminologia, Representações do espaço, Goiás, Século XIX.

Abstract: This study analyzes five terminological units: *Arraial*, *Villa*, *Cidade*, *Comarca* e *Província*, utilized to refer to Southeast of Goiás, specially Catalão and its surroundings during the Brasil Império (1822-1889), aiming to understand their meanings of these units in this period and to observe the political and economic configuration of these *loci*. Therefore we analyze these terminological units by the theoretical perspective of Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) and having as corpus two manuscript documents of the nineteenth century, from (and about) Southeast of Goiás: one book from register of baptized of the Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus of 1837-1838 and two inventories sharing, one of 1824 and other of 1878. Our study is methodologically based in interface between Philology and Lexicology and shows that the lexical unit is associated to history and to politic organization of society that uses it to name a space.

Keywords: Terminology, Space representations, Goiás, 19th century.

* Professora Doutora da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC), Catalão, Goiás, Brasil. Faz estágio pós-doutoral em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. Bolsista FAPEG, mhp.ufgcatalao@gmail.com

-Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC), Catalão, Goiás, Brasil. Bolsista CAPES, mavcida20@gmail.com.

Primeiras palavras

O presente estudo tem como intuito analisar alguns termos técnicos¹ relativos a nomeações das aglomerações humanas, amplamente utilizadas no Brasil, no século XIX. De modo específico, versamos acerca de cinco unidades terminológicas que se fizeram observar para referenciar a região sudeste de Goiás, na área que correspondia à época a Catalão, no período supracitado. As unidades em tela neste estudo são *Arraial*, *Villa*, *Cidade*, *Comarca* e *Província*.

Essas unidades léxicas, de valor especializado, foram inventariadas a partir de edições fac-similares de livros manuscritos do âmbito eclesiástico e notarial, constantes do acervo digital do Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística (LALEFIL), da Universidade Federal de Goiás. Com relação aos códices da esfera religiosa, utilizamos um livro de registro de batizado, exarado entre 1837 e 1838. Concernente aos autos de partilha, utilizamos dois processos, referentes aos anos de 1824 e 1878.

O principal escopo desse estudo é analisar os termos técnicos inventariados a fim de observar seus significados no período corrente e contribuir ainda com pesquisadores que lidem com documentos referentes a este século, haja vista que, mais do que simplesmente dar nome aos lugares, essas unidades terminológicas nos possibilitam observar a configuração política e econômica de tais conjunturas demográficas.

A perspectiva teórica adotada é a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), a partir da qual traçamos o seguinte percurso metodológico: inicialmente, realizamos a consulta dos termos técnicos inventariados em obras lexicográficas dos séculos XVIII para observar o sentido com que tais lexias especializadas foram empregadas nos documentos. Também consultamos obras do século atual para confrontar definições e verificar possíveis alterações em seus significados ao longo do tempo. Para abarcar estes marcos temporais, optamos pelos dicionários de Bluteau (1712-1728), Moraes Silva (1789) e Houaiss e Villar (2009). Ademais, recorreremos a fontes historiográficas que nos subsidiaram na compreensão das unidades de conhecimento especializado elencadas, em que fizemos uso principalmente de Chaves (2013)

¹ Em virtude de uma das lexias especializadas do âmbito organizacional político territorial vigente no Brasil Imperial denominar-se “termo” e por essa unidade léxica ser amplamente utilizada para referenciar todas as lexias que pertencem a uma determinada área do conhecimento científico, adotamos o seguinte posicionamento, com o fito de evitar falsas interpretações: utilizamos “termo” para referência à lexia do âmbito das representações do espaço geográfico e “termo técnico” referindo-se a uma unidade específica do labor terminológico.

e também de obras que se dedicam à história da então Província de Goiás, baseando-nos em Gomez (1994), Ramos (1984) e Azzi (1937).

Intersecções entre Filologia e Terminologia: breves apontamentos

A Filologia é uma área dos estudos da linguagem que tem no texto seu objeto de estudo, pois “não subsiste se não existe o texto (pois é o texto a sua razão de ser), partamos dele para, de uma forma abrangente, configurar o seu campo” (SPINA, 1977, p. 75). É o próprio texto que explicitará o campo de trabalho a ser trilhado pelo pesquisador, razão por ser essa ciência proeminentemente interdisciplinar, vinculando-se a disciplinas auxiliares como a Linguística, a História, a Geografia, a Arqueologia, a Paleografia, a Codicologia, o Direito, a Terminologia, entre tantas outras.

Spina (1997) assinala as três funções do labor filológico: a substantiva, a adjetiva e a transcendente. A função substantiva concentra-se no texto a fim de explicá-lo, restituí-lo a sua forma verdadeira e, por fim, prepará-lo para ser publicado. De acordo com esse autor, dessas etapas a mais apreciada é a edição do texto, a sua reprodução, a qual pode se dar de variadas formas dependendo dos objetivos almejados com essa técnica e com o público alvo focado.

No caso das edições realizadas pelos integrantes do projeto “Em busca da memória perdida: estudos sobre a escravidão em Goiás” fazemos uso da edição semidiplomática em conformidade com as “Normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil”, publicadas por vários estudiosos e que estão presentes em Megale e Toledo Neto (2005). Essa edição se caracteriza por ser uma lição conservadora, que preserva o estado da língua em questão e, ao mesmo tempo, permite que algumas intervenções por parte do filólogo sejam realizadas para facilitar o acesso por parte dos consulentes. As ínfimas interferências mencionadas referem-se ao desenvolvimento das abreviaturas, marcando-se em itálico os itens omitidos e as intervenções nos eventuais erros são sinalizadas em nota de rodapé.

A segunda função do fazer filológico, a adjetiva, se encarrega de responder perguntas que embora não estejam imersas no texto, podem ser deduzidas dele, como: autoria, biografia do autor, datação do documento e legitimidade do manuscrito. Por fim, à função transcendente cabe descobrir a história que se contempla no texto, quando o filólogo busca reconstituir como era a vida das pessoas em determinado contexto temporal. Dentre estas funções, nos detivemos unicamente na função transcendente, haja vista que o estudo em tela parte dos documentos já editados pela equipe de pesquisadores do projeto retro citado.

Para a proposição aqui posta ser levada a cabo, o estudo das unidades terminológicas referentes às representações do espaço político territorial do sudeste goiano se fez fundamental, uma vez que compreender a conjuntura social permitiu-nos compreender não apenas os documentos aqui analisados, mas todos aqueles que possamos vir a trabalhar com documentos de natureza e tipologia semelhantes, referentes ao período do Brasil Império.

A Terminologia, por seu turno, é uma ciência da língua em contexto de especialidade, detendo-se ao estudo de unidades léxicas que pertençam a um determinado conhecimento técnico e dos conceitos (ou noções) que por ele são designados, tal como salientado por Barros (2004).

Ainda de acordo com Barros (2004), a Terminologia surgiu no início dos anos 30, sendo desenvolvida por Eugen Wuster, um engenheiro austríaco que teve o papel de estabelecer as bases preliminares da chamada Escola Terminológica de Viena, mais conhecida como Teoria Geral da Terminologia (TGT), a qual baseou-se na sistematicidade da terminologia, primando-se pela: 1) não ambiguidade das unidades terminológicas; ii) univocidade terminológica (um termo podendo deter apenas um conceito); iii) não aceitação de unidades de conhecimento especializado polissêmicas, sinônimas ou homônimas; iv) ideologia de que os termos especializados não fazem parte da língua natural.

Após o surgimento desta teoria preliminar, outros questionamentos foram surgindo nos estudos da linguagem, juntamente com novas propostas de como se fazer um trabalho terminológico, dentre os quais destacamos a perspectiva sob a qual este estudo foi realizado, a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) proposta por Cabré, na década de 90, em que a autora destacou algumas limitações da TGT, embora tenha reconhecido o valor de seus estudos. No bojo desses questionamentos, a principal ressalva apontada por Cabré refere-se ao fato de Wuster acreditar que as unidades terminológicas não fazem parte da língua natural. Além disso,

A TCT reconhece a existência de variação conceptual e denominativa nos domínios de especialidade e leva em conta a dimensão textual e discursiva dos termos. Estes são unidades linguísticas que devem ser consideradas em uma perspectiva poliédrica, ou seja, em seus aspectos linguísticos, cognitivos e sociais. (CABRÉ, 1990, p. 120 *apud* BARROS, 2004, p. 57).

Ante o exposto e pelo que nosso *corpus* de estudo nos oferece, entendemos que essas duas ciências estabelecem pontos de intersecção: a Filologia, por necessitar do conhecimento terminológico para a realização de sua função transcendente, é auxiliada no entendimento de unidades terminológicas que se fazem presentes nos documentos em nossa análise; de outra

parte, à Terminologia, mediante os documentos editados, são ofertadas fontes fidedignas para a seleção dos termos, bem como os seus contextos de uso, o que contribui para a delimitação de seus significados.

A representação do espaço no Brasil Imperial: entre nomeações geográficas e funções políticas

No que tange à terminologia utilizada na organização político-territorial do Brasil Imperial, coligimos que estas lexias estabelecem uma relação hierárquica entre si. Desse modo, no intento de facultar a compreensão acerca dos termos técnicos analisados e das relações que eles mantêm, apresentamos, primeiramente, uma pirâmide, em que estes vínculos são evidenciados.

Pirâmide 1 – relação hierárquica entre os termos técnicos.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Por lidarmos com documentos exarados entre os anos de 1837 e 1887, período que remonta ao Brasil Imperial (1822-1889) em que vigorava o sistema monárquico, pautaremos, de modo específico, nos sentidos que as unidades terminológicas inventariadas detinham nesta época. Revisitando os documentos oficiais sobre o tema, observamos que a organização territorial e administrativa no Brasil se dava basicamente a partir da formação de províncias, tal como que se encontra exposto na “Constituição Política do Imperio do Brazil” de 25 de março de 1824 “Art. 2. O seu territorio é dividido em *Provincias* na fôrma em que

actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado” (*grifo nosso*).

Consoante se encontra em Bluteau (1712-1728), o termo técnico *província* surgiu com os romanos e era utilizado para nomear as terras por eles conquistadas ou que se encontravam fora dos limites da Itália. Contudo, na contemporaneidade em que esse dicionário foi elaborado *província* passa a adquirir outra conotação “Hoje *Província* he a parte de hum Reyno, Monarquia, ou Estado, que tem a meſma língua, & os meſmos coſtumes, & de ordinário ſe diſtingue pela extenſão de hũa jurifdição temporal, ou eſpiritual, em certo numero de Villas, Aldeas, & Cidades” (BLUTEAU, 1712-1728, grifo nosso).

Em consulta ao dicionário Houaiss (2009), uma das definições encontradas remete especificamente ao sentido com que foi utilizado nos documentos manuscritos de que nos servimos, apresentando *província* como uma das principais divisões administrativas vigentes no Brasil Imperial, sendo administrada por um presidente.

No que tange à sua organização, verifica-se que as províncias estavam sob a jurisdição de seus presidentes em conjunto com os membros do Conselho Geral da Província, que fora substituído, em 1832, pela Assembleia Legislativa Provincial, cabendo a eles a criação de leis e impostos regionais, bem como o tratamento de questões advindas das conjunturas regionais pertencentes à *Província*, estando aí incluídas as *comarcas*, *idades*, *vilas* e *arraiais*.

Assim como o território brasileiro estava dividido em *províncias*, essas, por seu turno, estruturavam-se também em circunscrições menores, as *comarcas*. Em Houaiss e Villar (2009), consta que o termo técnico *comarca* significa uma divisão territorial para fins jurídicos que está sob o poder legal de juizes de direito. Chaves (2013) acrescenta ainda que cabia às *comarcas* o encargo jurídico de velar pela gestão dos recursos financeiros e pela administração executada nas câmaras, que se localizavam em *idades* ou *vilas* que exerciam papel de destaque.

Para melhor compreensão dessa teia de relações administrativas e políticas entre os tipos de agrupamentos populacionais presentes no Brasil Imperial, cabe-nos, ainda, discorrer acerca das unidades de significação especializada *vila* e *idade*, de modo a demonstrar em que essas duas denominações de espaço se aproximam e se distanciam enquanto unidades terminológicas.

Segundo Moraes Silva (1789), a *vila* compreende uma povoação em que o número de habitantes é superior ao número de moradores de uma aldeia (*arraial*) e inferior à povoação encontrada em uma *idade*. Ademais, verifica-se que uma *vila* deveria ter juiz, câmara e

pelourinho. De outro modo, a *cidade* define-se, ainda segundo Moraes Silva (1789), enquanto um povoado de proporções maiores às de uma *vila*.

Entende-se, assim, que o único fator diferenciador entre as *vilas* e as *cidades* é o seu limite territorial urbanizado, uma vez que não se observa nessas definições a menção a qualquer outra motivação. Acerca dessa terminologia, Chaves (2013, p. 819) pontua que “*cidade* constituía em título honorífico concedido às *vilas* que exerciam funções importantes em âmbito religioso, político ou militar, correspondendo a uma graduação superior”, não estabelecendo modificações em sua administração política, uma vez que ambas se configuravam como o núcleo de poder local, cuja principal instituição eram as câmaras.

Tendo sido regidas, inicialmente, em Portugal pelas Ordenações Manuelinas (1521) e em seqüência pelas Ordenações Filipinas (1603), as câmaras eram compostas pelos *oficiais da câmara*, quais sejam: um juiz ordinário, três ou quatro vereadores e um procurador, os quais exerciam funções administrativas e jurídicas de primeira instância. Diferentemente do país lusitano, no Brasil observa-se que a Lei de 1º de outubro de 1828 determina que as câmaras das cidades se comporiam de nove vereadores, enquanto que as das vilas, apresentariam sete vereadores.

Observa-se que assim como a configuração administrativa vigente em Portugal, no Brasil, as câmaras também se investiam de uma importância singular para o desenvolvimento de uma localidade porquanto “[...]os grupos locais nelas representados garantiam espaço institucional para expressão de seus interesses, de tráfico de influências e de poder. A instituição tornou-se lócus de nobilitação, de obtenção de privilégio e de negociação de demandas com a administração central do Império” (CHAVES, 2013, p. 819).

Por último, na base dessa cadeia hierárquica estão os *arraiais*, também chamados de aldeias ou povoados, uma vez que compreendem povoações de menor graduação do que as *vilas* e as *cidades*. Além de se mostrarem menores em relação à quantidade de moradores, os *arraiais* não dispunham de independência administrativa e nem de um retrato econômico favorável, uma vez que estavam subjugados ao poder administrativo das *vilas* ou das *cidades* de que eram *distritos* e por isso não usufruíam de recursos financeiros próprios para o investimento local.

Em face do exposto, nota-se que se a elevação de uma *vila* ao foro de *cidade* não trazia reais mudanças para a configuração jurídica e administrativa da cidade. De modo distinto, a elevação de um *arraial* ao *status* de *vila* implicava mudanças de grande valor na conjuntura econômica dessa localidade, trazendo-lhe benefícios econômicos almejados por toda sua

população, tendo em vista que recebia mais recursos financeiros. Ademais, centravam-se ali todas as atividades jurídicas e administrativas das cercanias pertencentes a esse *distrito*.

Temos como relevante discorrer sobre o termo técnico *distrito*, definido em Moraes Silva (1789) como “extensão, espaço de terreno dentro de certos limites, sujeita a certos Magistrados, Prelados, Juizes”. À luz desse raciocínio, compreendemos que por estarem dentro dos limites territoriais das *vilas* ou *ciudades*, os *arraiais* adquiriam o *status* administrativo de *distrito*, ressaltando-se que dentro de suas imediações poderiam haver ainda as fazendas, outro tipo de organização.

Merece destaque também a definição de *termo*, considerando que essa nomeação se fez muito habitual para referenciar a organização geográfica e administrativa do Brasil Imperial, tal como pode ser observado na seção seguinte, em que essas denominações são ilustradas.

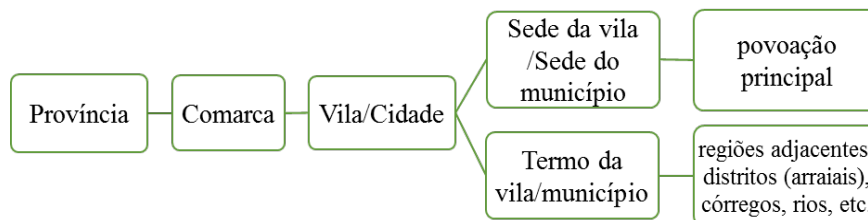
O *termo* corresponde a toda a extensão territorial pertencente a uma *vila*, incluindo-se nela a *sede da Vila* (sua povoação principal, outrora simplesmente nomeada por *Vila*) e suas cercanias, as quais são tratadas de *termos da vila*. Desta feita, dentro dos limites territoriais e jurídicos de uma *vila*, podem haver vários *arraiais*, os quais, conforme anteriormente explicitado, são chamados de *distrito*, por estarem sujeitos às *vilas* no plano jurídico. Quando, por sua vez, as *vilas* auferiam o *status* de *cidade*, passavam a ser denominadas de *municípios*, compreendendo todo o limite territorial da *cidade* (centro urbano) e suas regiões adjacentes.

Acerca disso, Chaves (2013) pontua que embora houvesse essa diferenciação na terminologia utilizada para referenciar as conjunturas territoriais, os termos técnicos *termo de vila* e *município* eram utilizados indistintamente.

Neste caso, *município* e *cidade* não detinham (e ainda hoje não detêm) o mesmo significado, uma vez que o termo técnico *município* engloba uma circunscrição territorial e administrativa composta por uma povoação principal (chamada *sede de município*) e tudo aquilo que estiver dentro de seu limite territorial, como os *arraiais* (*distritos*). Em contraponto, *cidade* refere-se unicamente ao centro populacional de maior povoação do *município*, ou seja, sua *sede*.

Conforme se viu, para compreendermos essas classificações político-territoriais vigentes durante o sistema monárquico brasileiro, faz-se extremamente importante ter conhecimento das definições de *distrito*, *termo de vila* e *município*. Em vista disso, com o fito de aclarar o exposto anteriormente, apresentamos em sequência um quadro em que estas relações são ilustradas.

Quadro 1 – organização político-territorial das Províncias.



Fonte: elaborado pelas autoras (2016)

No que concerne a estas delimitações civis, judiciárias e também as eclesiásticas (que não discutimos por não serem o foco deste estudo), salientamos que, com a promulgação da Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, estas passaram a ser encargo das assembleias provinciais, cabendo a elas conceder ou recusar pedidos de elevação de *arraiais* ao foro de vilas, de vilas ao *status* de *ciudades* e também de *vilas* ou *ciudades* à função de *cabeças* ou *sedes de comarca*.

Uma vez que discutimos em que consiste cada um desses termos técnicos do âmbito da organização territorial e política vigente no Brasil Imperial, privilegiamos, doravante, a conjuntura geral observada no sudeste goiano, especialmente na região que à época se alcunhou como Catalão.

De arraial a cidade: o percurso histórico das denominações político-territoriais de Catalão

O surgimento de Catalão, segundo Cornélio Ramos (1984), ocorreu em fins de julho de 1722 devido à passagem da bandeira de Bartolomeu Bueno da Silva pelo Rio Paranaíba seguindo em direção ao interior do que futuramente seria a capitania goiana. Acredita-se que o marco dessa passagem por terras catalanas seja uma cruz de aroeira cravada na Fazenda dos Casados, nas imediações do território onde hodiernamente situa-se a cidade do Ouvidor.

Fato comum para os historiadores é que, nos anos que compreenderam a empreitada do bandeirante pela região, alguns integrantes da comitiva resolveram estabelecer morada neste local dedicando-se à lida rural com vistas a servirem de apoio e referência aos exploradores que por ali passassem durante o trajeto de São Paulo a Goiás, episódio que deu

origem a Catalão e também ao nome designativo desse topônimo. Cornélio Ramos (1984) aponta que a escolha por este nome se justifica porquanto um dos integrantes dessa bandeira, espanhol originário da Catalunha, era comumente chamado por Catalão. Assim sendo, este nome teria se estendido também para a fazenda, da fazenda para o arraial, do arraial para a vila, da vila para a cidade, permanecendo-se até os dias atuais.

Segundo Gomez (1994), o primeiro relato que se tem de Catalão refere-se ao ano de 1736 quando o capitão de uma companhia advinda de Minas Gerais quase foi morto por um tiro, no sítio do Catalão. Depois dessa data, o único registro acerca dessa localidade refere-se a 1824 quando, segundo ele, já havia sido fundado um arraial, em uma área de 3.300 metros de comprimento por 2.000 metros de largura, doada por Antônio Manuel, em 1810, para a construção de uma capela em louvor à Nossa Senhora Mãe de Deus.

A relação entre a construção de uma capela e a instauração de um arraial explica-se por ser comum nesta contemporaneidade goiana a reunião de pessoas em torno das igrejas para rezarem e realizarem festas em louvor aos santos de suas devoções, com destaque para os padroeiros destes espaços religiosos. A partir dessa prática, surgiram armazéns e vendas nas cercanias das capelas, atraindo pessoas para estas localidades e dando início à formação de um povoado de que originariam, por sua vez, os arraiais. Aos anseios de devoção acentuam-se também as pretensões dos fazendeiros, que doavam partes de suas terras, com a intenção de valorizarem ainda mais os seus terrenos, haja vista que esses poderiam vir a ser o centro populacional daquela região.

O segundo relato ao qual Gomez (1994) se refere remonta à *Corografia Histórica da Província de Goiás*, escrita nos anos de 1824 e 1825 e tendo sido publicada mais tarde entre 1874 e 1875 pela revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em que se lê:

Este pequeno arraial teve princípio no ano de 1820 [...] e é hoje habitado por geralistas que vieram procurar as ricas terras que há neste distrito; as suas casas montam a 18 e tem uma capela; fica na estrada geral da província de São Paulo para Goiás, sobre o córrego de Catalão.

Essa informação não é confirmada/encontrada nos documentos pertencentes ao acervo digital do Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística da Universidade Federal de Goiás, tal como pode ser observado no excerto abaixo de um auto de partilha do ano de 1824.

[...] Ano do Nascimento de | Nosso Senhor IEZVS Christo | de mil, oito centos e vinte e quatro | Terceiro da Independência e do Império, aos dezessete dias do mês de Setembro do mesmo ano, nesta **Fazenda do Catalão** do Distrito do Arraial de Nossa Senhora da Conceição Minas de Santa Cruz do Sul da Província de Goiás, aonde eu Escrivão aodiante | nomeado fui vindo junto com Meretíssimo Juiz Ordenário [...]. (fólio 1 *recto*, Auto de partilha de 1824, com destaque nosso).

Nesse período, conforme o auto acima, Catalão ainda figurava apenas como uma fazenda pertencendo ao termo do distrito do Arraial de Nossa Senhora da Conceição Minas de Santa Cruz, sendo que estas pertenciam à Comarca do Sul da Província de Goiás. Com relação às comarcas existentes em Goiás, nessa época verifica-se a existência de duas comarcas, a Comarca de Goiás, localizada no Sul, e a Comarca de São João das Duas Barras, situada na região norte da província, criadas em 1809 pelo então governador Assis Mascarenhas.

Destaca-se ainda de tal excerto a situação de dependência que o então Arraial do Catalão tinha da Vila de Santa Cruz, como prova o fato de o escrivão e o juiz ordinário terem de se deslocarem até as imediações desse arraial para inventariarem os bens deixados pelo falecido. Percebe-se, a partir deste excerto como, de fato, fazia-se preciso a instauração de vila para o melhor atendimento de todos os moradores do Arraial do Catalão, que se encontrava em situação de desenvolvimento, uma vez que em função do seu bom clima e fertilidade do solo, muitos mineiros folgavam em deslocarem-se para este território e aí construir suas habitações e obter mecanismos de trabalho.

De acordo com Azzi (1937), em virtude desse cenário geral, o Conselho do Governo da Província de Goiás elevou à Vila o Arraial de Catalão, conforme consta no Art. 7º da ata de 1º de abril de 1833. A instalação da Vila, por sua vez, ocorreu em 1834, quando Catalão desmembra-se da Vila de Santa Cruz e passa a ter como termo toda a microrregião do Sudeste Goiano, conforme aponta Gomez (1994, p. 25).

O município de Catalão recebia toda a ponta sudeste da Província, limitando-se com Minas ao sul pela divisa do Paranaíba e ao leste com Paracatu pela Serra Mestra, ao norte com o recém-criado município de Santa Luzia, e a oeste com Santa Cruz, fazendo divisa o rio Veríssimo e o Corumbá. Correspondia de fato ao que hoje constitui a microrregião do Sudeste Goiano.

Gomez (1994) acrescenta ainda que embora Catalão estivesse elevada ao foro de vila isso não significou plena autonomia da Vila de Santa Cruz porquanto, além de continuar a ser

distrito eleitoral do sul, Santa Cruz é elevada ainda, ao *status* de sede de comarca, haja vista que em resolução de 2 de abril de 1833, a Província de Goiás, que estava organizada em duas comarcas, passa a ser estruturada por quatro comarcas: a da Capital, a de Santa Cruz, a de Cavalcante e a de Palmas.

Implica-se dessa nova conjuntura territorial e política que em Santa Cruz passava a ter assento o único juiz de direito com jurisdição civil e criminal para toda a região sul, além do encargo que a sede de uma comarca deveria ter com os termos a ela pertencentes, de zelar pela gestão dos seus recursos financeiros e por sua administração. Esse novo cenário pode ser observado nos manuscritos que servem a este estudo, de modo particular nos registros de batismo da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus, conforme o trecho: [...] Aos quatro de Janeiro de mil oito centos e trinta e oito nesta **Villa | do Catalão Comarca de Santa Crus**, Província de Goiaz, em |<Lavrador> <Antonio> caza de minha Residencia Compareceo Manoel Antonio de | Souza [...] (fólio 16 *recto*, Livro de Registro de Batizado da Paróquia Nossa Senhora mãe de Deus - maio de 1837 a setembro de 1838, com destaques nossos).

Os autores Azzi (1937) e Gomez (1994) informam que foram anexadas ao termo da Vila do Catalão o Distrito de Vaivém e o Distrito de Calças, pertencentes anteriormente ao termo da Vila de Santa Cruz. Contudo, apresentam dados controversos, haja vista que o primeiro autor remonta este fato ao ano de 1834, enquanto o segundo faz referência ao ano de 1842. Em consulta aos documentos eclesiásticos, verificamos dois casos distintos. Vejamos:

[...] Aos seis de Junho de mil oito centos e trinta e sete, nesta Fre- | <B. L.> guezia de *Nossa Senhora Madre de Deos*, da *Villa do Catalão*, em aFazenda | denominada Callaça em casa de *Francisco Joze da Silva*, compareceo | Selverio Joze da Silva, morador na Fazenda da Boa vista Dis- | trito de Callaça do Termo desta Villa [...] (fólio 2 *recto*, Livro de Registro de Batizado da Paróquia Nossa Senhora mãe de Deus - maio de 1837 a setembro de 1838).

||21v|| <Severiano>Aos onze de Março de mil oito centos, e trinta e oito | nesta Villa do Catalão, compareceo em Caza de minha |B L.> residencia Joaõ Pereira de Cubas com um menino nasci- | do a10 de Novembro proximo passado pelas duas horas da madrugada na | Fazenda do Ribeirão dos arrependidos, vertentes ao Rio | Corumbá, Distrito do Vaivem, Termo de Santa Crus. [...] (fólio 21 verso, Livro de Registro de Batizado da Paróquia Nossa Senhora mãe de Deus - maio de 1837 a setembro de 1838).

A partir dessas passagens, que se referem respectivamente aos anos 1837 e 1838, notamos que o Distrito de Calça já estava incluso, de fato, ao *termo* da Vila de Catalão, o que não é confirmado no caso do Distrito de Vaivém, ainda delimitado nas imediações da Vila de

Santa Cruz. Destacamos, também, o fato de as extensões territoriais dos distritos comportarem algumas fazendas, corroborando a discussão que apresentamos na seção anterior.

Nos anos seguintes, Catalão passou por um progresso jurídico-institucional e um crescimento populacional. No que tange ao campo religioso, nota-se que de Capela Curada, dependente da paróquia de Santa Cruz, elevou-se ao foro de freguesia em 1833, alcançando ainda o título de freguesia de natureza colativa porquanto passava a ter um vigário permanente, cargo alcançado exclusivamente mediante concurso público.

Com relação à sua organização político-territorial, Gomez (1994) assinala que em virtude desse panorama econômico que exercia posição de destaque na comarca, Catalão é elevada à condição de sede de uma nova Comarca, denominada Comarca do Rio Paranaíba. Dessa maneira, houve uma inversão nas funções desenvolvidas pela Vila do Catalão e pela Vila de Santa Cruz, em que esta passa a ser dependente juridicamente de Catalão.

Ademais, por prefigurar em posição de destaque, Catalão é elevada em 20 de agosto de 1859 ao foro de Cidade, um título que embora que não tenha proporcionado reais mudanças em sua organização político-territorial à época, trouxe-lhe um reconhecimento honorífico, fruto desse cenário de desenvolvimento. Essas últimas alternâncias das representações político-territoriais de Catalão, referentes à sua elevação a foro de sede da Comarca do Rio Paranaíba e, conseqüentemente, ao título honorífico de cidade, se fazem perceber em alguns autos de partilha que utilizamos como *corpus* para esse estudo, como se vê: [...] anno do Nascimento de Nosso | Senhor Jesus-Christo, de mil e oito= | centos e setenta e oito, aos sete di= | as do mêz deOutubro, nesta Cida= | de do Catalaõ, e comarca do Para= | nahyba [...] (Fólio 08 recto, processo de 1878).

Conforme se viu, para o filólogo a observância das terminologias presentes no texto se mostra muito importante para a compreensão dos documentos estudados, como observado nesta análise, com foco para os termos técnicos concernentes à conjuntura político-territorial de Catalão desde seu surgimento até ser elevada ao *status* de cidade.

Considerações finais

A terminologia utilizada para classificar e nomear as aglomerações urbanas no Brasil, desde o período de seu descobrimento e conseqüente povoamento, seguiu em primeira instância os moldes de Portugal e serviu para marcar as divisões internas desse território,

demarcando o papel político e econômico de cada uma destas localidades. Assim, observa-se que, à medida que o cenário econômico de um local se modificava, atrelado ainda a questões políticas, fazia-se necessário alterar a unidade terminológica com que este lugar era nomeado e reconhecido o que, conseqüentemente, se associava a mudanças de suas funções administrativas.

Por fim e ao cabo, destacamos que mais do que simplesmente dizer o que cada um dos termos técnicos inventariados significam, buscamos demonstrar ainda, a exemplo do sudeste goiano (que no recorte do século XIX neste estudo dirige-se à então região de Catalão), o que estas alterações no plano lexical interferiam no plano da realidade política e de como implicam o ordenamento do território no âmbito da legislação vigente. Cumpre aqui sublinhar a importância de o pesquisador estar atento para questões dessa ordem na realização de suas pesquisas, haja vista que a sua não observância pode implicar, em muitos casos, o falseamento de dados e, conseqüentemente, de sua análise.

Assim, retomamos as palavras de Cabré (citada por Barros, 2004), ratificando que as unidades terminológicas em tela são, incontestavelmente, unidades reais da língua natural, abarcadas pela densidade da vivência social e política que nomearam no contexto do sudeste goiano, na sua efervescência política, os arranjos territoriais daí decorrentes.

Referências

AZZI, Antonio Jorge. *Catalão Ilustrado*. São Paulo: Linotechnica, 1937.

BARROS, Lígia Almeida. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/dicionario/edicao/1>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

CHAVES, Edneila Rodrigues. Criação de vilas em Minas Gerais no início do regime monárquico: a região norte. *Varia História*: Belo Horizonte, v. 29, n.51, p. 817-845, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-87752013000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 maio 2015.

GOMEZ, Luís Palacin. *História política de Catalão*. Goiânia: Editora UFG, 1994.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIVRO de *Auto de Inventario do ano 1824*. 06 fôlios. Acervo digital do Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística do Departamento de Letras da UFG-CAC: Catalão-GO, 2013.

LIVRO de *Luízo de orfaons do ano 1878*. 55 fôlios. Acervo digital do Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística do Departamento de Letras da UFG-CAC: Catalão-GO, 2013.

MATZOZ, Francisco Xavier Matozo (OVigario Encomendado). *Livro de Registros de Batizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus*. Parochia Nossa Senhora Mãe de Deus. 52 fôlios manuscritos. 1837-1838.

MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Silvio de Almeida (org.). *Por minha letra e sinal: documentos do ouro no século XVIII*. Cotia-SP: Ateliê, 2005.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824)*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. *Lei de 1º de outubro de 1828*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/LIM/LIM-1-10-1828.htm>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. *Lei Nº 16 de 12 de agosto de 1834*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htmhtm>. Acesso em: 15 maio 2015.

RAMOS, Cornélio. *Catalão de ontem e de hoje*. Catalão: Distribuidora Kalil, 1984.

SILVA, Antônio Moraes. *Diccionario da Língua Portuguesa*. Fac-símile da 2. ed. (1813). Rio de Janeiro, 2 tomos. 1992.

SPINA, Segismundo. *Introdução à edótica*. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1977.

A ALEGORIA: UM BERÇARIO DE METAFORAS

Maurício Moreira Cardoso

Resumo: O presente trabalho dá materialidade à discussão sobre a relação entre alegoria e metáfora. Assim, analisamos a noção de alegoria como configurada por um feixe de metáforas, para em seguida propor que tal feixe se organiza nuclearmente por uma metáfora que se estabelece no nível da totalidade do texto alegórico. As bases teóricas são dos seguintes teóricos: Lakoff e Johnson (1999), Moisés (1999), Furniss (1997) e Hansen (2006). Concluimos que, no corpus analisado, cada alegoria pode ser traduzida em termos de uma metáfora conceitual complexa.

Palavras-chave: Alegoria, Metáfora, Metáfora conceitual, Metáfora complexa.

Abstract: This article materializes the discussion about the relation between allegory and metaphor. Thus, it was analyzed the notion of allegory as the result of a cluster of metaphors, for, then, postulate that such a cluster is fundamentally organized by a metaphor which is set up in the level of the text as a whole. The theoretical bases are from the following scholars: Lakoff e Johnson (1999), Moisés (1999), Furniss (1997) and Hansen (2006). We come to the conclusion, considering the corpus we analyzed, that an allegory can be transformed in terms of a conceptual, complex metaphor.

Keywords: Allegory, Metaphor, Conceptual metaphor, Complex metaphor.

Introdução

A discussão sobre alegoria e metáfora possui aspectos tanto históricos como de densidade teórica; tanto de cunho filosófico, literário, quanto de cunho linguístico-cognitivo. Apesar disso, queremos aqui fazer uma modesta incursão teórica no que há de interface entre esses dois conceitos, complexos – conforme aludimos –, e procurar entender em que extensão esses dois fenômenos se intersectam, de modo a podermos contribuir com essa discussão, pelo menos no que diz respeito a levantar certos aspectos do problema para que sejam mais amplamente discutidos.

Assim, considerando os avanços teóricos já realizados, queremos postular, partindo da noção de que toda alegoria é composta de um feixe de metáforas, que esse mesmo feixe de metáforas se organiza em termos de uma metáfora conceitual complexa. Procuraremos

· Doutor em Linguística pelo PPGL – UFC e Professor Adjunto da UECE. E-mail: mmcardoso@gmail.com.

demonstrar que a metáfora que sintetiza a alegoria é conceitual, lançando mão da noção de metáfora primária, em oposição à metáfora conceitual, uma vez que esta dispara certa atividade cognitiva consciente da parte de quem formula e a utiliza, *a posteriori*, no processo comunicativo. No que diz respeito à postulação de complexidade, argumentaremos que a própria definição de alegoria como sendo composta por um feixe de metáforas pressupõe essa complexidade, pois as metáforas que compõem o feixe deverão obedecer a algum princípio organizador, que hipotetizamos estar inscrito no próprio texto alegórico como uma narrativa que pode ser sintetizada por meio de uma metáfora.

Nos parágrafos seguintes, faremos um apanhado teórico que propicie base à nossa discussão. Em seguida, analisaremos dois textos de caráter alegórico, ocasião em que procuraremos demonstrar nossa hipótese, a de que toda alegoria pode ser sintetizada em termos de uma metáfora conceitual complexa. E, por fim, teceremos nossas considerações finais acerca da discussão feita no corpo do presente trabalho.

Bases teóricas

Metáfora

Lakoff e Johnson (1999, p. 45) chamam a atenção para a riqueza de nossa vida mental, pois fazemos julgamentos acerca de coisas subjetivas como *importância*, *similaridade*, *dificuldade*, e *moralidade*, ao mesmo tempo que temos experiências subjetivas de desejo, afeição, intimidade e realização. Os citados autores ainda observam que, por mais ricas que tais experiências sejam, a forma como as conceituamos se origina de outros domínios de nossa experiência, e esses outros domínios são em sua maioria de ordem sensório-motora. Quer dizer, a metáfora permite uma imagética mental extraída de domínios da ordem do sensório-motor ser usada no domínio da experiência subjetiva.

Lakoff e Johnson (*opus cit* p. 45) sustentam que a metáfora conceitual se manifesta tanto no pensamento quanto na linguagem, razão por que é difícil pensar de qualquer que seja a experiência subjetiva que não seja convencionalmente concebida em termos de uma metáfora.

A Corporificação da metáfora primária

A concepção de que há certo mecanismo de aprendizado neural sustenta-se na combinação entre a abordagem neural oferecida pelo paradigma NTL de Feldman (cf. Bailey

et al. 1977) e o modelo de Narayanan e Bailey. Assim, a metáfora primária é parte, segundo Lakoff e Johnson (1999, p. 56), de nosso inconsciente cognitivo. Ela é automática e inconscientemente por nós adquirida, por intermédio do processo natural de aprendizado neural e podemos não ter consciência de sua aquisição. Não temos escolha nesse processo. Se as experiências corporificadas no mundo são universais, então as metáforas primárias correspondentes são universalmente adquiridas.

Por outro lado, a metáfora conceitual é aprendida, afirmam os citados autores (LAKOFF e JOHNSON, p.57); elas situam-se no âmbito dos universais que não são inatos. Essas metáforas conceituais contribuem para os universais linguísticos, por exemplo, como o tempo é expresso em línguas mundo afora.

Os teóricos retrocitados também chamam atenção para o fato de que nem todas as metáforas conceituais são expressas em termos de linguagem verbal, mas também em termos de gestos, arte, rituais. Essas metáforas extralinguísticas podem, contudo, ser secundariamente expressas pela linguagem e outros meios simbólicos.

Em poucas palavras, a metáfora primária não resulta de um processo de interpretação multifacetado, salientam Lakoff e Johnson (1997, p. 57), antes é uma questão de mapeamento conceitual imediato via conexões neurais.

A Metáfora complexa

Conforme Lakoff e Johnson (1997, p. 60), as metáforas primárias funcionam como átomos que podem ser agrupados para formar moléculas. Uma variedade muito grande desses complexos se caracteriza pela estabilidade, socialmente compartilhada, sedimentada e fixada por um período de tempo considerável. Além do mais, salientam os citados teóricos, essas metáforas complexas estruturam os nossos sonhos e formam as bases de novas combinações metafóricas, tanto as poéticas quanto as ordinárias.

Com o fito de fornecer esclarecimentos acerca de como na prática se configura uma metáfora complexa, tomemos como exemplo o de Lakoff e Johnson (1997, p. 61) que expressa o seguinte: *uma vida com propósito é uma viagem*. Esta metáfora pode ser analisada como segue:

Uma vida com objetivo é uma viagem

A pessoa que vive essa vida com propósito é uma viajante

Os objetivos da vida são destinos

Um plano de vida é um itinerário

Em termos da relação de um para um entre experiência objetiva e experiência metaforicamente representada, o feixe metafórico exposto acima pode ser traduzido em termos do seguinte:

Viagem – vida com propósito

Viajante – pessoa que vive

Destinos – objetivos na vida

Itinerário – plano de vida

Os citados autores chamam a atenção para o fato de que uma metáfora conceitual vai além do conceitual. Quer dizer, ela tem consequência para a cultura material, como, por exemplo, uma vida como propósito sendo representada como uma viagem define o significado para um documento cultural extremamente caro – o *curriculum vitae* (do Latim, o curso de uma vida).

Os conceitos relacionados à metáfora primária, à metáfora complexa e à metáfora conceitual nos serão úteis para as relações que pretendemos estabelecer e exemplificar entre alegoria e metáfora. A seguir, falaremos sobre o conceito de alegoria na literatura teórica vigente.

A Alegoria

A compreensão etimológica da palavra *alegoria* permite apreender que esta consiste em um discurso que faz entender outro, numa linguagem que remete à outra.

Moisés (1999, p.15) observa que se “a narração constitui o expediente mais adequado à concretização do mundo abstrato, tem-se como certo que a alegoria implica sistematicamente um enredo, teatral ou novelesco”. Depreende-se daqui que equivale a alegoria a uma sequência logicamente ordenada de metáforas; quer dizer, o acordo entre o plano concreto e o plano abstrato processa-se numa relação biunívoca, elemento a elemento, e não em sua inteireza. Mas este autor (p. 1) observa que o termo aparece entre os gregos. O seu emprego já é notado em a *República* (liv. II, 378d), de Platão. Nas palavras de Moisés:

... e a primeira conceituação no-la oferece Aristóteles (*Poética*, 21). Mais adiante, Cícero (*De Oratore*, 94) e Quintiliano (*Institutio Oratoriae*, liv IX, 2, 46) retomam a discussão do vocábulo. Entre os antigos, o emprego maciço da alegoria desenvolveu-se com os persas, árabes e judeus, proverbialmente dotados de exuberante imaginação; (...) (MOISÉS, 1999, p. 16)

Já Furniss (1997, p. 125) observa que uma alegoria é uma narrativa ficcional, um diálogo ou uma cena a qual funciona em dois níveis paralelos de significação em sincronia temporal. Os personagens, a fala, a ação, o tempo e o espaço contribuem para um sentido

coerente, mas há usualmente sinais patentes no texto de que o leitor precisa traduzir cada detalhe em sua narrativa de superfície para outra história igualmente coerente. Frequentemente, esses sinais fornecem também um tipo de código implícito que prescreve a forma com que devemos transpor cada detalhe para uma história paralela.

Para Abrams (1993), só há dois tipos de alegorias: a histórica, ou política, que requer uma leitura da narrativa de superfície como uma versão transposta de personagens e eventos históricos ou políticos; e a alegoria de ideias, na qual os personagens literais representam conceitos abstratos e o enredo deve espelhar uma doutrina ou tese.

Hansen (2006, p.7-8) faz a distinção entre a assim chamada “alegoria dos poetas” e a “alegoria dos teólogos”, sendo esta um modo de “interpretação religiosa de coisas, homens e eventos figurados em textos sagrados”; e aquela, um procedimento construtivo: expressão alegórica, técnica de representar e personificar abstrações. De qualquer modo, as duas formas de alegoria são ditas complementares, pois, simetricamente inversas, a alegoria dos poetas é uma maneira de falar e escrever; como interpretação, a alegoria dos teólogos é um modo de entender e decifrar.

Hansen observa que Quintiliano (in HANSEN, 2006, p.30) filia a alegoria à metáfora, pois, no caso, a relação é também pensada enquanto extensão: a alegoria é quantitativa, já a metáfora é tropo de léxico, valendo por um termo isolado, sendo que a alegoria, por sua vez, equivaleria a um enunciado. Conforme explica Hansen (2006, p. 32):

A alegoria é tropo de salto contínuo, ou seja, toda ela apresenta incompatibilidade semântica, pois funciona como transposição contínua do próprio pelo figurado. Por isso, ela é também espacialização prevista do inteligível (ou próprio) no sensível (ou figurado).

Hansen (2006, p. 34) salienta, ainda, que o que aproxima alegoria de metáfora é “a estrutura comum das operações com tropos no enunciado”.

Para finalizar a discussão sobre a proximidade entre alegoria e metáfora, queremos mais uma vez citar o pensamento de Hansen (2006, p. 82), em suas palavras:

Como simbolismo proposicional analógico, a alegorização se faz, ainda, segundo dupla orientação. No encadeamento do discurso, ela metaforiza uma expansão das analogias: em cada ponto do discurso, repete um significado ausente, orientando-se para “fora” ou para “outro” diverso daquilo que vai sendo exposto. Assim, a alegoria é não só metáfora (*substituição*) mas também anáfora (*repetição*).

Quer dizer, a alegoria existe como que por força de uma “tensão superficial” que se estabelece pela *repetição*, pois, conforme dito, compõe-se por um feixe de metáforas que demandam uma organização e uma coerência.

Na sessão seguinte, analisaremos dois textos – um poema e um conto – os quais utilizaremos tanto para exemplificar os elementos teóricos expostos acima quanto para argumentar sobre a relação entre a propriedade de a alegoria ser construída por um feixe de metáforas, ao mesmo tempo em que projeta uma metáfora conceitual que pode ser expressa por meio de uma sentença. Passemos, então, à análise.

Análise

Análise do poema “Up-Hill”

Passemos, em primeiro lugar à análise do poema *Up-Hill* (que traduziremos como *Montanha Acima*), escrito por Christina Rossetti. O poema é um exemplo refinado de uma alegoria espiritual na forma de um diálogo entre um enunciador e seu interlocutor não-identificado. Vejamos o poema:

Up-Hill

Does the road wind up-hill all the way?
Yes, to the very end.
Will the day's journey take the whole long day?
From morn to night, my friend.

But is there for the night a resting-place?
A roof for when the slow dark hours begin.
May not the darkness hide it from my face?
You cannot miss that inn.

Shall I meet other wayfarers at night?
Those who have gone before.
Then must I knock, or call when just in sight?
They will not keep you standing at that door.

Shall I find comfort, travel-sore and weak?
Of labour you shall find the sum.
Will there be beds for me and all who seek?
Yea, beds for all who come.

Superficialmente, este diálogo consiste de uma enunciadora poetisa indagando acerca de uma jornada a qual ela contempla, ou está prestes a fazer. Como tal, cada detalhe invoca um sentido objetivo, literal, e a totalidade estabelece sentido para o que soa como uma troca casual de informação entre um viajante potencial e alguém que conhece o caminho. Ainda assim, há pistas ao longo do poema que nos guiam a lê-lo como uma alegoria religiosa acerca da jornada da vida para a morte. Tais pistas incluem o fato de que a jornada é montanha acima

e o percurso completo leva um dia inteiro, o que invoca noções de valor cristãs. A jornada começa ao alvorecer e termina ao anoitecer (invocando, assim, associações culturais gerais entre as partes do dia e os períodos da vida). O final da jornada trará um fim ao trabalho em um lugar de descanso, o qual será impossível não encontrar e no qual haverá leitos para todos que chegarem. (FURNISS, 1997, p. 126).

Furniss (1997, p. 126) argumenta que o poema em análise é considerado uma alegoria porque os dois significados correm proximamente em paralelo; cada detalhe de superfície pode ser transferido para o seu significado correspondente, e o segundo significado não é meramente sugestivo ou de uma compreensão aberta, mas contundentemente preciso. Embora as jornadas possam ser usadas metafórica ou simbolicamente, o fato é que o poema limita os significados possíveis para a correspondência de um para um entre jornada real e jornada implícita que nos permite classificá-lo como alegórico.

Mas analisemos a assertiva de que este poema, por ser classificado pela crítica literária como um poema alegórico, compõe-se de um feixe de metáfora.

O poema como um todo é composto por uma sequência de versos que revelam uma alternância constante entre uma pergunta e uma resposta. Com uma análise mais detida, é possível perceber que a sequência de uma pergunta mais uma resposta é que dá materialidade a cada metáfora que compõe o feixe. Assim, o primeiro verso “*Does the Road Wind up-hill all the way?*” é seguido pela resposta “*Yes, to the very end*”. É suficientemente razoável dizer que, se transformarmos cada pergunta em afirmação, teremos uma metáfora em si mesma. No entanto, é fundamental também observar que cada resposta dada afirma a pergunta, ao mesmo tempo que a redefine, de algum modo. Dessa forma, a resposta dada à primeira pergunta imprime a ela um teor qualitativo, afirmando-a acima de qualquer dúvida. Fenômeno semelhante acontece com as outras metáforas componentes do feixe. Vejamos.

O terceiro verso expressa a seguinte indagação: “*Will the day’s journey take the whole long day?*”, ao que é respondido: “*From morn to night, my friend*”. Pelo que se percebe, a resposta dada à pergunta também tem a propriedade de reafirmá-la, acrescentando semelhantemente um teor qualitativo/certificativo, novamente não deixando dúvida de que a resposta é afirmativa.

O quinto verso: “*But is there for the night a resting-place?*”, ao que corresponde a seguinte resposta: “*A roof for when the slow dark hours begin*”. Conforme temos assinalado, se transformarmos cada pergunta em afirmação, obteremos uma metáfora, pelo que não consideramos necessário executar sempre essa operação. Contudo, a resposta dada à pergunta feita no quinto verso, não só reafirma, mas como que complementa, diferentemente dos

versos anteriores, a pergunta, como que acrescenta algo que deveria ser dito na própria pergunta, denunciando uma espécie de cumplicidade entre os interlocutores, no que diz respeito à percepção que ambos têm da realidade. O fato de a resposta sempre reafirmar a pergunta é uma confirmação disso.

A pergunta corporificada pelo sétimo verso coloca fora de questionamento a realidade posta pela réplica dada ao quinto verso, pois indaga se o lugar de descanso poderá ser percebido claramente, ao que é respondido da impossibilidade de perder aquela estalagem. Do quinto ao oitavo verso, o feixe de metáfora se presta a construir a realidade metafórica de uma estalagem cujo alcance não pode ser negado de modo algum. Podemos afirmar que o feixe de metáforas construído pelos versos em questão configura uma metáfora que é fundamental para a construção da metáfora integral, representada pela alegoria como um todo.

No verso 9º, é indagado se o caminhante encontrará seus semelhantes no fim da caminhada, *at night*, ao que é respondido que encontrará todos que partiram antes, apontando para o fato de tratar-se de uma realização ou experiência compartilhada e que possui um alcance coletivo.

A pergunta materializada pelo verso 11º reafirma a noção de experiência coletiva, quando pergunta se o peregrino deve bater à porta, e a resposta diz que o peregrino não será deixado à espera. Os versos 9º a 11º compõem a terceira estrofe, que, por sua vez, metaforiza a experiência vivida por cada peregrino como um fenômeno coletivo, compartilhado por seus semelhantes. Como dissemos, cada verso metaforiza algo em si mesmo, ao mesmo tempo que concorre para criar uma metáfora configurada no âmbito da cada estrofe.

A quarta estrofe metaforiza a experiência de descanso do peregrino após uma longa caminhada, metaforizada pela jornada de um dia inteiro. O 13º, por exemplo, indaga se o caminhante encontrará conforto para a fraqueza e dores provocadas pela viagem. A resposta a essa pergunta metaforiza a experiência da recompensa destinada a todos que trabalham. A estrofe “deságua” na pergunta sobre a existência de leitos para todos que procuram (a estalagem), ao que é respondido que todos terão direito a um leito de descanso.

Se lançarmos mão de uma visão panorâmica sobre as estrofes, veremos que elas funcionam como elementos na composição da metáfora formalizada pela alegoria como um todo. A primeira estrofe constrói a metáfora da jornada. A segunda estrofe compõe a metáfora

do lugar de chegada após a jornada. A terceira estrofe estabelece a metáfora da experiência coletiva, da experiência individual compartilhada coletivamente. E a quarta estrofe constrói a metáfora da recompensa pela jornada, pelo trabalho realizado ao fim do “dia”. Então, podemos dizer que o poema alegórico, em análise, é uma construção metafórica em diferentes níveis, sendo que o mais elementar deles pode ser observado em cada verso. O nível imediatamente mais complexo seria formado pelo conjunto pergunta e resposta a compor cada estrofe, que, por sua vez, é o nível imediatamente inferior à metáfora construída pela alegoria propriamente dita.

Se olharmos para o conceito de Furniss (1997), o poema alegórico em questão descreve uma narrativa, com começo, meio e fim. O título do poema em si fornece um código preliminar para a leitura, embutindo a idéia de movimento, “Up-Hill”, para depois descrever detalhes sobre a jornada, incluindo suas consequências.

Queremos defender aqui que o poema “Up-Hill” é uma alegoria resultante de uma metáfora conceitual que depreenderemos como expressa pela seguinte sentença: *viver é uma jornada para a morte*. Obviamente a alegoria em questão pode ser desdobrada em uma metáfora complexa, e tal complexidade está de certa forma dada pelo feixe de metáforas configurado pelos versos do poema.

Ao argumento de que o que consideramos como metáfora conceitual poder ser interpretado em termos de uma metáfora primária, podemos contra-argumentar que, se isso fosse verdadeiro, o poema seria desnecessário, estaria destituído de seu valor informativo. Quer dizer, o poema não acrescentaria nada, o que obviamente não é o que acontece. O próprio detalhamento da experiência inscrita no feixe metafórico dos versos constrói, por si só, uma metáfora diferente da metáfora primária “a vida é uma jornada”. Ao contrário, o que temos no poema é a idéia de que a jornada se faz em termos da experiência da vida se transformando, gradualmente, em experiências da morte. Em outras palavras, a vida, como a conhecemos, é a matéria-prima da morte.

Passaremos, a seguir, à análise do conto de Borges, “O espelho de tinta”, oportunidade em que construiremos raciocínio semelhante ao que construímos para o poema acima analisado.

Análise do conto o espelho de tinta

Para análise do conto, lançaremos mão dos mesmos postulados teóricos utilizados para compor a análise do poema “Up-Hill”, ou seja, de que uma alegoria é um feixe de metáforas e de que ela em si mesma configura uma metáfora conceitual complexa. A afirmação de Furniss

(1997) que diz que toda alegoria traz em si um código que autoriza sua interpretação como tal também é muito importante para nossa análise. Além do mais, para que possamos alegar a existência de uma alegoria, devemos notar, também segundo Furniss (1997), que a alegoria funciona em dois níveis paralelos em sincronia temporal (em se tratando de narrativa), numa relação de um para um entre a realidade objetiva, metaforizada, e a realidade subjetiva, que metaforiza.

O enredo do conto “Espelho de Tinta” é tecido desde o princípio numa atmosfera de magia cuja objetividade parece se dissolver, inicialmente, com a referência à morte do governador do Sudão, Iácub, o Doente, que morreu “no quarto dia da lua de *barmarrat*, no ano de 1842”. A história é contada em primeira pessoa pelo personagem principal, Abderramen El Masmudi, que narra sua história ao capitão Richard Francis Burton em 1853.

O feiticeiro Abderramen El Masmudi começa a história dizendo que padeceu no cativeiro no alcáçar de Iácub. Diante da ameaça de sua execução como conspirador, o feiticeiro se posta aos pés de Iácub e promete, em troca de sua vida, mostrar ao soberano “formas e aparências ainda mais maravilhosas que as do Fanussi Khayal (a lanterna mágica)”. A promessa do feiticeiro se cumpre por meio de um procedimento mágico que consiste centralmente em colocar tinta na palma da mão de Iácub e fazer com que este tenha acesso a diferentes visões, as quais mudam de acordo com a vontade do tirano. O procedimento é repetido diariamente e garante a vida do feiticeiro. No entanto, a figura de um homem encapuzado começa a se insinuar ao fundo das visões, sem, contudo, intrigar Iácub. No décimo quarto dia da lua de *barmarrat*, o Doente pede para ver um “inapelável e justo castigo, porque a seu coração, esse dia, apetecia ver uma morte”. Assim aparece um homem encapuzado a ser executado, que o governador identifica ser o mesmo encapuzado das visões anteriores. O tirano, então, manifesta ao feiticeiro o desejo de conhecer a identidade do tal encapuzado. Frustrado pela vã tentativa de dissuadir Iácub do seu desejo, o feiticeiro mostra a face do homem com o pano na cabeça, que se revela ser o próprio Iácub. Este, por sua vez, hipnotizado pela surpresa apavorante, é obrigado a assistir a própria execução no espelho de tinta, o que provoca instantaneamente a sua morte.

O conto possui a extensão de três páginas, mas, quando terminamos de lê-lo, temos a impressão de que lemos muito mais. Tal efeito pode se dar em decorrência da densidade da história e da enorme tensão que é dupla: (a) a necessidade que tem o feiticeiro de salvar sua própria vida; (b) o mundo maravilhoso mostrado no espelho de tinta que em si mesmo também guarda uma tensão provocada pela presença do encapuzado. Há, portanto, um mundo

no interior de outro, o que nos traz a sensação de que ambos são verdadeiros, pois se gera um efeito retro-alimentador garantido pela cumplicidade dos acontecimentos nos dois mundos.

No conto “O espelho de tinta”, queremos postular que existe um processo alegórico em andamento, e defendemos que o conto em questão fornece um código para que possamos interpretá-lo em termos de uma alegoria. O título da narrativa em questão direciona o leitor para interpretá-lo como uma narrativa alegórica. A metáfora do espelho é recorrente nos contos de Borges, mas neste caso a palavra *espelho* está associada à palavra *tinta* que, para a interpretação que queremos fazer, remete a uma propriedade do texto literário, que é refletir tanto a visão do autor, quanto o conhecimento de mundo e a percepção que o leitor traz da realidade que o cerca. Quer dizer, é incontestável que, de uma forma ou de outra, o autor só pode falar do que conhece, contudo, nem sempre é perceptível de forma imediata que o leitor também leva sua percepção para o texto, fazendo com que este, de alguma maneira, reflita sua alma. Sempre apreendemos algo novo a partir, ou em termos, do que conhecemos.

O núcleo da narrativa se dá em torno da capacidade de um bruxo em propiciar visões a um tirano através de um espelho de tinta vertido na mão deste, e levado a termo por meio de rituais mágicos. Defendemos que a história alegoriza o processo de criação de um texto literário, conduzido pelo autor (representado pelo bruxo), mas demandado pelo leitor (metaforizado pelo tirano). Enquanto alegoria, o conto é muito rico, e podemos estabelecer uma relação de um para um entre realidade metaforizada e realidade metaforizante. Com relação à existência de feixe de metáforas que compõe a alegoria, podemos destacar: (a) o espelho de tinta como texto literário; (b) a figura do bruxo como autor desse texto; (c) a figura do tirano como o leitor do mesmo texto; (d) o mundo visto através do espelho de tinta metaforiza as possibilidades que o texto literário guarda em termos de construção de uma realidade subjetiva; (e) a progressão da narrativa metaforiza o processo do enriquecimento experiencial do leitor à medida que a narrativa avança e alcança o seu desfecho; em outras palavras, o processo de leitura refletiria um encontro sempre gradativamente mais profundo consigo mesmo. Por fim, esse conjunto de metáforas, como um feixe, compõe uma metáfora expandida pela narrativa alegórica. Objetivamente, podemos traduzir a metáfora expandida em termos da seguinte sentença: *o texto literário é um espelho que reflete o leitor*. Neste sentido, postulamos que temos aqui uma metáfora complexa que pode ser desdobrada da seguinte maneira:

O autor é um criador de espelhos

O texto é um espelho

O texto sempre reflete quem o lê

O que o espelho reflete é o mundo do leitor

Mas a alegoria em si mesma é capaz de metaforizar muito mais se analisarmos o feixe de metáfora que a compõe, como, por exemplo, o ritual mágico que envolve transformar a tinta vertida na mão do tirano em espelho mágico. Neste sentido, o texto seria também mágico, já que o espelho é mágico. A personificação do tirano, por exemplo, metaforiza um leitor também tirano, cuja vontade não considera um mundo externo a ele; quer dizer, o mundo deve sempre se acomodar a ele, e não o contrário. Outra metáfora existente no feixe da narrativa em questão é a de que o autor só se mantém vivo pelo fato de estar sempre criando suas histórias (com suas visões) e mantendo o leitor interessado nelas.

Queremos, neste ponto, falar mais sobre o código inscrito na narrativa que permite que a interpretemos como uma alegoria e estabeleçamos as relações acima expostas. Queremos aqui lembrar que o conto em análise pode ser interpretado também em termos de uma paródia às “Histórias das mil e uma noites”, já parte de uma cultura universal. A narrativa conta a história de Sherazade, a noiva do rei Shazaman. Aquela, para se manter viva, como sabemos, criou um plano genial que consistia em contar histórias para sua irmã na frente do rei, sem nunca concluí-las na mesma noite, mantendo Shazaman sempre interessado em saber do desfecho de cada uma delas, conseguindo, assim, sobreviver dia após dia. “O espelho de tinta”, como paródia, reforça a idéia do código para sua interpretação como alegoria da criação do texto literário, e de seus conseqüentes desdobramentos, os quais discutimos nos parágrafos acima.

Considerações finais

A análise do poema e do conto acima exposta nos permite concluir, ainda que não em caráter definitivo, que, conforme os teóricos que consultamos, a alegoria se compõe de um feixe de metáforas. Contudo, observamos que esse feixe de metáfora se organiza em torno de uma metáfora sintetizante da qual a alegoria se expande. Lembramos, a esse propósito, que a noção de alegoria adquire suas feições em torno de uma estrutura narrativa, conforme Moisés (1999) postula, a qual, por sua vez, codifica outra narrativa, dita alegorizada. Assim, não se pode dispensar a noção de alegoria em prol do postulado de que toda ela é na verdade uma metáfora composta por um feixe de outras metáforas concorrentes para sua construção.

A conclusão de que a alegoria se traduz em termos de uma metáfora sintetizante leva a outra conseqüente conclusão: a de que essa metáfora sintetizante, que traduz a alegoria, só

pode ser uma metáfora conceitual complexa, pois implica um conceito que pode, invariavelmente, se desdobrar em termos de metáforas componentes. Neste sentido, fazemos a ressalva que uma pesquisa de maior fôlego, em um *corpus* mais representativo, faz-se necessária para que essa constatação ofereça mais evidências.

Referências

ABRAMS, M. H. *A Glossary of Literary Terms*. 6th edition. Fort Worth: Harcourt Brace College Pub., 1993.

BAILEY, D., FELDMAN, NARAYANAN, S., LAKOFF G. Modeling embodied lexical development. In M.G. Shafto and P. Langley, eds., *Proceedings of the nineteenth annual conference of the cognitive science society*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. 1997.

FURNISS, Tom; BATH, Michael. *Reading Poetry: An Introduction*. London: Longman 1997.

HANSEN, João Adolfo. A alegoria - estado da questão. In: *Alegoria. Construção e interpretação da metáfora*. São Paulo: Atual, 2006.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Pensamento Cultrix, 1974.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO ESTRATEGIA DE CAPTAÇÃO NO DISCURSO RELIGIOSO NA MÍDIA

Mônica Santos de Souza Melo¹

Resumo: O objetivo deste artigo é verificar como o processo de divulgação de conhecimento científico é usado estrategicamente em um artigo de autoria do Professor Felipe Aquino, publicado no seu *blog*, que se insere no site da comunidade Canção Nova. Para isso, utilizam-se os princípios da Análise Semiociológica do Discurso e a proposta de Charaudeau (2008b) em torno da chamada “mídiação da ciência”, que foi adaptada à situação de divulgação científica no âmbito religioso. A análise permitiu identificar a presença de procedimentos linguísticos adotados pela instância de produção que resultam do deslocamento do âmbito científico para o religioso, o que provoca uma adaptação do conhecimento em função da nova situação de comunicação e dos novos parceiros e finalidade comunicativa que se instauram.

Palavras-chave: Discurso religioso, Mídia, Semiociológica, Divulgação científica

Abstract: The goal of this paper is to check how is the process of dissemination of science in an article published on the blog of Professor Felipe Aquino, inserted into the community website Canção Nova. For this, we base on the principles of Semiociological Discourse Analysis and the proposed Charaudeau (2008b) around the "mediatisation of science", which adapt to scientific dissemination situation in the religious sphere. The analysis identified the presence of linguistic procedures adopted by the production instance resulting from the scientific realm shift to the religious, which causes an adaptation of the knowledge given to the new situation of communication and to new partners and communicative purpose that are established.

Keywords: Religious discourse, Media, Semiociological, Vulgarization of scientific discourse.

Introdução

Atualmente, as religiões estão ampliando os mecanismos de comunicação com o fiel, utilizando mídias que extrapolam os tradicionais veículos de comunicação, como o rádio e a televisão. Os *websites*, *blogs*, redes sociais são cada vez mais usados para que os representantes das igrejas divulguem sua fé. Esse processo se insere no amplo fenômeno da mídiação que, segundo Gasparetto (2011, p. 19), é um fenômeno técnico, social e discursivo por meio do qual as mídias se relacionam com outros campos sociais, afetando-os e por eles sendo afetados. Desse processo fazem parte os meios (fornecidos pelo campo

¹ Professora Associada III do Departamento de Letras da UFRV, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. monicamelos@ufrv.br

midiático), os demais campos com os quais este se relaciona (no nosso caso, o religioso) e os indivíduos envolvidos. Segundo Sodré (2002), o processo de midiáticação decorre dos avanços técnicos proporcionados pela revolução da informação contemporânea, que permitem que dados sejam transmitidos e que circulem rapidamente.

Atualmente, o discurso religioso tem sido um dos mais afetados pelo processo de midiáticação, o que pode ser constatado pelo aumento do número de canais e de programas na TV aberta dedicados à divulgação de conteúdo religioso. Observa-se que as igrejas têm recorrido a diversas formas de comunicação para tentar ampliar seu espaço de atuação, que extrapola os templos e invade os lares dos fiéis.

Tendo em vista essa situação, propomo-nos a abordar a relação mídia-religião-ciência, convictos de que a Análise do Discurso pode contribuir para o debate em torno desse tema. O presente artigo vincula-se ao projeto “A midiáticação do discurso religioso: a tecnologia a serviço da religião” e busca verificar como se dá o processo de divulgação de um conhecimento científico no *blog* do Professor Felipe Aquino, inserido no *site* da comunidade Canção Nova. Pretendemos verificar como se dá a divulgação científica nesse contexto, tendo em vista que o deslocamento do âmbito científico para o religioso implica uma mudança na situação de comunicação, com a instituição de diferentes parceiros, finalidades comunicativas e uso de uma nova materialidade. Para isso, vamos identificar alguns procedimentos linguísticos adotados pela instância de produção (Igreja Católica) através dos quais se produz um artigo que possui uma aparente finalidade informativa, de divulgação de um conhecimento científico, mas que, de fato, é um artigo de opinião, no qual o autor se vale de uma fonte científica para respaldar suas teses a respeito da questão da pornografia. Vamos nos pautar nos princípios da Análise Semiolinguística do Discurso e na proposta de Charaudeau (2008b) em torno da chamada “midiáticação da ciência”, a qual adaptaremos à situação de divulgação científica no âmbito religioso.

Ciência e religião: uma relação complexa

Sabemos que a relação entre ciência e religião é bastante complexa. Antes de qualquer coisa, é necessário que se advirta que vamos trabalhar aqui com a Igreja Católica, religião de linha cristã que, como tal, compreende um repertório doutrinário que congrega um conjunto de práticas e de representações sobre o mundo. E quando falamos em ciência, referimo-nos à ciência ocidental, associada à experimentação e tecnologia.

Portugal (2014) retoma o estudo de Barbour (1998), segundo o qual a relação entre ciência e religião pode ser classificada a partir de quatro parâmetros: do conflito, da independência, do diálogo e da integração.

Para Portugal, a tese do conflito é a mais conhecida e se fundamenta, fortemente, no debate em torno da oposição criacionismo *versus* evolucionismo. Aqui enfatiza-se a oposição entre o caráter subjetivo da religião e o caráter objetivo e materialista da ciência. O confronto entre ciência e religião é também abordado por Russell (1935), que vê dois episódios marcantes nesse embate: as descobertas de Galileu e as teses evolucionistas de Darwin. Tal oposição só se sustentaria, porém, se se consideram as vertentes fundamentalistas da Igreja. Para Barbour, autores como Agostinho, Tomás de Aquino, Calvino e Lutero reconhecem que a Bíblia tem várias passagens metafóricas que não podem ser lidas literalmente. Pode-se, de acordo com Barbour (1998), evitar a ideia do conflito quando se pensa na independência entre elas, uma vez que cada uma tem método. Um modo de evitar conflitos entre ciência e religião é ver as duas como independentes, ou seja, cada uma tendo seu próprio método e objetos de interesse específicos. Para Portugal, essa tese, no entanto, não se sustenta, uma vez que “embora haja considerável independência e a autonomia entre religião e ciência, essa categoria não esgota o entendimento da relação entre ambas, nem provavelmente é a mais importante forma delas se relacionarem”(Portugal, 2014, p 47). Rejeitando-se parcialmente as teses do conflito e da independência, pode-se vislumbrar a possibilidade de integração e diálogo entre ambas, já apontadas por Barbour. Portanto, embora historicamente, posicionamentos da Igreja tenham se mostrado contrários aos da ciência, constituindo verdadeiros obstáculos ao seu desenvolvimento, mais recentemente, a Igreja Católica tem assumido uma nova postura em relação ao conhecimento científico, postura essa evidenciada por atitudes como a reabilitação pública e oficial das ideias de Galileu e a defesa da tese da compatibilidade entre evolucionismo e criacionismo. Verifica-se, portanto, uma possibilidade de interface entre os discursos científico e religioso. Essa tendência é assumida em documentos tais como a encíclica *Fides et Ratio* e a declaração *Aos homens de pensamento e de ciência*, publicados no Concílio Vaticano II. Esse documento vislumbra a possibilidade de cooperação entre ciência e fé. O texto que analisamos exemplifica essa parceria entre religião e ciência, a partir da qual as descobertas científicas não contrariam os princípios religiosos, mas servem para confirmá-los.

Reconhecemos a complexidade e relevância do processo de popularização da ciência e acreditamos que a Análise do Discurso pode fornecer subsídio para a compreensão desse processo na mídia.

A divulgação científica: de Bakhtin à abordagem semiolinguística

A divulgação científica tem sido alvo de interesse de vários estudiosos. Retomaremos, aqui, de forma sintética, duas abordagens representativas desses estudos: a primeira, representada pelo pensamento de Bakhtin, que é retomado no quadro das teorias enunciativas por Authier-Revuz, acentua o caráter dialógico do processo de divulgação científica. A segunda, correspondendo à visão da Análise do Discurso, representada, entre outros, por autores como Van Dijk, Cataldi e Charaudeau. Este último vê o processo de vulgarização da ciência no âmbito da Análise do Discurso Semiolinguística. O que pretendemos evidenciar, selecionando esses autores, são olhares que compartilham a valorização das condições de produção no processo de popularização da ciência, olhares que adotaremos aqui.

A partir de Bakhtin (2003), interpreta-se que a divulgação científica deve ser considerada uma prática discursiva que transita por diferentes esferas e gêneros, o que pressupõe a possibilidade de diferentes destinatários, conforme a esfera adotada. Para o autor:

os gêneros da literatura popular científica são endereçados a um determinado círculo de leitores, dotados de um determinado fundo aperceptível de compreensão responsiva; a outro leitor, está endereçada uma leitura didática especial e ao outro, inteiramente diferente, trabalhos especiais de pesquisa. Em todos esses casos, a consideração do destinatário (e do seu fundo aperceptível) e a sua influência sobre a construção do enunciado são muito simples. Tudo se resume ao volume dos seus conhecimentos especiais. (BAKHTIN, 2003, p. 302)

Sendo assim, Bakhtin destaca que os gêneros que promovem a divulgação científica, qua a princípio poderiam ser vistos como isentos de uma interferência do público destinatário, são também dialógicos, uma vez que se deixam influenciar pela compreensão responsiva que se espera do destinatário.

Também Authier-Revuz (1998) reconhece esse caráter dialógico da divulgação científica. Para a autora, esse processo tem como objetivo difundir um conhecimento produzido no interior de uma comunidade restrita para o exterior, que compreende o público leigo. Trata-se, para a autora, de uma “prática de reformulação de um discurso-fonte (D1) em um discurso-segundo (D2)” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 108). A partir desse esquema de uma *dupla enunciação*, a autora propõe que o discurso de divulgação científica “organiza uma encenação dupla da atividade enunciativa: ela mostra o discurso científico no momento em que ele se diz, ao mesmo tempo em que se mostra no momento mesmo de transmiti-lo” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 123). Configura-se, portanto, como um discurso heterogêneo.

No âmbito dos estudos discursivos, Van Dijk (2011) aborda o discurso da divulgação científica. O autor afirma que grande parte do conhecimento da população, incluindo o de natureza científica, é obtido através dos meios de comunicação. Para esse autor:

Para comunicar esse conhecimento aos membros de outras comunidades, por exemplo, ao público geral, necessitam-se de estratégias específicas para recontextualizar o discurso científico e reformular (retextualizar) o conhecimento científico, empregando-se termos que possam ser inteligíveis pelo público geral. (VAN DIJK, 2011, p. 37-38)

Sendo assim, o autor reconhece que a transposição do conhecimento científico para outro domínio exige uma adaptação, de modo a adequá-lo à nova situação de comunicação. Na mesma linha, afirma Cataldi (2011):

Os textos com menor grau de especialização, considerados de divulgação, têm como objetivo informar de maneira geral, sobre determinada temática. Esse processo (in)formativo pressupõe a transferência do conhecimento especializado a partir da transformação linguístico-discursiva desse conhecimento representado originalmente com registro e formulações técnico-científicas. (CATALDI, 2011, p. 74)

Também na perspectiva discursiva, Charaudeau (2008b) insere o processo de *vulgarização* da ciência no quadro da Teoria Semi linguística do Discurso. Charaudeau (2008a) considera o ato de linguagem como o produto de uma situação de comunicação do qual participam um emissor e um receptor (os *parceiros*) que, por serem pessoas diferentes, podem atribuir a uma expressão linguística diferentes interpretações. O autor propõe, ainda, um desdobramento das figuras dos parceiros, seres sociais e psicológicos, nos chamados *protagonistas*, seres de fala, internos ao ato de linguagem. Na instância de produção, temos o sujeito enunciativo, imagem projetada pelo sujeito produtor da fala, e na instância de recepção, o sujeito destinatário, entidade que se define como público-alvo concebido pela instância de produção e que não corresponde, necessariamente, ao público real. É em função desse destinatário que o comunicante elabora seu projeto de fala, tendo em vista as restrições impostas pela situação de comunicação e as estratégias discursivas de que dispõe.

Para Charaudeau (2008a), todo ato de linguagem se insere, portanto, num projeto geral de comunicação que é concebido por um sujeito comunicante, o qual precisa organizar seu discurso em função da situação em que se encontra. Para fazê-lo está subordinado a um espaço de restrições, que compreende as condições mínimas às quais o ato de linguagem deve satisfazer para que seja válido, e a um espaço de estratégias, que corresponde às escolhas que os sujeitos podem fazer na encenação comunicativa. As restrições são estabelecidas pelo

“contrato comunicacional”, que consiste numa espécie de obrigação convencional de cooperação que liga os parceiros numa finalidade de dizer e que atribui a eles determinados papéis linguageiros, definindo restrições que devem seguir no ato de linguagem e que codificam as práticas sociolinguageiras em função das circunstâncias do discurso, a partir das quais vão se definir as estratégias a serem adotadas. Assim, toda situação de comunicação impõe ao falante uma série de coerções as quais ele deve obedecer, mas, ao mesmo tempo, permite uma margem de escolhas estratégicas, que permitirão ao indivíduo operar escolhas individuais, dentro dos modos de organização do discurso e dos procedimentos a eles associados.

Charaudeau (2008b) aborda o processo de *vulgarização da ciência*, definindo-o como a divulgação de fatos de uma dada área da ciência para um público leigo. Compreendendo parceiros diferentes daqueles da situação inicial de comunicação, o processo de divulgação ou “vulgarização” não estaria associado a uma situação fixa de comunicação, encontrando-se em situações variadas onde se compartilhe um conhecimento científico com um público não-especializado. Possui, portanto, uma característica híbrida. Sendo assim, vai adotar diferentes estratégias, uma vez que o falante visa produzir diferentes efeitos sobre o interlocutor, recorrendo a procedimentos de ordem linguageira, que dizem respeito ao uso de certas categorias de língua, organizadas em função da finalidade do ato de comunicação.

Sendo o texto analisado nesse artigo resultado de uma transposição de um discurso do domínio científico para o domínio religioso, ocorre uma mudança na situação de comunicação e no contrato, que acarretará a adoção de estratégias específicas.

As abordagens apresentadas acima se complementam e serão recuperadas ao longo da nossa análise. A proposta de Charaudeau, ao considerar a influência da situação de comunicação, reconhece também o outro (na figura do interlocutor e dos outros discursos com os quais o texto interage produzido interage). Adotaremos, para entender essa relação, os procedimentos e as categorias oferecidas pela Teoria Semiolinguística, de Charaudeau, especificamente procedimentos associados ao modo de organização do discurso enunciativo. Além disso, adotaremos os procedimentos do modo argumentativo, a fim de interpretar as estratégias selecionadas pelo produtor para alcançar o leitor. Isso vai nos permitir uma visão mais precisa da relação entre a organização e o funcionamento do discurso no processo de vulgarização da ciência.

O discurso analisado, proveniente do domínio religioso, é veiculado através de um *blog* que se insere no *site* da comunidade Canção Nova e exemplifica essa tentativa da Igreja Católica de se aproximar dos fiéis, entrando nos lares das pessoas, não se limitando ao espaço

tradicional do templo. Nesse espaço, o pastor aborda a questão da sexualidade, especificamente as consequências de práticas “pornográficas”. Para entender o posicionamento assumido no artigo, vamos recuperar algumas informações sobre a visão da sexualidade na tradição cristã, especialmente a temática da pornografia.

Moral cristã e sexualidade

O termo pornografia, como lembra Maingueneau (2010), foi criado no início do século XIX, derivado de *porné*, que em grego antigo significa prostituta. Aos poucos esse sentido foi sendo substituído pela ideia de obscenidade. No âmbito da tradição cristã, essa noção está ligada a princípios descritos na Bíblia.

Segundo Flandrin (1981), só a partir dos séculos III e IV a teologia cristã foi sistematizada, período a partir do qual se procedeu à seleção dos textos evangélicos considerados ‘autênticos’. A partir de então identificam-se as fontes básicas cristãs de cunho moral. Para o autor, esses documentos não priorizavam o casamento nem a família, mas a virgindade e a continência. Alguns desses princípios encontram-se na Bíblia, especialmente nas cartas de Paulo aos Coríntios que, ao apontar como próximo o final dos tempos, recomendava a renúncia aos prazeres da carne para aqueles que pretendiam obter a salvação. Nas Epístolas aos Coríntios I e II, Paulo se refere à fornicação como um comportamento imoral. A abordagem dada a essa questão se explica pelo contexto: Corinto era um porto movimentado, onde havia a prostituição e outros comportamentos moralmente condenáveis. Para Flandrin (1981), as teses defendidas por Paulo fundamentaram vasta literatura defendendo a virgindade como condição para se obter a salvação, tais como os textos de Tertuliano, Cipriano e João Crisóstomo. Assim, na doutrina cristã, à qual se acrescentaram, a partir do século V, as reflexões de Agostinho, recomendava-se, mesmo no casamento, a continência quase absoluta, de forma que os cônjuges deveriam evitar práticas como adultérios e fornicações.

A concepção do sexo como um mal persiste ao longo dos séculos. Segundo Vanifas (1986), a recusa do prazer é um traço predominante da moral cristã. A partir do século XII, esta moral de recusa unificou-se através de uma noção sintética dos pecados da carne, incluída na lista dos 7 pecados capitais: a *luxúria*. De acordo com Vanifas, a ética cristã da carne identifica uma espécie de morfologia dos atos sexuais para vigiá-los. Dentre esses atos estariam: a fornicação (cópula genital ilícita), a molície (práticas solitárias); a sodomia (atos considerados abomináveis) e a bestialidade (sexo animalizado).

Em relação ao comportamento sexual após o casamento, Vanifas (1981) acredita que, como não havia nas Escrituras um modelo de casamento a ser defendido, a Igreja buscou nos estoicos os princípios que deveriam governar o casamento: estabilidade, fidelidade e sentido de procriação. Esses princípios foram sintetizados por Foucault (1985), quando, referindo-se aos estoicos, afirma:

[...] para eles o princípio natural e racional do casamento o destina a ligar duas existências, a produzir uma descendência, a ser útil para a cidade e a beneficiar o gênero humano na sua totalidade ; buscar no casamento, prioritariamente, sensações de prazer, seria infringir a lei, reverter a ordem dos fins e transgredir o princípio que deve unir, num casal, um homem e uma mulher. (FOUCAULT, 1985, p. 178-9)

Dessa forma, os teólogos construíram modelos de comportamento sexual austeros, regulando as relações conjugais e definindo punições a práticas que transgredissem as regras, tais como o adultério e a prostituição. Essa tendência se mantém nos documentos mais recentes do Vaticano, representando um esforço por parte da Igreja Católica para manter sua posição, apesar de inúmeras reações no interior da própria Igreja, que reivindicam uma mudança na visão sobre a ética sexual e reprodutiva.

Um dos documentos mais representativos nesse sentido é o texto “Sexualidade humana: verdade e significado”²², publicado pelo Conselho Pontifício para a Família, em 1996. Nesse documento, há orientações a pais e educadores acerca da educação sexual de crianças, jovens e adolescentes, cujos preceitos se resumem na necessidade de que os métodos de educação sexual sejam julgados pelos pais, à luz dos princípios e normas da igreja. Assim, o documento orienta os pais, entre outros princípios, a evitar a educação sexual secularizada. Também poderíamos citar, dentre a vasta produção católica a respeito do tema, o livro de João Paulo II, no qual o papa defende a ideia da família como “célula primeira e vital da sociedade” (JOÃO PAULO II, 1982, p. 148); a indissolubilidade do matrimônio; a condenação de métodos contraceptivos e a dependência entre os cônjuges.

Seguindo essa orientação, define-se o conceito de pornografia como uma conduta que fere os parâmetros ditados pela Igreja e que se mostra como uma ameaça à estrutura familiar. No âmbito da Igreja Católica, no parágrafo 2354 do Catecismo encontramos:

²² Disponível em http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_08121995_human-sexuality_po.html. Acesso em 26 jun 2015.

A pornografia consiste em retirar os atos sexuais, reais ou simulados, da intimidade dos parceiros para exibi-los a terceiros de maneira deliberada. Ela ofende a castidade porque desnatura o ato conjugal, doação íntima dos esposos entre si. Atenta gravemente contra a dignidade daqueles que a praticam (atores, comerciantes, público), porque cada um se torna para o outro objeto de um prazer rudimentar e de um proveito ilícito. Mergulha uns e outros na ilusão de um mundo artificial. E uma falta grave. As autoridades civis devem impedir a produção e a distribuição de materiais pornográficos.³

Constata-se que, de acordo com o Catecismo Católico, a pornografia é vista como uma prática ilícita, que atenta contra a dignidade e que merece ser reprimida pelas autoridades.

Todas essas determinações ligadas ao comportamento sexual são alvo de intenso debate na sociedade até os dias atuais. Nesse contexto, a Igreja não se furta de expressar seu posicionamento, a fim de manter vivos no fiel seus preceitos. O texto que adotamos como objeto de análise é um exemplo disso, uma vez que dá visibilidade a uma questão polêmica e pertinente à doutrina católica, trazendo resultados de pesquisas que servem para corroborar a posição da Igreja Católica, abordando cientificamente a questão da pornografia e comprovando os prejuízos que esta pode causar.

Partimos, nesse momento, para a análise dos nossos dados, a começar pela descrição geral do ambiente no qual o texto se insere: o *blog*.

Blogs: características gerais

Os *blogs* são páginas da internet que contêm postagens num ambiente que favorece a interação com o leitor, por permitir que esse também insira seus comentários sobre o que foi publicado.

Para Herring *et al* (2004), há três tipos de *blogs*: os filtros, os jornais pessoais e os blocos de anotações. Os filtros são usados para a postagem de fatos e assuntos públicos, nacionais ou internacionais; os jornais pessoais possibilitariam a publicação de conteúdos pessoais do blogueiro, enquanto o bloco de notas consistiria em uma combinação dos tipos anteriores, com publicações agrupadas por temas. Acreditamos, contudo, que essa tipologia é limitada, uma vez que a estrutura do *blog* não é fixa, mas flexível, variando de acordo com o blogueiro, seu estatuto e, sobretudo, a finalidade do seu *blog*. Sendo assim, não podemos dizer que o *blog* que estamos examinando se classifique de forma rígida numa dessas três

³ Disponível em <http://catecismo-az.tripod.com/conteudo/a-z/c/castidade.html>. Acesso em 26 jun 2015.

categorias, já que sua finalidade vai além de uma publicação de conteúdos pessoais ou de notícias, pois os textos nele publicados possuem uma finalidade doutrinária e argumentativa.

O *blog* do Professor Felipe Aquino tem sua finalidade descrita no site, da seguinte forma:

Desde 2007, o Professor Felipe Aquino possui este blog dedicado a abordagens de temas ligados à Igreja (teologia, moral, catequese, liturgia, família, espiritualidade, sacramentos, história da Igreja, etc.), e que ao mesmo tempo façam parte do cotidiano da sociedade. É um espaço democrático, no qual os leitores podem participar com seus comentários, críticas construtivas e sugestões.⁴

Sendo assim, esse *blog*, assim como outros ligados a representantes de instituições religiosas, prioriza não a postagem de conteúdos pessoais ou de notícias do cotidiano, mas a publicação de notícias e artigos de opinião em torno de temas religiosos, que promovam a evangelização dos leitores. No entanto, mantém a característica de possibilitar a veiculação de mensagens para um público amplo e de ser um espaço que favorece a interação com o leitor. Esse “retorno” do leitor, assim como a resposta do blogueiro, não precisam ocorrer, no entanto, imediatamente. Como afirma Schimidt (2007), o *blog*, por ser uma modalidade de comunicação assíncrona, permite ao blogueiro ter domínio sobre o conteúdo e conduzir a interação, uma vez que, como destacam Herring *et al* (2004), cabe a ele a manutenção apenas do conteúdo que lhe convém.

Os *blogs* têm sido recursos amplamente utilizados pelas igrejas para promover um diálogo com o fiel. Sua flexibilidade permite que ele seja usado não só como um diário *online*, mas também como um jornal que permite a interação com outras pessoas ou criação de comunidades, um veículo para divulgação de mensagens e para doutrinação. Adotados pelas igrejas, proporcionam a criação de um espaço virtual para a troca de informações e estreitamento de laços com o fiel. Aqui, analisamos a publicação do dia 25 de junho de 2015, intitulada “Um estudo sério sobre os efeitos da pornografia”

A organização discursiva do texto “Um discurso sério sobre os efeitos da pornografia”

A divulgação em questão se dá no *blog* do Professor Felipe Aquino, que integra o *site* da comunidade Canção Nova. O professor Felipe Aquino é Doutor e Mestre em Engenharia Mecânica. Trabalha com o Pe. Jonas Abib desde 1970; possui um programa na Rádio Canção Nova, “No Coração da Igreja” e dois programas na TV Canção Nova: “Escola da Fé” e

⁴ Disponível em blog <http://www.blog.cancaonova.com/felipeaquino>

“Pergunte e Responderemos”. É professor de História da Igreja do Instituto de Teologia Bento XVI na Diocese de Lorena. É autor de artigos e publica notícias no Portal Canção Nova e no *site* da Editora Cléofas.⁵ Desde 2007, o Professor Aquino possui este *blog* no qual aborda temas ligados ao cotidiano e, preferencialmente, à Igreja (teologia, moral, catequese, liturgia, família, espiritualidade, sacramentos, história da Igreja, etc.).

A partir de Charaudeau (2008b), podemos dizer que a situação que se apresenta não consiste numa mera “tradução de um discurso científico de origem, escrito por autores especialistas em uma disciplina endereçada aos pares” (CHARAUDEAU, 2008b, p. 19). Trata-se, sim, de um discurso construído pela Igreja Católica a partir de um conjunto de restrições contratuais determinadas pela situação de comunicação que orientam as estratégias adotadas em torno da organização discursiva do texto, das escolhas linguístico-discursivas, seleção e organização do tema abordado.

Para Charaudeau (2008b), o processo de divulgação científica consiste numa transformação de um discurso científico, a princípio complexo e, por isso mesmo, inacessível ao grande público, em um discurso de fácil compreensão. Para isso, os parceiros pertencentes à instância de produção devem levar em conta a situação de comunicação na qual se inserem. Ou seja, as características do discurso de divulgação científica dependem do contexto no qual esse discurso foi produzido e da sua finalidade comunicativa. Isso implica que os parceiros que compõem a instância de produção adequem sua fala à situação de comunicação, levando em conta a finalidade do ato de fala, as condições materiais e o público destinatário.

Trata-se da concepção de um contrato⁶ diferente. No nosso caso, podemos identificá-lo como “contrato religioso/midiático”, que consiste na abordagem de temas pertinentes à orientação moral e religiosa, num dispositivo midiático e que, no caso do artigo de opinião em questão, faz uso do conhecimento científico para respaldar a tese defendida. Sendo assim, são decisivas para a construção desse processo a identidade dos parceiros, a temática abordada, as condições materiais de produção e a finalidade da troca discursiva.

O texto à primeira vista se assemelha a uma resenha técnico-científica, uma vez que sintetiza uma pesquisa feita em torno das consequências das práticas pornográficas para o casamento. No entanto, encontra-se numa seção do *blog* intitulada “artigos”, classificação que não se justifica plenamente, uma vez que o relato das informações não é a finalidade principal do texto, mas sim a defesa de um ponto de vista sobre as práticas pornográficas, que encontra

⁵ Informações extraídas do site da comunidade Canção Nova, disponíveis em <http://blog.cancaonova.com/felipeaquino/sobre/>. Acesso em 25 jun. 2015.

⁶ No âmbito da Teoria Semiolinguística, Charaudeau e Maingueneau (2004) definem o contrato de comunicação como o “conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação.” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.132)

respaldo na pesquisa reportada. Classificamos, portanto, o texto como pertencente ao gênero artigo de opinião.

As circunstâncias materiais se constituem dos suportes por meio dos quais se faz a transmissão da informação. No caso do nosso objeto de análise, trata-se de um artigo de opinião publicado num *blog*, o que determina o uso de uma linguagem mais acessível e a possibilidade de manifestação do leitor.

Quanto à identidade dos parceiros, verificamos, na instância de produção, a Igreja Católica, representada na figura do Professor Felipe Aquino. Na situação em estudo, o Professor Aquino assume a identidade discursiva (Eu-e) de doutrinador, recorrendo ao seu *blog* com a finalidade de orientar o fiel católico sobre os riscos da prática da pornografia. O destinatário (Tu-d) de tal discurso, ou seja, seu interlocutor ideal, é o fiel católico, disposto a pautar seu comportamento nos princípios ditados pela Igreja. É pensando nesse destinatário que o autor do texto seleciona a temática e põe em uso estratégias que permitirão alcançar as finalidades estabelecidas.

Com relação à temática, o discurso toma como objeto a divulgação de uma pesquisa recente que corrobora os preceitos morais defendidos pela Igreja a respeito da pornografia. Atende-se, nesse sentido, ao critério de *atualidade* preconizado por Charaudeau (2006), uma vez que a informação veiculada pela mídia deve abordar o que ocorre numa temporalidade coextensiva à dos sujeitos envolvidos. Ao abordar a temática da pornografia, o enunciador reafirma a posição da Igreja Católica em relação ao comportamento sexual do fiel. No entanto, esse tema é abordado em função do público ao qual o texto se destina, uma vez que se supõe que esse público compartilha um corpo de referências do conteúdo de origem. Assim, no texto em questão, são dadas como novas as informações a respeito dos prejuízos causados pela pornografia, mas não se verifica, por parte do enunciador-divulgador, uma preocupação em definir esse conceito, o qual já considera como pertencente ao universo de referência dos católicos.

Sobre a finalidade, sabe-se que o discurso religioso não adota como objetivo principal informar os resultados de pesquisas científicas. O informar, nesse caso, consiste na divulgação de um conhecimento do âmbito científico para o religioso, com a finalidade de doutrinação moral. Para isso o enunciador adota a visada de informação (fazer-saber), que supõe que o falante está legitimado em sua posição de saber. Por outro lado, o interlocutor é visto como alguém que se encontra em posição de dever-saber aquela informação. Pressupõe-se, portanto, que o propósito do texto (a questão da pornografia) seja de interesse do internauta que lê os artigos postados pelo Professor Aquino.

A visada discursiva de informar (o fazer-saber) é tomada, portanto, como um artifício a serviço da finalidade de doutrinação religiosa, sendo um meio para se obter a captação do fiel (fazer-criar) e sua adesão pragmática aos valores da Igreja (fazer-fazer). Assim, a finalidade desse tipo de divulgação não é apenas a de informar (fazer-saber), pela qual o falante deve levar o interlocutor a compartilhar conhecimentos científicos, mas também persuadir/convencer (fazer-criar), uma vez que essa divulgação é feita sob a perspectiva da Igreja. É como se a informação passasse por uma espécie de *filtro* baseado nos valores pregados pela Igreja. Além disso, identificamos também a visada de incitação. Para Charaudeau (2004), a visada de incitação supõe um desejo, por parte do comunicante, de mandar o outro fazer algo. Contudo, não estando em posição de autoridade sobre o interlocutor, o falante apenas pode incitá-lo a fazer esse algo. Para alcançar esse objetivo, o falante deve fazer o interlocutor acreditar, através de argumentos de ordem lógica ou afetiva, nas teses defendidas, levando-o a crer que a ação decorrente dessa influência será benéfica a ele.

Assim, estamos diante de um discurso argumentativo, que recorre a procedimentos discursivos e adota estratégias que produzam a credibilidade para, a partir da exposição de uma pesquisa sobre os efeitos da pornografia, orientar o fiel em relação a seu comportamento sexual. No texto analisado, todos os resultados de pesquisas descritos procuram levar o leitor a se convencer dos prejuízos causados pela pornografia. Retoma-se, portanto, ao longo do artigo, a tradição católica que, como vimos, procura pregar a renúncia aos prazeres da carne, propondo que esses prazeres são nocivos ao indivíduo.

A incitação a qual mencionamos acima ocorre quando o enunciador cita dados que comprovariam que a pornografia é responsável pela dissolução de várias uniões. Nesse sentido, é frequente o uso do chamado *vínculo causal* (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 299) que tenta evidenciar o efeito que um determinado tipo de comportamento pode causar. No texto em questão, procura-se focalizar os efeitos devastadores que a prática da pornografia pode causar ao casamento.

- (1) Fagan cita um estudo que revelou que 40% desses viciados em sexo perdem suas esposas. Um estudo sobre relatos de advogados de divórcio indicava em 68% os casos de divórcios ocasionados por uma das partes que se envolveu em interesses amorosos na internet, e 56% os casos em que uma das partes tinha um interesse obsessivo nas páginas pornográficas da web.

Na passagem acima, o enunciador leva o interlocutor, por uma dedução condicional, a crer que, se ele praticar a pornografia, correrá o risco de ter também seu casamento destruído. Tal linha argumentativa retoma a tradição das fontes básicas cristãs de cunho moral, dentre as quais o texto “Sexualidade humana: verdade e significado”, pelo qual, como vimos acima, a pornografia é tratada como uma prática que ameaça o matrimônio.

Em termos argumentativos, predomina ao longo do artigo, a relação de causa-consequência, que evidencia os prejuízos provocados pela pornografia. Parte-se de uma oposição à ideia de que a pornografia é um prazer inofensivo para se demonstrar todo mal que ela pode causar. A mensagem se direciona essencialmente aos homens, os quais teriam suas “atitudes e percepções sobre a natureza da sexualidade” distorcidas pela pornografia. A partir daí uma série de expressões de valor negativo são usadas para qualificar a pornografia, tais como: “hábito viciante” e “grande ameaça ao matrimônio”.

Por se tratar de um discurso pautado na divulgação de um conhecimento científico, predomina o argumento por citação ou, nos termos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), o *argumento de autoridade*. São resgatadas as vozes de cientistas e pesquisadores, vozes essas consideradas incontestáveis. Adotando, predominantemente, a modalidade delocutiva, com o uso da terceira pessoa e da citação, o comunicante se coloca na posição enunciativa de articulista que expõe os resultados da pesquisa citada, de forma aparentemente isenta:

- (2) Contrário ao argumento de que a pornografia é um prazer inofensivo, Fagan faz referência às evidências clínicas que mostram que a pornografia distorce de modo significativo as atitudes e percepções sobre a natureza da sexualidade.
- (3) Fagan acrescentou que os consumidores masculinos de pornografia tendem a diminuir sua implicação emocional em suas relações sexuais, o que acaba fazendo com que suas esposas sofram através da diminuição da intimidade de seus maridos.
- (4) A pornografia também tem impacto no lado físico nos relacionamentos. A exposição prolongada promove a insatisfação com o outro e com seu comportamento sexual.

Utiliza-se predominantemente o comportamento delocutivo, ao recuperar a fala de um terceiro (pesquisador Patrick F. Fagan e estudos realizados por “estudantes”, cuja procedência não é revelada). Ao adotar esse comportamento, o falante “se apaga” (Charaudeau, 2008a), criando uma enunciação aparentemente objetiva, caracterizando um ponto de vista externo.

No entanto, embora as passagens sejam aparentemente impessoais, destacamos, como já constata Charaudeau (2008a), que é raro um texto em que o sujeito falante não se comprometa. Diríamos, a partir de Charaudeau, que esse descompromisso ou essa

objetividade não existe, havendo apenas um efeito de objetividade, uma vez que, como o próprio Charaudeau reconhece, o uso da modalidade delocutiva faz parte de “um *jogo* protagonizado pelo sujeito falante, como se fosse possível a ele não ter um *ponto de vista*, como se pudesse desaparecer por completo do ato de enunciação e deixar o discurso falar por si.” (Charaudeau, 2008a, p. 84) Essa estratégia pode gerar um efeito de credibilidade.

Na situação analisada, a divulgação se inscreve num contrato de informação midiático, uma vez que seu autor adota um dispositivo da mídia digital. Sendo assim, tal produção encontra-se submetida a restrições desse contrato, a saber, as restrições de visibilidade, legibilidade, seriedade e emocionalidade, as quais se traduzem na adoção de procedimentos específicos, os quais descreveremos a seguir.

A restrição de visibilidade diz respeito à seleção, por parte da instância de produção, dos fatos científicos que serão publicados e que são suscetíveis de interessar ao leitor. Tendo em vista que o destinatário ideal do discurso é o público católico, o texto em questão, seleciona uma pesquisa que aborda o tema da pornografia. Esse tema interessa à Igreja e aos fiéis por estar relacionado à questão do comportamento sexual, o qual a Igreja tenta regular.

A restrição de legibilidade faz o autor adaptar seu texto, tornando-o mais acessível ao leitor, sobretudo tendo em vista que o destinatário visado não é um público especialista no campo científico. Para alcançar seu público-alvo o autor adota léxico acessível a um leigo, evitando o uso de termos técnicos ou do âmbito científico. Adota também estruturas sintáticas mais simples, com predomínio de períodos e parágrafos curtos e organizados, prioritariamente, na ordem direta. O artigo em análise é construído, ainda, numa estrutura linear, com a apresentação de um resumo no primeiro parágrafo: “Um estudo da ‘Family Research Council’ afirma que a pornografia é uma grande ameaça ao matrimônio”. Essa informação, colocada como nova, resume a conclusão de uma pesquisa e é também tomada como uma tese defendida pela instância responsável pela divulgação. A partir desse resumo, são enumeradas as evidências em torno da descoberta, sendo estas apresentadas, individualmente, a cada parágrafo, numa estrutura hierárquica de fácil assimilação por parte do leitor.

Adota-se um discurso explicativo que, de acordo com Charaudeau (2008a), dificulta a identificação de marcas do domínio de conhecimento do qual o texto provém. O vocabulário de uso cotidiano não inclui qualquer termo técnico específico que possa dificultar a compreensão do texto. Um exemplo seria:

- (5) Também é um hábito muito viciante, devido à produção de hormônios que estimulam as partes responsáveis pelo prazer no cérebro.

A expressão “hábito muito viciante” remete a um uso coloquial da linguagem, que constitui uma simplificação de um processo complexo relacionado à dependência da pornografia. Considerando que o público ao qual o discurso se destina é o católico, a associação da pornografia a um vício é um argumento forte para afastar o fiel dessa prática, uma vez que faz parte da doutrina católica a ideia de que os vícios são origem do mal e, por isso, devem ser banidos do comportamento do fiel. Também quando se afirma que esse hábito produz “hormônios que estimulam as partes responsáveis pelo prazer no cérebro”, há uma simplificação intencional, com a omissão da denominação técnica dos hormônios envolvidos, das partes responsáveis pelo prazer no cérebro e de como se dá o processo mencionado.

Atendendo à restrição de seriedade, o autor utiliza procedimentos que desempenham o papel de argumento de autoridade e demais procedimentos, sobretudo ligados à organização descritiva (especialmente a nomeação), a fim de pautar a tese defendida de que a pornografia é prejudicial ao indivíduo e ao casamento.

No título do texto “um estudo sério sobre os efeitos da pornografia”, o locutor tenta atribuir credibilidade às informações que se seguem e aos dados aos quais recorre. Apresenta-se, logo no primeiro parágrafo, a fonte da informação. Essa é identificada pelo nome (Patrick F. Fagan) e pela função (diretor do Centro de Investigação sobre o Matrimônio e a Religião) e vinculação institucional (*Family Research Council*). A escolha dessas formas de denominação para identificar a fonte da informação não é aleatória. O nome do pesquisador talvez não seja conhecido, contudo a identificação da sua função ou status profissional serve para atestar a legitimidade da fonte. Além disso, deve-se destacar que o *Family Research Council* é um grupo cristão conservador, que promove valores da família tradicional e investe em pesquisas relacionadas ao tema. Também, ao final do texto, faz-se referência a um levantamento feito por um advogado, que reforçaria a tese defendida ao longo do texto:

- (6) Um estudo sobre relatos de advogados de divórcio indicava em 68% os casos de divórcios ocasionados por uma das partes que se envolveu em interesses amorosos na internet, e 56% os casos em que uma das partes tinha um interesse obsessivo nas páginas pornográficas da web.

A identificação dessas fontes contribui para dar credibilidade ao texto, produzindo o que Charaudeau (2006) denomina “efeito de seriedade e de verdade”. Ao longo do texto

outras fontes menos precisas são citadas (“um estudo realizado por estudantes...” e “Fargan cita um estudo...”), na tentativa de corroborar a pesquisa apresentada.

Em termos da organização enunciativa, verifica-se que os argumentos a favor da conclusão apresentada são expostos por meio do uso da modalidade delocutiva, com o predomínio de asserções aparentemente desvinculadas do locutor e do interlocutor. Nesse tipo de modalidade, o propósito existe em si e se impõe ao leitor. O uso dessa modalidade também adequa-se à restrição de seriedade, uma vez que sugere fatos que existem independentemente de qualquer subjetividade.

Finalmente, a restrição de emocionalidade diz respeito a todo procedimento que busque provocar efeitos afetivos sobre o leitor. Embora o texto relate de forma pretensamente objetiva um conhecimento científico, verifica-se a presença de alguns modalizadores que, associados a certas palavras que indicam reações emocionais ou psicológicas, expressam avaliações por parte do enunciador e que podem provocar reações afetivas sobre o leitor. É o caso de expressões tais como:

(7) (...) a pornografia é uma **grande ameaça** ao matrimônio.

(8) Também é um hábito **muito viciante**, devido à produção de hormônios (...)

Os modalizadores de intensidade destacados nas passagens acima, associados aos léxicos “ameaça” e “viciante” tendem a maximizar os prejuízos causados pela pornografia ao matrimônio e à convivência do casal, sendo passíveis de provocar no leitor uma reação afetiva de medo de adotar um comportamento capaz de gerar efeitos tão nocivos às pessoas.

Constata-se, ao longo de todo o discurso, a defesa dos princípios rígidos da moral cristã, no que se refere à renúncia aos prazeres da carne para obtenção da salvação. Esses princípios, defendidos na Bíblia por Paulo, deram origem a ampla literatura condenando práticas como o adultério e a pornografia e reforçando princípios que orientam até hoje a doutrina cristã, a qual se materializa através de suas práticas languageiras, exemplificadas pelo artigo analisado.

Considerações finais

Procuramos abordar o processo de divulgação científica ou *vulgarização* do conhecimento científico no discurso religioso católico, a partir do estudo de um texto postado num *blog* católico. Para tanto, adotamos uma abordagem discursiva que considera a

necessidade de se levar em conta o papel da situação de comunicação na construção de um novo discurso. Tal análise nos permitiu verificar que, no processo de divulgação, é determinante a influência de fatores ligados à nova situação (os parceiros comunicativos, a temática abordada, a finalidade e as condições materiais da troca). Constatamos que, atendendo às restrições de visibilidade, legibilidade, seriedade, e emocionalidade, a instância de produção constrói um texto que corresponde plenamente à finalidade da instância de produção católica: a captação e doutrinação dos fiéis.

Referências

AQUINO, Felipe. *Um estudo sério sobre os efeitos da pornografia*. Disponível em: <www.cleofas.com.br/um-estudo-serio-sobre-os-efeitos-da-pornografia>. Acesso em: 14 de nov. 2015.

AUTHIER REVUZ, Jacqueline. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica In: *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer. Campinas, Editora da UNICAMP, p. 107-125, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.

BARBOUR, Ian. *Religion and Science: Historical and Contemporary Issues*. Londres: SCM Press, 1998.

CATALDI, Cristiane. O discurso sobre ciência: os transgênicos em foco na mídia impressa. In: *Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares*. Viçosa: Editora da UFV, 2011. p. 71-92.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso. Os modos de organização*. Tradução de Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2008a.

CHARAUDEAU, Patrick. *La médiatisation de la science*. Bruxelas: De Boeck, 2008b.

CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução de Fabiana Komesu (et al.). São Paulo: Contexto, 2004.

FLANDRIN, Jean-Louis.L. La doctrine chrétienne du mariage. In: FLANDRIN, Jean-Louis. *Le sexe et l'Occident*. Paris, Seuil, 1981. p. 103.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GASPARETTO, P. R. *Midiatização da religião. Processos midiáticos e a construção de novas comunidades de pertencimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.

HERRING, S. C.; SCHEIDT, L. A.; BONUS, S.; WRIGHT, E. Bridging The Gap: A Genre Analysis Of Weblogs. In: *Hawaii International Conference on System Sciences*, 37. 2004, Los Alamitos. Anais Los Alamitos, 2004. Disponível em: <<http://www.blogninja.com/DDGDD04.doc>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

JOÃO PAULO II. *A missão da família cristã no mundo de hoje*. São Paulo: Paulinas, 1982.

MAINGUENEAU, Dominique. *O discurso pornográfico*. Tradução de Marcos Morciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERELMAN, Chaim. e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*. Tradução de Maria Ermatina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PORTUGAL, Agnaldo Cuoco. Cristianismo e ciência moderna: para além da oposição. In: SPICA, Marciano Adilio e MARTÍNEZ, Horacio Luzán. *Religião em um mundo plural. Debates desde a Filosofia*. Pelotas: NEPFIL online, 2014. 312 p. – (Série Dissertatio-Filosofia) p. 38-77

SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho. Uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAINFAS, Ronaldo. *Casamento, amor e desejo no Ocidente cristão*. São Paulo: Ática, 1986.

VAN DIJK, Teun A. Por uma teoria da comunicação científica: discurso, conhecimento, contexto e compreensão da sociedade. In: GOMES, Maria; PAES, Cristiane Cataldi dos Santos e MELO, Mônica Santos de Souza (orgs). *Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares*. Viçosa: Editora da UFV, 2011. p. 19-40

ANEXO

Um estudo sério sobre os efeitos da pornografia

Um estudo da “Family Research Council” afirma que a pornografia é uma grande ameaça ao matrimônio. Patrick F. Fagan, diretor do Centro de Investigação sobre o Matrimônio e a Religião, descreve os efeitos sociais e psicológicos da pornografia em seu estudo “The Effects of Pornography on Individuals, Marriage, Family and Community” (Efeitos da pornografia no indivíduo, no casamento, na família e na comunidade). (Roma, 17/2/2010, zenit.org)

Contrário ao argumento de que a pornografia é um prazer inofensivo, Fagan faz referência às evidências clínicas que mostram que a pornografia distorce de modo significativo as atitudes e percepções sobre a natureza da sexualidade. Se os consumidores regulares de pornografia são homens, tendem a ter uma tolerância maior com o comportamento sexual anormal, observava o estudo. Também é um hábito muito viciante, devido à produção de hormônios que estimulam as partes responsáveis pelo prazer no cérebro.

Ao tratar sobre as consequências para o matrimônio, Fagan faz referência a estudos que demonstram como as mulheres são afetadas pelo consumo de pornografia dos maridos. Em muitos casos, as esposas desses consumidores de pornografia sofrem danos psicológicos profundos, observava. Entre eles, sensações de traição, perda e desconfiança. Podem também

se sentir pouco atrativas ou não aptas sexualmente, o que por sua vez pode levá-las à depressão.

Fagan acrescentou que os consumidores masculinos de pornografia tendem a diminuir sua implicação emocional em suas relações sexuais, o que acaba fazendo com que suas esposas sofram através da diminuição da intimidade de seus maridos. Em um estudo, os maridos afirmavam desejar menos suas esposas por causa do longo tempo dedicado à pornografia.

A pornografia também tem impacto no lado físico nos relacionamentos. A exposição prolongada promove a insatisfação com o outro e com seu comportamento sexual. Fagan fazia referência a outros estudos que mostravam que os consumidores de pornografia veem cada vez mais o casamento como um confinamento sexual e isso os leva a duvidar do valor do matrimônio como instituição social.

O distanciamento emocional das esposas e o próprio casamento sofrem as consequências. Fagan dizia que o consumo da pornografia e de outras formas de contato sexual “online” é considerado por muitas esposas tão prejudicial para a relação como uma infidelidade na vida real.

De fato, os homens e as mulheres reagem à pornografia de modo diferente. Um estudo realizado por estudantes teve como resultado que os homens se transtornavam mais pela infidelidade sexual enquanto que as mulheres pela infidelidade emocional.

Fagan cita um estudo que revelou que 40% desses viciados em sexo perdem suas esposas. Um estudo sobre relatos de advogados de divórcio indicava em 68% os casos de divórcios ocasionados por uma das partes que se envolveu em interesses amorosos na internet, e 56% os casos em que uma das partes tinha um interesse obsessivo nas páginas pornográficas da web.⁷

⁷Disponível em: <http://blog.cancaonova.com/felipeaquino/2015/06/25/um-estudo-serio-sobre-os-efeitos-da-pornografia/> Acesso em 25 jun 2015.

ESQUETES DO COLETIVO CRIATIVO "PORTA DOS FUNDOS": UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO FENÔMENO REFERENCIAL

Rivaldo Capistrano de Souza Jr.*¹
Dean Guilherme Gonçalves Lima**²

Resumo: Neste artigo, objetivamos analisar processos referenciais no gênero textual esquete, bem como averiguar a função de referentes, objetos cognitivos e discursivos, para a produção do humor nesse gênero. Para isso, pautamo-nos pelos princípios teórico-metodológicos dos estudos em referenciação em perspectiva sociocognitivo-discursiva. Nosso *corpus* é constituído por um esquete produzido pelo coletivo criativo “Porta dos Fundos”. As discussões realizadas permitiram-nos verificar que i) a imbricação entre o verbal e o imagético atua de maneira relevante na introdução, na retomada e na recategorização de referentes e ii) os processos referenciais colaboram para instaurar o humor.

Palavras-chave: Esquete, Referenciação, Multimodalidade.

Abstract: This paper aims at analyzing reference processes in the sketch text genre, as well as ascertaining the referents function, cognitive and discursive objects, for the humor production in this genre. To do so, we are guided by theoretical and methodological referentiation study principles in the sociocognitive-discursive perspective. The *corpus* is constituted by a sketch produced by the creative group “Porta dos Fundos”. The discussions allow us to verify that i) the imbrication between verb and images works in a relevant way in the introduction, in the retaking and in the referents recategorization and ii) the reference processes collaborate to stablish the humor.

Keywords: Sketch, Referentiation, Multimodality.

Considerações iniciais

Este trabalho se insere no campo teórico-metodológico da Linguística de Texto (LT) em perspectiva sociocognitiva e interacional e busca analisar: i) a atividade

¹Professor Doutor de Língua Portuguesa e Linguística no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: r.capistrano@uol.com.br.

²Graduado em Letras Português/Francês pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: rc.cristiana@gmail.com.

referencial no gênero textual esquete e ii) a função que objetos de discurso (ou referentes)³ engendram na construção do humor em esquete do coletivo criativo “Porta dos Fundos”.

Para esse intento, orientamo-nos pelos seguintes princípios: i) a linguagem é uma atividade sociocognitiva e interacional (MARCUSCHI, 2007), visão que implica considerar mutuamente constitutiva a dimensão social e interacional (os grupos sociais, os lugares e os papéis sociais, os propósitos da interação) e a dimensão cognitiva (o que os sujeitos sociais sabem, como dizem o que sabem e como intersubjetivamente entendem o saber do outro); ii) o texto é entendido como entidade multifacetada e dinâmica (KOCH, 2004), o que implica considerá-lo como uma configuração veiculadora de sentido(s) (SCHNOTZ, 2009).

Nosso *corpus* é constituído pelo esquete “Traveco da firma”, elaborado pelo criativo humorístico “Porta dos Fundos” e divulgado no canal no *Youtube*.

No que se refere às categorias de análise dos processos referenciais no gênero esquete, elegemos as seguintes categorias: introdução referencial, que diz respeito à primeira ocorrência do referente na materialidade do texto ou à evocação do referente por essa materialidade; as anáforas (correferenciais ou não), que propiciam as continuidades referenciais e os dêiticos.

Este trabalho está organizado em três seções. Inicialmente, teceremos considerações sobre os processos referenciais e seus princípios, bem como sobre referenciação e multimodalidade. Em seguida, realizamos uma breve caracterização do gênero esquete. Por fim, apresentamos uma proposta de análise do fenômeno referencial no esquete “Traveco da firma”.

No que se refere ao tratamento dos dados para a análise, procedemos, num primeiro momento, à apresentação da sinopse do esquete selecionado. Em seguida, realizamos a transcrição de alguns diálogos e selecionamos, apresentamos e descrevemos as cenas que julgamos relevantes para a verificação de processos referenciais.

Acreditamos que a reflexão sobre textos multimodais pode fornecer novos olhares acerca de processos referenciais, motivo pelo qual optamos por analisar, neste trabalho, o gênero textual esquete.

³ Neste trabalho, tomamos como sinônimos as expressões “objeto de discurso” e “referente”. Assumimos o posicionamento de Alves Filho e Costa Filho (2013), segundo o qual não há uma distinção “terminológica entre referente e objeto de discurso, apesar de Mondada (2001 [1994]) propor que saíamos da noção de referente para a noção de objetos de discurso [...] Para nós, neste trabalho, referente e objeto de discurso têm o mesmo sentido, qual seja, o de entidades construídas socialmente por meio do emprego da linguagem” (ALVES FILHO; COSTA FILHO, 2013, p. 182-183).

O processo de referenciação

Os estudos em referenciação, tal como entendidos por Mondada e Dubois (2003 [1995]), são implementados no Brasil por Koch e Marcuschi (1998). Na esteira de Mondada e Dubois, Koch e Marcuschi, na abordagem do fenômeno referencial, entendem que os referentes (ou objetos de discurso), longe de serem preexistentes à atividade textual-discursiva, se (re)constroem à medida que o discurso progride. Nessa perspectiva, focaliza-se o referente não como um objeto real, mas como um objeto constituído por expressões referenciais que levam em conta os sujeitos, seus conhecimentos, suas visões de mundo, suas experiências em sociedade; afinal, de acordo com Marcuschi (2007), a maneira como dizemos as coisas aos outros é decorrente de nossa atuação discursiva sobre o mundo e de nossa inserção sociocognitiva nele.

Sob o ponto de vista adotado, constroem-se referentes em práticas sociais com o objetivo de apresentar/introduzir entidades, levando-se em conta o “projeto de dizer” (KOCH, 2004). Em outras palavras, os referentes são (re)construídos no e pelo discurso, processo que exige a mobilização de conhecimentos partilhados, a produção de inferências e a negociação das intenções dos sujeitos. Nessa visão estratégica do processamento textual, a seleção de recursos de linguagem, portanto, não é uma mera atividade de designação, rotulação ou etiquetagem do mundo externo ao texto, mas se constitui num processo que revela como os interlocutores intersubjetivamente realizam escolhas significativas, (re)elaboram realidades e estabelecem suas expectativas e avaliações.

Ao serem instituídos no discurso, os referentes se transformam, se ampliam. Daí, no curso de uma interação, as categorias discursivas e cognitivas evoluem, e os referentes são reelaborados (recategorizados), contribuindo para a construção do(s) sentido(s).

Para Custódio Filho (2011), Cavalcante (2011), Capistrano Júnior (2012), Lima e Feltes (2013) e Lima e Cavalcante (2015), a recategorização é um processo evolutivo que não está restrito aos casos de retomadas anafóricas correferenciais, mas pode também acontecer sem a necessária homologação do referente por uma expressão referencial. Nessa orientação argumentativa, a recategorização envolve todas as ampliações e/ou as alterações por que, naturalmente, passam os referentes ao longo do texto.

A seguir, trataremos da classificação das expressões referenciais: a introdução referencial, as anáforas (direta, indireta e encapsuladora/rotuladora) e a dêixis.

Expressões referenciais

A introdução referencial é entendida como a primeira aparição do referente no texto, processo que pode ocorrer de forma ancorada ou não ancorada (KOCH; ELIAS, 2006, 2009). Cavalcante (2011), por sua vez, amplia essa visão à medida que não atrela processos referenciais à explicitação de expressões nominais referenciais no texto, pois o que torna um referente acessível na atividade discursiva é o trabalho sociocognitivo e interativo dos sujeitos, que se guiam pela materialidade textual.

A expressão referencial anafórica, direta ou indiretamente, retoma um referente introduzido no cotexto (ou por ele evocado), promovendo a progressão referencial. Nesse processo, as anáforas diretas retomam (reativam) referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e seu antecedente (KOCH, 2004; KOCH; ELIAS, 2006, 2009).

Entretanto, as noções de correferência e anáfora parecem designar fenômenos distintos. Esta tanto pode retomar, total ou parcialmente, um mesmo referente, quanto pode fazer remissão a ele, num processo de continuidade referencial que se estabelece por diferentes tipos de associação; aquela implica, necessariamente, preservação de identidade referencial.

Além disso, a anáfora direta, na visão tradicional dos estudos sobre coesão, é limitada, pois é concebida no quadro teórico que entende a referência como uma designação extensional do mundo, como uma etiquetagem apriorística que estabelece uma relação biunívoca entre língua e mundo. Consideramos, ainda, que toda anáfora direta requer em seu processamento um tipo de cálculo inferencial⁴, e o referente, em sucessivas retomadas anafóricas, passa por ampliações de seu *status* informacional, contribuindo, assim, para o processo de recategorização (MARCUSCHI, 2007; CAVALCANTE, 2011; CUSTÓDIO FILHO, 2011; CAPISTRANO JÚNIOR, 2012).

As anáforas indiretas constituem uma estratégia de *ativação* de referentes novos e não de uma *reativação* de referentes já conhecidos, o que caracteriza um processo de referenciação implícita (KOCH, 2004; KOCH; ELIAS, 2006, 2009). Dessa maneira, um novo referente é introduzido, possibilitando que a continuidade referencial se estabeleça

⁴ Para Marcuschi, “Inferir é realizar um raciocínio em que, com base em alguns conhecimentos (pessoais, textuais, contextuais, enciclopédicos, etc.), se chega a outros conhecimentos (não necessariamente novos)” (MARCUSCHI, 2000, p. 19).

inferencialmente por meio de diferentes tipos de associação entre antecedente (âncora) e a anáfora.

A anáfora indireta possibilita, ainda, a remissão não pontual a uma porção textual antecedente ou subsequente. Trata-se das anáforas encapsuladoras (CONTE, 2003) e dos rótulos (FRANCIS, 2003)⁵, que introduzem um novo referente na medida em que resumem informações difusas no contexto.

Com base nas considerações anteriores, podemos entender a anáfora como um procedimento de ativação ou reativação de referentes no modelo textual, atuando, assim, na continuidade referencial, na progressão temática e na coerência. Caracteriza-se pela vinculação a pistas co(n)textuais (âncoras), salientes na situação comunicativa ou recuperáveis por meio de vários tipos de conhecimento compartilhado. Em suma, isso equivale a dizer que as anáforas atuam como base e como pistas para referenciação.

Em síntese, defendemos, então, que as anáforas não são um mero mecanismo de preservação de referentes ou de conteúdos, que se efetiva por meio de elos coesivos explícitos. Trata-se, em perspectiva sociocognitiva e interacional, de um fenômeno textual que possibilita a retomada (ou a remissão para) um referente, possibilitando a sua recategorização ou instituindo novos referentes.

No que se refere ao processo referencial da dêixis, para Cavalcante (2011), paralelamente aos casos de introdução referencial e de anáfora, os dêiticos⁶ podem ocorrer ou independentemente desses dois ou se sobrepondo a eles. Os processos dêiticos são tipos de introduções ou de anáforas que só podem ser entendidas se as relacionarmos ao enunciador e ao espaço ou tempo em que ele se encontra (CAVALCANTE et al. no prelo).

Referenciação e multimodalidade⁷

⁵ A diferença entre as anáforas encapsuladoras e os rótulos se encontra nas palavras de Cavalcante (2011): “É preciso entender que nem todos os anafóricos encapsuladores equivalem ao que Francis toma como *rótulos* [...]. O fenômeno estaria, pois, condicionado a dois traços singulares: um diz respeito à natureza lexical desse modo de referenciar; outro tem relação com a sua natureza semântico-textual. Desse modo, além de terem a propriedade de resumir porções do texto, os rótulos teriam que manifestar-se, necessariamente, por sintagmas nominais plenos; do contrário não seriam rótulos, mas somente anáforas pronominais que encapsulariam conteúdos, como *isso, nada disso, tudo isso* etc.” (CAVALCANTE, 2011, p. 49-50).

⁶ Neste trabalho, por recorte na análise, trataremos de alguns casos de dêiticos espaciais “que marcam as noções de proximidade/distância em relação a um dado referente. Eles apontam para um lugar situado com relação a quem fala...” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO, BRITO, 2014, p. 90).

⁷ Consideramos multimodalidade um traço constitutivo dos textos, cuja materialidade (explicitude do texto) é percebida e apreendida por meio de dois ou mais dos cinco sentidos: a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato. No que se refere a essa inter-relação de signos em textos multimodais, acreditamos não ser objetivo

Mais recentemente, considerando que a materialidade textual, ou seja, aquilo que é explicitado, realiza-se não apenas por meio de elementos verbais, mas também por meio de elementos não verbais, os estudiosos em LT propõem um conceito alargado de texto, de modo a contemplar as produções multimodais (CAVALCANTE, 2012; RAMOS, 2011, 2012).

Assim, nas produções multimodais, a construção/negociação do(s) sentido(s) se faz por meio do acionamento simultâneo e não linear de elementos linguísticos, imagéticos, sonoros etc. Signos verbais, imagéticos, plásticos se integram na materialidade textual e mobilizam conhecimentos prévios e desejavelmente partilhados.

No Brasil, o primeiro trabalho de que temos conhecimento sobre referenciação em textos multimodais é o de Ramos (2007), que defende a tese de os referentes poderem ser percebidos, na materialidade textual, tanto por meio de signos linguísticos quanto imagéticos. Dessa maneira, Ramos (2007, 2011, 2012) muito contribuiu para os estudos em referenciação ao atribuir aos elementos não verbais o mesmo *status* dado às expressões nominais referenciais na introdução, na retomada e na transformação de referentes. Também assumem esse posicionamento os trabalhos de Custódio Filho (2011) e Capistrano Júnior (2011; 2012).

Assim, o referente, ao ser instituído no discurso, pode ser percebido, na explicitude textual, tanto por meio de uma expressão nominal referencial quanto por meio de semioses ou evocado por meio dessa imbricação.

No estudo da multimodalidade, a LT tem estabelecido uma interface com a Semiótica Social, de Kress e van Leeuwen (1996). Esses autores tomam pressupostos da linguística sistêmico-funcional para propor uma Gramática do *Design* Visual (*Reading Images: the Grammar of Visual Design - GDV*), na qual eles afirmam que as imagens assemelham-se às estruturas linguísticas na produção de significados e na constituição de formas de interação social.

No entanto, nessa interface, respeita-se, é claro, o quadro teórico-metodológico de cada teoria e suas diferenças epistemológicas. Além disso, Cavalcante (2015) adverte que “nem todos os critérios de análise das imagens indicados nas metafunções dos autores se prestam do mesmo modo à (re)construção das referências” (CAVALCANTE, 2015, p. 218).

da LT propor diferentes graus de hierarquização dessa imbricação, embora reconheçamos que ela exista, como defendem Kress e van Leeuwen (1996). Além disso, cabe-nos ressaltar que, por uma necessidade no recorte de análise do *corpus* selecionado, desconsideramos os elementos sonoros.

Breves considerações sobre o gênero textual esquete

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. São, portanto, entidades sócio-discursivas e formas de ação social, reificadas em uma dada configuração textual.

Tal afirmação implicar reconhecer que discurso e texto são noções necessariamente imbricadas, tal como afirmam Cavalcante et al. (2010): "[...] o texto não é simplesmente uma superfície material que conduz ao discurso, mas é visto como indissociável dele e é definido pelo uso" (CAVALCANTE, M. M. et al, 2010, p. 227). Por essa razão, optamos, neste trabalho, pelo uso da expressão “gêneros textuais”.

Segundo Pavis (1999), o esquete “é uma cena curta que apresenta uma situação geralmente cômica, interpretada por um pequeno número de atores sem caracterização aprofundada ou de intriga, aos saltos e insistindo nos momentos engraçados e subversivos” (PAVIS, 1999, p. 143), cuja principal motivação é a sátira da vida contemporânea.

Os esquetes apresentam a estrutura do texto dramático mais breve. São escritos para serem encenados, por isso a proximidade com a linguagem coloquial, e apresentam diálogos curtos sem a presença de um narrador. Não têm mais de dois minutos e meio de duração média.

Do ponto de vista humorístico, o ridículo de uma pessoa, objeto ou comportamentos é colocado em destaque de modo a provocar o humor. Nesse sentido, o esquete é uma narrativa ficcional (ou não) de humor e representa algum fato ridículo e caricatural com o objetivo principal de crítica e sátira a algum comportamento/pessoa.

No que se refere à análise de efeitos de humor, processos referenciais atuam de maneira relevante, uma vez que atuam como gatilho (RASKIN, 1985; POSSENTI, 1998) desencadeador da comicidade.

Referenciação e humor no esquete “Traveco da firma”

No esquete “Traveco da firma”, escrito por Gregório Duvivier, um homem sai à procura de sexo pelas ruas da cidade e acaba sendo surpreendido ao encontrar seus colegas de trabalho fazendo um “bico” como travesti. Na história, os personagens são todos funcionários da mesma empresa: Maurício, o travesti; Jorge; Marquinhos do RH e Chico do Marketing.

Podemos observar, no título do esquete em análise, a introdução do referente “traveco⁸ da firma”, que cumpre função discursiva de instaurar a comicidade. Com o intuito de garantir a manutenção e a progressão textual, esse referente é retomado imageticamente de forma estereotipada nos primeiros 23 segundos do vídeo. Andando por uma calçada, se insinuando para os carros que passam e acariciando os seios e as nádegas, ele porta um vestido curto com sutiã à mostra, usa maquiagem extravagante e mostra sua axila cheia de pelos, pistas que vão remodelando progressivamente o referente, ratificando o propósito comunicativo de engatilhar o humor.

Na sequência, um carro para, e o “motorista”, referente novo introduzido e percebido imageticamente, abaixa o vidro para poder conversar com o travesti. Essa introdução referencial é categorizada sociocognitivamente pelo espectador como “um cliente à procura de sexo”. Antes de travarem qualquer diálogo, o condutor do veículo olha para o travesti e o chama de “Maurício”, anáfora direta, que linguisticamente retoma (reativa) o referente imagético previamente introduzido no texto.

O travesti Maurício, ao perceber que sua identidade fora descoberta, coloca a mão no rosto, tentando se esconder, se afasta do veículo e fala, batendo nas nádegas: “eu trabalho aqui, sua louca!”. Podemos verificar que o referente “motorista” é recategorizado, na visão do travesti Maurício, como “sua louca”, expressão nominal referencial que evidencia, por meio do sarcasmo, o humor hostil. Já o dêitico “aqui” aponta para informações de lugar, tendo como ponto de referência o local em que ocorre a enunciação (CAVALCANTE, 2011).

Jorge, o motorista, porém, sem acreditar no que estava vendo (Figura 1), diz: “que porra é essa aqui?”.

⁸ Segundo Lima e Barbosa (2011), o item lexical “traveco” origina-se de trava, forma truncada de travesti, mais -eco, sufixo que, nesse caso, indica valor pejorativo.



Figura 1 – Maurício se exibindo

Fonte: YOUTUBE. Porta dos fundos – TRAVECO DA FIRMA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tv5b4JBGp-k>> . Acesso em: 26 set. 2015.

A expressão nominal “que porra” introduz no texto um referente e imprime uma avaliação da situação. Trata-se de uma estratégia de rotulação retrospectiva, que sumariza informações difusas do cotexto, marcando a estranheza de Jorge e evidenciando o propósito discursivo do gênero esquete de provocar a comicidade.

É importante assinalar que o que está sendo rotulado como “que porra” não é necessariamente tudo o que foi visto por Jorge e/ou feito por Maurício, mas a descoberta inusitada, ancorada na imagem (Maurício vestido de mulher; Jorge procurando um sexo fácil) e no verbal (a voz alterada de Maurício e o próprio diálogo entre eles) de que aquele travesti era Maurício, ou seja, os rótulos não sumarizam porções bem delimitadas no texto.

Por sua vez, “essa” constitui caso de anáfora encapsuladora, que empacota informações difusas no cotexto, e “aqui”, dêitico espacial, que alude ao lugar da enunciação.

Maurício, pela expressão facial, demonstra estar irritado com o colega, chega bem perto da janela do carro e manda Jorge não espalhar o que ele viu. Mesmo assim, Jorge é categórico ao dizer que Maurício não está enganando ninguém se passando por travesti. Acusação refutada imediatamente por Maurício que diz: “está chovendo cliente aqui, ó (bate nas nádegas). Aqui, ó, tá comendo muita gente aqui”.

Como podemos notar, a expressão referencial dêitica “aqui” faz referência às nádegas de Maurício, lugar situado. A acessibilidade referencial, nesse caso, ocorre por meio da imbricação entre o verbal e o imagético.

Os objetos de discurso Maurício e Jorge são mantidos em saliência durante todo o esquete e retomados imageticamente na figura 2:



Figura 2 – Maurício e Jorge conversando

Fonte: YOUTUBE. Porta dos fundos – TRAVECO DA FIRMA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tv5b4JBGp-k>> . Acesso em: 26 set. 2015.

Lembramos que esse processo de retomada efetivado pelas anáforas diretas (linguísticas ou imagéticas) é sempre recategorizador, uma vez com os referentes têm seu sentido ampliado, considerando os elementos verbais e não verbais.

Na conversa que travam, Jorge, ao ouvir de Maurício que “aqui é o lugar” para se conseguir dinheiro, diz “só você é capaz de fazer uma loucura dessas”. Mais uma vez, valendo-se de um rótulo retrospectivo marcado pela expressão referencial recategorizadora “uma loucura dessas”, que cumpre com o propósito de provocar o humor.

O diálogo entre os dois personagens segue:

MAURÍCIO – *(rindo)* Só eu?! Tu que acha ... Sabe o Marquinho do RH?
JORGE – O vascaíno?
MAURÍCIO – Ele que me trouxe! Ali ele, ali, ó. *(vemos um outro travesti marcando ponto)* De meia arrastão. É ele, sim! É porque não parece. E atrás dele é o Chico do Marketing. Ali o Chico. Chico! *(vemos Chico marcando ponto)* Dá um oi pra gente! *(Chico sorri e acena na direção deles)* É o Menezes! Vem cá!
JORGE – *(desesperado, contendo Mauricio)* Shiii! Para! Não é possível que seja o Chico!

Nesse diálogo, dois novos objetos de discurso são apresentados, a saber: Marquinhos do RH (Figura 3) e Chico do Marketing (Figura 4).



Figura 3 – Marquinhos do RH

Fonte: YOUTUBE. Porta dos fundos – TRAVECO DA FIRMA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tv5b4JBGp-k>> . Acesso em: 26 set. 2015.



Figura 4 – Chico do Marketing

Fonte: YOUTUBE. Porta dos fundos – TRAVECO DA FIRMA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tv5b4JBGp-k>> . Acesso em: 26 set. 2015.

“Marquinhos do RH” e “Chico do Marketing”, objetos de discurso ainda não mencionados, são introduzidos no texto e constituem importante estratégia cognitivo-interativa de focalização.

Por outro lado, as expressões nominais de valor atributivo “do RH” e “do Marketing” ancoram-se inferencialmente no referente “firma”, já introduzido, e promovem o delineamento dos referentes “Marquinhos” e “Chico”. Com isso, temos uma estratégia

híbrida, em que se apresenta uma informação nova, mas indiretamente associada a uma informação já dada. Estamos diante de anáforas indiretas nos sintagmas preposicionados, que, pelo papel atributivo, desempenham função discursiva de recategorizar os referentes introduzidos.

Após as identidades dos personagens serem descobertas e Maurício explicar o motivo pelo qual ele está se prostituindo de noite, o diálogo a seguir é travado. Nele, podemos observar a introdução de um novo referente “coisinha maneirinha”.

JORGE – Shiiiiu! Para! Não é possível que seja o Chico!
MAURÍCIO – Aliás ... Se você veio procurar uma coisinha (*faz um gesto*) maneirinha, eu diria que o Chico é a tua pedida. Dizem que o Chico tem uma boquinha de veludo ... Eu não sei. Mas é rodado. Ele estar aqui é sorte tua.

O referente “coisinha maneirinha” é introduzido na fala do personagem simultaneamente ao gestual, constituindo uma maneira conjunta de introdução referencial, via recursos semióticos. Podemos afirmar, ainda, que, na inter-relação com o gestual, ele é recategorizado sociocognitivamente como “sexo”. Entendemos, com isso, que a recategorização, longe de ser um processo linear que se efetiva nas retomadas anafóricas, mobiliza, sociocognitivamente, várias âncoras (CUSTÓDIO FILHO, 2011; LIMA, CAVALCANTE, 2015), como o gesto que o ator faz com a mão, conforme figura que segue:



Figura 5 – Maurício fazendo o gesto

Fonte: YOUTUBE. Porta dos fundos – TRAVECO DA FIRMA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tv5b4JBGp-k>> . Acesso em: 26 set. 2015.

A partir do gesto que é feito, os interlocutores mobilizam sistemas de conhecimentos a fim de dar sentido à expressão referencial “coisinha maneirinha” como “sexo”. Isto é, a recategorização do objeto de discurso foi desencadeada por um gesto. E observamos que isso ocorre com muita frequência quando queremos fazer referência a questões que envolvam a sexualidade. É por isso que acreditamos que, sociocognitivamente, a imbricação do verbal e do imagético possibilita não só a introdução referencial, mas também a recategorização, entendida como um processo multilinear.

Na sequência do esquete, depois de Jorge, desesperado, dizer que tinha perdido o tesão, Maurício continua provocando e faz o seguinte gesto:



Figura 6 – Maurício tentando seduzir Jorge.

Fonte: YOUTUBE. Porta dos fundos – TRAVECO DA FIRMA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tv5b4JBGp-k>> . Acesso em: 26 set. 2015

Mais uma vez, o que podemos observar é a não exclusividade do elemento verbal na (re)elaboração dos objetos de discurso. O referente “sexo oral” é acionado quando Maurício passa a língua pela boca por dentro da bochecha. Ao invés de pronunciar a palavra “sexo oral”, Maurício gesticula, introduzindo, assim, o referente.

Considerações finais

Considerando a linguagem como atividade cognitiva e ação social que se efetiva na interação entre sujeitos, este trabalho teve como propósito analisar processos referenciais no gênero textual esquete, que geralmente se apresenta como um texto não muito longo, cujo propósito é instaurar o humor.

No que se refere à referenciação, verificamos que a imbricação entre o verbal e o imagético atua de maneira fundamental na introdução, na manutenção e na recategorização de referentes. Desse modo, os referentes não se manifestam apenas a partir do material linguístico do texto, mas também por meio da imbricação com outros elementos da materialidade textual, como os gestos e as expressões faciais.

Por fim, os processos referencias colaboram relevantemente para instaurar o cômico e o irônico no esquete analisado, exigindo continuamente a ativação de conhecimentos partilhados no contexto sociocognitivo e interacional dos interlocutores.

Referências

ALVES FILHO, F.; COSTA FILHO, J. N. S. A construção referencial de contraventores sociais ricos e pobres em notícias. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Orgs.) *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 181-204.

CAPISTRANO JÚNIOR, R. Ler e compreender tirinhas. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 227-235.

_____. *Referenciação e humor em tiras do Gatão de meia-idade*, de Miguel Paiva. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação e multimodalidade. In: VALENTE, A. C. *Unidade e variação na língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 213-221.

_____. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: UFC, 2011.

_____.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. et al. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225-261.

_____.; LIMA, S. M. C. de (Orgs.). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. et al. Coerência e referenciação. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. *Linguística Textual e ensino*. São Paulo: Contexto (no prelo).

CONTE, M. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003 [1996]. p. 177- 190.

CUSTÓDIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*, 2011. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FRANCIS, Gill. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003 [1994]. p. 191-228.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A*, v. 14, p. 169-190, 1998. (número especial).

_____; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

LIMA, B. C.; BARBOSA, M. F. M. O sufixo -eco sempre forma diminutivo com valor pejorativo no PB?. *Domínios de lingu@gem*. Revista Eletrônica de Linguística Volume 5, nº 2 – 2º Semestre 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/13702>>. Acesso em 25 de out. 2016.

LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P. de M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M; LIMA, S. M. C. de (Orgs.). *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 30-58.

_____; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 13, p. 295-315, 2015. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/357d083dd43195695b2541a9bde1b43d.pdf>>. Acesso em 20 de out. 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Org.). *Referência*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). *Referência e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-32.

PAVIS, P. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RAMOS, P. E. Estratégias de referência em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. *Ling. (dis)curso* [online]. 2012, vol.12, n.3. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1221/1022>. Acesso em 06 de out. 2016.

_____. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

_____. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*, 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

RASKIN, V. *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht, Holland: Reidel Publishing Company, 1985.

SCHNOTZ, W. O que acontece na mente do leitor? Os processos de construção mentais durante a compreensão textual do ponto de vista da psicologia e da linguística cognitiva. In: WIESER, H. P. ; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: perspectivas alemãs*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009 [2006]. p. 166-185

OS TEMAS NO DIÁLOGO ENTRE MACABÉA E A CARTOMANTE EM *A HORA DA ESTRELA* E EM SUAS TRADUÇÕES PARA O INGLÊS

Roberta Rego Rodrigues*

Resumo: Este artigo trata de uma análise estilístico-tradutória do diálogo entre Macabéa e a cartomante retirado do original *A hora da estrela* e de suas traduções para a língua inglesa feitas por Giovanni Pontiero e Benjamin Moser. Tem por objetivo analisar a estrutura temática destes textos em relação de tradução. O estudo dos Temas mostra como a mensagem dos textos está organizada. O *corpus* foi digitalizado e anotado com as categorias temáticas utilizando o Código de Rotulação Sistemico-Funcional a fim de obter a quantificação por meio da ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools*. Resultados apontam, por exemplo, que Moser traduz as estruturas tematizadas em maior grau se comparado a Pontiero. Pode-se concluir que, do ponto de vista da estrutura temática dos diálogos, Moser retextualiza os Temas de forma mais literal que Pontiero, demonstrando que a tradução de Moser parece ser mais estrangeirizadora que a tradução de Pontiero.

Palavras-chave: Estilística tradutória baseada em *corpus*. Estrutura temática. Diálogos.

Abstract: This paper reports on an analysis based on Translational Stylistics of the dialogue between Macabéa and the fortune-teller taken out from *A hora da estrela* and of its translations into English by Giovanni Pontiero and Benjamin Moser. It aims to analyse the thematic structure of these texts in translation. The study of Themes shows how the message of texts is organised. The *corpus* was scanned and annotated with thematic categories by using Systemic Functional Labelling Code to obtain the quantification through *Concord* of *WordSmith Tools*. Results point out that for instance Moser translates thematised structures to a higher degree if compared to Pontiero. It can be concluded that from the viewpoint of the dialogues thematic structure Moser retextualises the Themes more literally than Pontiero, which shows that Moser's translation seems to be more foreignizing than Pontiero's one.

Keywords: Corpus-based translational stylistics. Thematic structure. Dialogues.

Introdução

Este artigo investiga sob o viés estilístico-tradutório a estrutura temática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) do diálogo entre Macabéa e a cartomante extraído do original *A hora da estrela* (LISPECTOR, 1999) e de suas traduções para a língua inglesa feitas por Giovanni Pontiero (LISPECTOR, 1992) e Benjamin Moser (LISPECTOR, 2011). Tem por objetivo classificar os Temas das orações a fim de verificar como eles estão estruturados no *corpus*. Segundo Bakthin (1986 apud VALE; MESSIAS, 2014), o caráter essencial da linguagem é o diálogo, que se determina na interação verbal. Pesquisar a

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da área de Tradução do Centro de Letras e Comunicação – UFPEL – Pelotas – RS – Brasil – betareseau@gmail.com

estrutura temática de diálogos, sejam eles ficcionais ou não, pode permitir a identificação de traços linguísticos inerentes a este tipo de texto. Além disso, pode permitir, no caso deste artigo, a identificação indireta das vozes da escritora e dos tradutores.

Duas perguntas de pesquisa norteiam este trabalho:

- 1) Como se configura a estrutura temática no *corpus*?
- 2) Que tipo de reflexão tal configuração pode suscitar a tradutores(as)?

Estas perguntas serão respondidas com base nas teorias utilizadas, na metodologia adotada e nos resultados apresentados e discutidos.

Revisão Teórica

A Estilística

A Estilística trata-se de uma disciplina que se ocupa da investigação de textos (literários) sob a perspectiva dos Estudos Linguísticos, apresentando algumas vertentes, como, por exemplo, a discursiva e a cognitiva (SIMPSON, 2004). Segundo este autor, a análise linguística microtextual de textos (literários) em direção a uma análise linguística macrotextual possibilita uma pesquisa mais consubstanciada da linguagem. Carter e Simpson (1989) consideram que tal disciplina começou a receber mais atenção nos anos 1960, quando Jakobson apontou que a Linguística não deve prescindir dos aspectos poéticos que a língua em uso pode ter. Por conseguinte, Monteiro (2005) salienta que alguns traços da linguagem apresentam expressividade, sendo imbuídos de características pautadas pela afetividade e por significados evocados.

Leech e Short (2007) mencionam os pontos de vista do linguista e do crítico literário ao abordarem a linguagem criativa. Interessa ao linguista saber por que os(as) escritores(as) fazem certas escolhas expressivas enquanto que para o crítico literário torna-se interessante averiguar como tais escolhas são feitas no nível da arte verbal (LEECH; SHORT, 2007). Um conceito bastante relacionado com a Estilística é o de estilo, conceito esse que pode ser controverso, visto que tal conceito apresenta explicações diversas no âmbito das várias vertentes da Estilística (MONTEIRO, 2005). No entanto, pode se referir essencialmente à maneira de escrever de um(a) escritor(a) e ao modo de expressão de um texto (LEECH; SHORT, 2007).

Butt e Lukin (2009) esclarecem que a Estilística tem como papel fundamental elucidar a forma de organização de um texto. Para tanto, esta disciplina enfoca um nível mais elevado de organização textual, que consiste nos aspectos de padronização linguístico-convencional, realizados nas escolhas da linguagem como destaques (*foregroundings*, em inglês) (BUTT;

LUKIN, 2009). Segundo estes autores, os textos literários são aqueles que manifestam mais claramente tal nível de organização, levando em consideração que na Literatura os(as) escritores(as) e os(as) leitores(as) empreendem mais esforços a fim de gerar e mudar o potencial semântico. Em outros tipos de texto, o objetivo para o qual eles estão orientados mostrará como eles podem estar organizados textualmente sob o viés de um nível mais transcendente (BUTT; LUKIN, 2009).

A seguir, expõe-se a Estilística Tradutória baseada em *corpus*.

A Estilística Tradutória baseada em *corpus*

Malmkjaer (2003) aponta que as escolhas linguísticas de um(a) escritor(a) são restringidas por convenções ditadas pelos tipos de texto e por aquilo que ele ou ela deseja textualizar. Assim, na visão da autora, tanto a Estilística quanto a Estilística Tradutória consideram investigar os motivos pelos quais os(as) escritores(a) fizeram determinadas escolhas no nível linguístico, ressaltando que, na Estilística Tradutória, tais escolhas feitas pelos(as) tradutores(ras) tornam-se igualmente relevantes, sem ignorar o que foi textualizado no texto original. Malmkjaer (2003) acrescenta que, a fim de averiguar por que os(as) tradutores(as) optaram por retextualizar certas ocorrências linguísticas em detrimento de outras, podem-se investigar também fatores extralinguísticos, tais como, as normas de tradução (LEVY, 1963; EVEN-ZOHAR, 1971, 1978; TOURY, 1977, 1980, 1995 apud MALMKJAER, 2003) que permeiam os processos tradutórios; o *skopos* dos textos traduzidos (VERMEER, 1978, 1983, 1986; REISS; VERMEER, 1984 apud MALMKJAER, 2003), ou seja, grosso modo, seus objetivos; e a voz dos(as) tradutores(as) (HERMANS, 1996 apud MALMKJAER, 2003) mediante textos perigráficos (HERMANS, 2014), por exemplo. A pesquisa de tais fatores é de interesse de linguistas críticos (MALMKJAER, 2003), que buscam em suas investigações explorar aspectos macrotextuais.

Guccione (2009) empreende uma análise estilístico-tradutória do texto fonte *Il Principe* de Nicolau Maquiavel, textualizado originalmente na língua italiana, e de três de suas traduções para a língua inglesa. Segundo Baker (2000 apud GUCCIONE, 2009), a investigação de no mínimo duas traduções de um mesmo texto fonte pode propiciar dados linguísticos mais robustos acerca das escolhas linguísticas dos(as) tradutores(as). Guccione (2009) não pretende avaliar a qualidade das traduções, mas tem por objetivo enfatizar quais padrões estilísticos dos tradutores não foram necessariamente retextualizados. Esta autora constata que os dois tradutores Mansfield e Connel (cada um com seu respectivo texto alvo) traduziram mais literalmente o texto fonte, ao verter estruturas sintáticas e itens lexicais de

maneira semelhante, ao passo que a dupla de tradutores Skinner e Price retextualizou termos chave (por exemplo, *virtù* e *stato*) de modos distintos, obedecendo à noção que eles apresentaram das diferentes manifestações do contexto.

Wang e Li (2012) investigam o texto fonte em inglês *Ulysses*, de James Joyce e duas de suas traduções para a língua chinesa. O principal objetivo dos autores trata-se de fazer uma comparação entre as traduções e o texto original a fim de encontrar marcas estilístico-idiossincráticas expressas pelos tradutores em seus textos traduzidos. Wang e Li (2012) constataam que no nível sintático ambos os tradutores (Jin e Xiao) imprimem “traços estrangeiros” em suas traduções por causa da influência da língua inglesa na língua chinesa, o que pode interferir em seus estilos de escrita.

Magalhães (2014) mostra como alguns pesquisadores trilharam outros caminhos nos Estudos Linguísticos até iniciar investigações estilístico-tradutórias. A inquirição do estilo da tradução e do estilo do(a) tradutor(a) pode suscitar mais interdisciplinaridade à disciplina Estudos da Tradução, visto que o conceito de estilo apresenta várias interpretações, o que pode gerar diferentes métodos de pesquisa (MAGALHÃES, 2014). Tendo isso em vista, esta autora, juntamente com seus parceiros(as) de pesquisa, vêm compilando *corpora* de textos de Literatura em relação de tradução, nomeados ESTRA, com o intuito de investigar a Estilística Tradutória destes textos e dos(as) tradutores(as) literários(as).

Na próxima seção, explica-se o componente estrutural da metafunção textual, enfocando a estrutura temática (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

O componente estrutural da metafunção textual

Com o desenvolvimento das ideias de Firth, na década de 1960, Halliday lançou as bases da Linguística Sistêmico-Funcional, que busca de maneira explícita aliar aspectos estruturais da língua com manifestações sociais da linguagem (TRASK, 2004). Halliday (2009) assevera que, como a linguagem é um sistema semiótico e se realiza em vários âmbitos da sociedade, pesquisá-la pode ser algo problemático. Teorias funcionais da linguagem passíveis de serem aplicadas sugerem métodos a fim de que tal pesquisa se torne relativamente menos árdua (HALLIDAY, 2009).

Considerando uma abordagem sistêmico-funcional, muitos pesquisadores fazem uso das metafunções, que, segundo Halliday e Matthiessen (2014), provêm uma explicação das formas gramaticais em relação ao potencial geral de significado da linguagem. As metafunções podem ser investigadas mediante os conteúdos ideacionais, interpessoais e textuais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) de um texto. A metafunção ideacional

relaciona-se à oração como representação, contemplando os componentes experiencial e lógico. A metafunção interpessoal relaciona-se à oração como intercâmbio de informações e de bens e serviços. A metafunção textual relaciona-se à oração como mensagem, mostrando como os significados ideacionais e interpessoais estão organizados (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que a metafunção textual pode ser pesquisada por meio do componente semântico (*i.e.*, coesão) e do componente estrutural (*i.e.*, estrutura temática e sistema de informação). Este trabalho enfoca o componente estrutural da metafunção textual, mais especificamente, a estrutura temática, como dito anteriormente. A estrutura temática pode ser definida como o conjunto de Temas em textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Segundo estes autores, Tema é a “largada” (*i.e.*, grosso modo, o início) da mensagem e se estende até o primeiro constituinte ideacional. Os Temas podem ser interpessoais, textuais ou ideacionais e há casos especiais, chamados de estruturas tematizadas, que simulam a oralidade (THOMPSON, 2004). Quando há ocorrências de um único Tema ideacional, considera-se que as orações realizam Temas simples ao passo que quando há ocorrências de Temas interpessoais e/ou textuais acompanhando os Temas ideacionais, diz-se que os Temas são múltiplos (THOMPSON, 2004). Segundo Thompson (2004), os Temas ideacionais podem ser não marcados, quando obedecem o padrão Sujeito-Verbo-Objeto (doravante SVO); e marcados quando não seguem tal padrão. No entanto, Thompson (2004) pesquisa textos em língua inglesa, que obedece com muita frequência o padrão SVO, o que não é o caso da língua portuguesa, cujo padrão pode ser bastante flexível, causando possivelmente dificuldades de classificação dos Temas em não marcados e em marcados (BARBARA; GOUVEIA, 2004).

Vasconcellos (1997) analisa e discute a estrutura temática do conto em língua inglesa “Appointment in Samarra”, de Somerset Maugham, e de nove traduções feitas por tradutores em formação para a língua portuguesa com vistas a verificar o tratamento dado à estrutura temática nos textos traduzidos. Vasconcellos (1997) conclui que o reconhecimento dos Temas marcados do texto fonte pode constituir um recurso bastante útil para tradutores, uma vez que eles podem minimizar as limitações sintáticas de fundo sistêmico em suas traduções. Ademais, a autora também conclui que os sujeitos da pesquisa tenderam a retextualizar a estrutura temática de maneira semelhante àquela do texto original.

Pagano (2005) investiga a estrutura temática do conto em língua espanhola “Espantos de Agosto”, de Gabriel García Márquez; de sua tradução para a língua portuguesa, intitulada “Assombrações de Agosto”; e de sua tradução para língua inglesa, nomeada “The ghosts of

August”. Tal investigação é empreendida em função de a estrutura temática ser relevante no exame dos processos tradutórios em seus contextos (PAGANO, 2005). Esta autora adota a anotação de *corpus* a fim de levantar dados quantitativos para atingir “(...) uma visão interpretativa que vincula as ocorrências a demandas advindas da linguagem enquanto prática discursiva e social” (PAGANO, 2005, p. 248). Pagano (2005) averigua que, apesar de o *corpus* ser de pequenas dimensões, o material linguístico coletado possibilita entender por que o autor e os tradutores (Nepomuceno e Grossman) fizeram certas escolhas.

Em seguida, é exposto um complexo oracional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) extraído do diálogo entre Macabéa e a cartomante (LISPECTOR, 1999) a fim de exemplificar alguns tipos de Tema, que estão destacados em itálico.

Exemplo (1):

Aí eu ganhei dinheiro e pude comprar este apartamentozinho térreo. (LISPECTOR, 1999, p. 73)

Este complexo oracional refere-se a um trecho da fala da cartomante e é composto por duas orações, quais sejam, “*Aí eu ganhei dinheiro*” e “e pude comprar este apartamentozinho térreo”. Os Temas destas orações são, respectivamente, “*Aí*”, “*eu*”, “*e*” e “*eu*” elíptico. “*eu*” e “*eu*” elíptico são Temas ideacionais, pois são os Participantes e são não marcados por seguir o padrão SVO. “*Aí*” e “*e*” são Temas textuais, que dão tessitura ao complexo oracional. “*Aí eu*” forma o primeiro Tema múltiplo e “*e [eu]*” o segundo Tema múltiplo. Note-se que o sujeito pode ser recuperado por anáfora e pela desinência verbal do Processo “pude comprar”, Processo este que pode ser considerado o Tema ideacional marcado da referida oração por alguns pesquisadores como, por exemplo, Ventura e Lima-Lopes (2002).

A seguir, encontra-se a Metodologia adotada neste trabalho.

Metodologia

A novela *A hora da estrela* foi a última obra publicada em vida por Clarice Lispector (MOSER, 2011). Apresenta um enredo aparentemente modesto (SANTOS, 2000), que retrata um Brasil ao mesmo tempo real e imaginário por meio de palavras, imagens, mudanças de tom e de tessitura empregadas pela escritora (TÓIBÍN, 2011). Ademais, Queiroga (2005, p. 57) afirma que “a palavra tem função fundamental no cruzamento das ideias e das vozes veladas das personagens” em *A hora da estrela*. Macabéa, protagonista da novela, representa uma dessas vozes veladas. Pontiero (1992), responsável pela primeira tradução de *A hora da estrela* para a língua inglesa, afirma que Macabéa foi bem-sucedida em dois momentos: na

sua ida ao médico, a fim de tratar da sua saúde física; e na sua ida à cartomante, com o intuito de tratar sua saúde anímica. Tendo isso em vista, neste trabalho, analisa-se a estrutura temática dos diálogos entre Macabéa e a cartomante em português e em inglês, como já dito anteriormente, considerando as orações projetadas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Após a digitalização dos diálogos, as orações projetadas em extensão DOC foram anotadas com as categorias de Temas. Segundo McEnery e Hardie (2012), a anotação de *corpus* consiste na adição de informação aos textos eletrônicos. Foi utilizado o CROSF (Código de Rotulação Sistemico-Funcional), proposto por Feitosa (2006), a fim de classificar os Temas de tais orações. Este código é composto por 7 dígitos e faz que o texto fique mais visível em comparação a rótulos cujas categorias estejam escritas por extenso, além de otimizar o processo de anotação (FEITOSA, 2006). Em seguida, expõe-se um exemplo de anotação de *corpus*, usando o CROSF (FEITOSA, 2006).

Exemplo (2):

Mas <2130000> casaco de pele <2212100> não se precisa no calor do Rio...
(LISPECTOR, 1999, p. 77)

Esta oração corresponde a um trecho da fala da protagonista de *A hora da estrela*. No rótulo (ou etiqueta) <2130000>, 2 informa que o Tema é múltiplo; 1 indica que “Mas” encontra-se na primeira posição da oração; 3 mostra que “Mas” é um Tema textual; e aos últimos três dígitos foi atribuído 0, pois foram categorias não contempladas na análise, que são correspondentes ao tipo de Tema textual. Na etiqueta <2212100>, novamente, 2 informa que o Tema é múltiplo; o dígito 2 seguinte indica que “casaco de pele” encontra-se na segunda posição da oração; 1 mostra que “casaco de pele” é um Tema ideacional; 2 aponta que “casaco de pele” é um Tema marcado, pois não obedece o padrão SVO da oração; 1 informa que “casaco de pele” é um Participante; e, finalmente, os últimos dois dígitos que apresentam 0 não foram considerados e, neste caso, se refeririam ao tipo de Processo que realizaria este Participante e ao tipo de Participante, respectivamente.

Após a anotação do *corpus*, os diálogos foram convertidos para a extensão TXT e os Temas foram quantificados mediante a ferramenta *Concord* do programa para fins linguísticos *WordSmith Tools* (versão 4). Com a quantificação dos dados, foi possível proceder aos Resultados, que estão disponíveis na próxima seção deste artigo.

Resultados

Apresentação

Os dados quantitativos são apresentados nas Tabelas 1, 2, 3 e 4. TF corresponde ao texto fonte (LISPECTOR, 1999); TT1 ao texto traduzido de Giovanni Pontiero (LISPECTOR, 1992); e, finalmente, TT2 relaciona-se ao texto traduzido de Benjamin Moser (LISPECTOR, 2011).

A Tabela 1 refere-se à quantificação dos Temas simples e múltiplos do *corpus*.

Tabela 1: Temas simples e Temas múltiplos

	TF	TT1	TT2
Tema simples	83	92	95
Tema múltiplo	121	126	112

Os Temas múltiplos (Cf. Tabela 1) ocorrem com mais frequência que os Temas simples em todo o *corpus*. Isso significa que há mais ocorrências de Temas ideacionais acompanhados de Temas interpessoais e/ou textuais que de somente Temas ideacionais. Pontiero (TT1) retextualiza mais Temas múltiplos em comparação ao TF e ao TT2. Considerando os Temas simples, Moser (TT2) traduz mais frequentemente estas estruturas se comparado ao TF a ao TT1.

A Tabela 2 diz respeito à quantidade de Temas não marcados e marcados do *corpus*.

Tabela 2: Temas não marcados e Temas marcados

	TF	TT1	TT2
Tema não marcado	174	196	184
Tema marcado	30	22	23

Todos os diálogos entre Macabéa e a cartomante presentes nos textos (*i.e.*, TF, TT1, TT2) têm preponderância de Temas não marcados (Cf. Tabela 2). Isso indica que a escritora e os tradutores optam mais frequentemente pela utilização do padrão SVO (THOMPSON, 2004) em suas orações. Pontiero (TT1) faz uso dos Temas não marcados em maior grau se comparado ao TF e ao TT2. No tocante aos Temas marcados, Lispector (TF) realiza estas estruturas com mais frequência em comparação ao TT1 e ao TT2.

A Tabela 3 mostra a quantificação dos Temas interpessoais e textuais do *corpus*.

Tabela 3: Temas interpessoais e Temas textuais

	TF	TT1	TT2
Tema interpessoal	34	31	27
Tema textual	105	112	101

A textualidade temática manifesta-se mais frequentemente que a interpersoalidade temática, visto que os Temas textuais ocorrem em mais quantidade que os Temas interpersoais no *corpus*. No que tange aos Temas textuais, Pontiero (TT1) retextualiza-os com mais frequência em comparação ao TF e ao TT2. Ademais, Lispector (TF) faz mais uso de Temas interpersoais se comparado ao TT1 e ao TT2.

A Tabela 4 relaciona-se com a quantidade dos Temas ideacionais do *corpus*.

Tabela 4: Temas ideacionais

	TF	TT1	TT2
Tema ideacional circunstância	6	4	4
Tema ideacional oracional	16	13	16
Tema ideacional participante	71	139	124
Tema ideacional participante elíptico	62	20	26
Tema ideacional processo	21	18	16
Tema ideacional atributivo preposto	-	-	-
Tema ideacional predicado	3	-	1
Tema ideacional equativo	4	-	5
Tema ideacional preposto	-	-	-
Tema ideacional comentário	2	2	2

Os Temas ideacionais constituem em pontos de orientação a fim de verificar a extensão do Tema, ou seja, o Tema encerra-se no primeiro elemento ideacional da oração, como já mencionado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Como pode ser visto na Tabela 4, existe uma variedade de Temas ideacionais, podendo ser desde Participantes até orações hipotáticas (grosso modo, orações subordinadas), reduzidas ou não, realizadas no início do complexo oracional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Observando a Tabela 4, percebe-se que os Temas ideacionais participantes são os mais frequentes do *corpus*. TT1 e TT2 utilizam bastante tais Temas em comparação ao TF. Em contrapartida, quando o Participante em posição temática está elidido, constata-se que TF realiza Temas ideacionais participantes elípticos em maior grau se comparado a TT1 e a TT2. Tal fato está relacionado com os sistemas linguísticos envolvidos (BARBARA; GOUVEIA, 2004).

Lispector (TF) utiliza mais Processos como Temas se comparado ao TT1 e ao TT2. Além disso, tanto Lispector (TF) quanto Moser (TT2) faz uso da mesma quantidade de orações em posição temática. Ademais, tanto Pontiero (TT1) quanto Moser (TT2)

retextualizam o mesmo número de Circunstâncias como Temas. No entanto, Lispector (TF) textualiza mais Circunstâncias como Temas se comparado a estes tradutores.

O Tema ideacional atributivo preposto não se realiza no *corpus*. Trata-se de um Atributo (por exemplo, um adjetivo) em posição temática (THOMPSON, 2004).

Os Temas ideacionais predicado, equativo, preposto e comentário são considerados estruturas tematizadas que simulam a oralidade (THOMPSON, 2004). Não há muitas ocorrências destas estruturas tematizadas nos diálogos entre Macabéa e a cartomante (Cf. Tabela 4). Porém, as poucas ocorrências existentes podem contribuir na caracterização dos diálogos. O Tema ideacional comentário realiza-se com o mesmo número de ocorrências no TF, no TT1 e no TT2. Os Temas ideacionais predicado e equativo somente ocorrem no TF e no TT2. Pontiero (TT1) não retextualiza nenhum destes dois últimos Temas. E, finalmente, o Tema ideacional preposto não se manifesta em nenhum diálogo. Refere-se a um Participante em posição temática que é retomado no Rema da mesma oração (THOMPSON, 2004).

Em seguida, expõe-se a Discussão dos Resultados.

Discussão

São mostrados exemplos de Temas do TF, do TT1 e do TT2 com vistas a discutir os Resultados. Os Temas estão em itálico e sinaliza-se o Tema quando o Participante estiver elidido. Todos os exemplos referem-se à fala da cartomante com exceção do Exemplo (12). No Exemplo (12), Macabéa responde a uma pergunta da cartomante. A cartomante pergunta à Macabéa se ela tem medo de palavras.

Exemplo (3):

TF:

O meu guia já tinha me avisado (...) (LISPECTOR, 1999, p. 72)

TT1:

My guiding spirit has already informed me of your visit (...) (LISPECTOR, 1992, p. 71)

TT2:

My spirit guide had already told me (...) (LISPECTOR, 2011, p. 63)

O Exemplo (3) traz os Temas “O meu guia”, “My guiding spirit” e “My spirit guide”. Estes Temas são simples, pois são ideacionais participantes e não vêm acompanhados de Temas interpessoais e/ou textuais.

Exemplo (4):

TF:

Não tenha medo de mim, sua coisinha engraçadinha. (LISPECTOR, 1999, p. 72-73)

TT1:

Don't be frightened, my pet. (LISPECTOR, 1992, p. 72)

TT2:

Don't be afraid of me, you funny cute little thing. (LISPECTOR, 2011, p. 63)

“Não tenha”, “Don't be frightened” e “Don't be afraid” são Temas múltiplos, porque além dos Temas ideacionais processos não marcados (“tenha”, “be frightened” e “be afraid”), eles vêm acompanhados de Temas interpessoais (“Não”, “Don't” e “Don't”).

Exemplo (5):

TF:

Eu sou fã de Jesus. (LISPECTOR, 1999, p. 73)

TT1:

I'm a fan of Jesus. (LISPECTOR, 1992, p. 72)

TT2:

I'm a fan of Jesus. (LISPECTOR, 2011, p. 64)

“Eu”, “I” e “I” são Temas ideacionais participantes que seguem o padrão SVO (Thompson, 2004). Portanto, estes Temas não são marcados.

Exemplo (6):

TF:

Por falar em morder, você não pode imaginar que dentes lindos eu tinha, todos branquinhos e brilhantes. (LISPECTOR, 1999, p. 74)

TT1:

Speaking of biting, you can't imagine what lovely teeth I once had, all white and sparkling. (LISPECTOR, 1992, p. 73)

TT2:

Speaking of biting, you can't imagine how gorgeous my teeth were, all white and sparkling. (LISPECTOR, 2011, p. 65)

Como as orações hipotáticas reduzidas (“Por falar em morder”, “Speaking of biting” e “Speaking of biting”) estão em posição temática, os Temas não seguem o padrão SVO (THOMPSON, 2004), sendo conseqüentemente Temas marcados.

Exemplo (7):

TF:

Só uma vez me caiu uma sífilis (...) (LISPECTOR, 1999, p. 74)

TT1:

Well, I did have syphilis once (...) (LISPECTOR, 1992, p. 73)

TT2:

I just got syphilis once (...) (LISPECTOR, 2011, p. 65)

“Só” é um Tema interpessoal que tem relação com o julgamento da cartomante. “uma vez” é um Tema ideacional circunstância marcado. Note-se que o Tema interpessoal não é retextualizado por nenhum dos tradutores. Pontiero (TT1) retextualiza um Tema textual (“Well”) e um Tema ideacional participante não marcado (“I”) e Moser (TT2) retextualiza somente o Tema ideacional participante não marcado (“I”).

Exemplo (8):

TF:

(...) *mas a penicilina* me curou. (LISPECTOR, 1999, p. 74)

TT1:

(...) *but a dose of penicillin* soon cured me. (LISPECTOR, 1992, p. 73)

TT2:

(...) *but penicillin* cured me. (LISPECTOR, 2011, p. 65)

“mas”, “but” e “but” são Temas textuais que indicam contraste. Eles acompanham os seguintes Temas ideacionais participantes não marcados: “a penicilina”, “a dose of penicillin” e “penicillin”.

Exemplo (9):

TF:

Além do preço fixo, eu muitas vezes ganhava gorjeta. (LISPECTOR, 1999, p. 75)

TT1:

I earned lots of tips, in addition to the fixed rate. (LISPECTOR 1992, p. 74)

TT2:

Besides the going rate, I earned lots of tips. (LISPECTOR, 2011, p. 65)

“Além do preço” e “Besides the going rate” são Temas ideacionais circunstâncias marcados. Note-se que Pontiero (TT1) opta por retextualizar o Tema ideacional circunstância do TF no Tema da oração (“in addition to the fixed rate”). Tal escolha tradutória pode se relacionar a questões do sistema linguístico da língua inglesa e/ou pode ser idiossincrática.

Exemplo (10):

TF:

Depois, quando eu já estava ficando muito gorda e perdendo os dentes, é que me tornei caftina. (LISPECTOR, 1999, p. 75)

TT1:

Later on, when I put on weight and started losing my teeth, I decided to run my own brothel. (LISPECTOR, 1992, p. 74)

TT2:

Later, when I was getting real fat and losing my teeth, I started pimping. (LISPECTOR, 2011, p. 65)

“Depois”, “Later on” e “Later” são considerados Temas textuais nesta discussão e, por conseguinte, têm-se os seguintes Temas ideacionais oracionais marcados: “quando eu já estava ficando muito gorda e perdendo os dentes”, “when I put on weight and started losing my teeth” e “when I was getting real fat and losing my teeth”. Há uma alternativa de considerar “Depois”, “Later on” e “Later” como Temas ideacionais circunstâncias marcados. Destarte, se assim considerado, não existem Temas ideacionais oracionais marcados. Isso dependerá dos critérios adotados pelo(a) linguista.

Exemplo (11):

TF:

Eu uso essa palavra (...) (LISPECTOR, 1999, p. 75)

TT1:

I always use that word (...) (LISPECTOR, 1992, p. 74)

TT2:

I use that word (...) (LISPECTOR, 2011, p. 66)

“Eu”, “I” e “I” são Temas simples e Temas ideacionais participantes não marcados. Cumpre salientar que o Participante pode se realizar mediante um grupo nominal mais extenso (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Exemplo (12):

TF:

Tenho, sim senhora. (LISPECTOR, 1999, p. 75)

TT1:

Yes, Madame, I am. (LISPECTOR, 1992, p. 74)

TT2:

Yes, ma’am. (LISPECTOR, 2011, p. 66)

Na oração “Tenho, sim senhora”, o Tema é o participante elíptico não marcado “eu”. “eu” é o Sujeito desta oração. Barbara e Gouveia (2004) afirmam que a língua portuguesa tende a elidir com mais frequência os Sujeitos das orações em comparação à língua inglesa. Tanto que Pontiero (TT1) opta por expressar o Sujeito, que constitui um Tema ideacional participante não marcado. Alternativamente, Moser (TT2) decide não expressar o Sujeito, que está elíptico, aproximando-se do TF sob esta perspectiva. Ademais, para Ventura e Lima-Lopes (2002), “Tenho” seria o Tema ideacional processo marcado. Além disso, ambos os tradutores retextualizam Temas textuais (“Yes” e “Yes”) que se encontram no Rema da oração no TF. Há a alternativa de considerar tais Temas como interpessoais. No entanto, como foi levada em conta a função de continuativo de “Yes” e “Yes”, estes Temas foram classificados como textuais nesta discussão.

Exemplo (13):

TF:

(...) *fique* sossegada. (LISPECTOR, 1999, p. 75)

TT1:

Don't worry, dear. (LISPECTOR, 1992, p. 74)

TT2:

(...) *don't you worry*. (LISPECTOR, 2011, p. 66)

“fique” é um Tema ideacional processo não marcado. Pontiero (TT1) o retextualiza por um Tema interpessoal (“Don’t”) e por um Tema ideacional processo não marcado (“worry”). Moser (TT2) o traduz por um Tema interpessoal (“don’t”) e por um tema ideacional participante (“you”). No TT2, o processo localiza-se no Rema da oração. Note-se que Moser opta por uma forma marcada de imperativo da língua inglesa (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Isso pode ter um impacto na tradução, uma vez que tal forma marcada não é textualizada no TF. Note-se também que ambos os tradutores decidem usar o imperativo na forma negativa com mudança verbal como uma maneira de traduzir o imperativo que está na forma afirmativa no TF, constituindo assim uma estratégia tradutória por parte deles.

Exemplo (14):

TF:

(...) *porque todo o dinheiro* que eu recebo das cartas *eu* dou para um asilo de crianças. (LISPECTOR, 1999, p. 78)

TT1:

(...) *because all my earnings* as a fortune-teller are donated to an orphanage. (LISPECTOR, 1992, p. 77)

TT2:

(...) *because everything* I earn as a card-reader I give to an orphanage. (LISPECTOR, 2011, p. 68)

“porque”, “because” e “because” são Temas textuais. “todo o dinheiro” e “everything” são Temas ideacionais predicados não marcados que simulam a oralidade, como dito anteriormente (THOMPSON, 2004). Pontiero (TT1) não textualiza este Tema, optando por um Tema ideacional participante não marcado (“all my earnings”). A estrutura dos Temas ideacionais predicados não marcados demanda orações subsequentes com os Temas ideacionais participantes não marcados “eu” e “I”, o que não ocorre no TT1.

Exemplo (15):

TF:

Porque quem está ao meu lado, está no mesmo instante ao lado de Jesus. (LISPECTOR, 1999, p. 73)

TT1:

Anyone at my side is also at the side of Jesus. (LISPECTOR, 1992, p. 72)

TT2:

Because whoever's with me, is with Jesus at the same time. (LISPECTOR, 2011, p. 63)

O Exemplo (15) mostra Temas textuais (“Porque” e “Because”) e Temas ideacionais equativos não marcados (“quem está ao meu lado” e “whoever’s with me”). Estes Temas vinculam-se ao TF e ao TT2, respectivamente. Pontiero (TT1) opta por retextualizar um Tema ideacional participante não marcado (“Anyone”). Parece que Moser (TT2) está mais atento às estruturas tematizadas (THOMPSON, 2004) do TF.

Exemplo (16):

TF:

(...) *porque era difícil* tomar conta de tantas moças que só faziam (...) (LISPECTOR, 1999, p. 73)

TT1:

(...) *for it wasn't easy* looking after all those girls (...) (LISPECTOR, 1992, p. 72)

TT2:

(...) *because it was hard* to keep an eye on all those girls (...) (LISPECTOR, 2011, p. 64)

“porque”, “for” e “because” são Temas textuais e “era difícil”, “it wasn’t easy” e “it was hard” são Temas ideacionais comentários não marcados. “it wasn’t easy” torna-se uma das poucas estruturas tematizadas (THOMPSON, 2004) traduzidas por Pontiero, se considerado o diálogo entre Macabéa e a cartomante. Ademais, diferentemente de Moser (TT2), que retextualiza para a língua inglesa o Tema ideacional comentário não marcado “era difícil” de modo mais semelhante, Pontiero (TT1) transmite a mensagem original, mas adota uma estratégia tradutória de utilizar uma forma negativa com mudança do Atributo (“it wasn’t easy”).

A seguir, são feitas as considerações finais deste artigo.

Considerações Finais

O *corpus* apresenta uma miríade de Temas. Somente não se realizam o Tema ideacional atributivo preposto e o Tema ideacional preposto em nenhum dos diálogos. Como observado, parece que Moser (LISPECTOR, 2011) aproxima-se mais do original, ao retextualizar estruturas tematizadas que, por exemplo, Pontiero (LISPECTOR, 1992) não retextualiza e ao propor alternativas na língua inglesa para traduzir os Temas ideacionais participantes elípticos da língua portuguesa. Aparentemente, Pontiero (LISPECTOR, 1992) e Moser (LISPECTOR, 2011) possuem projetos tradutórios distintos para a novela de Clarice Lispector (Cf. VENUTI, 2008). Isso se deve ao fato de que, do ponto de vista da análise da estrutura temática dos diálogos, parece que Moser (LISPECTOR, 2011) traduz de forma mais literal que Pontiero (LISPECTOR, 1992), o que parece tornar sua tradução mais estrangeirizadora no sentido de que a compreensão do diálogo pode tornar-se mais difícil para o público anglófono. Por outro lado, o texto traduzido de Pontiero parece ser mais domesticado, uma vez que esse tradutor parece tornar o diálogo mais palatável em língua inglesa. Há uma tendência de que traduções de textos literários de línguas estrangeiras para a língua inglesa sejam geralmente domesticadas (Cf. VENUTI, 2008). No caso deste artigo, pode-se verificar que a tradução de Moser parece não obedecer essa tendência. Destarte, por meio da retextualização da estrutura temática de textos, os(as) tradutores(as) podem mostrar escolhas de tradução provenientes de seu estilo de traduzir e/ou de seu projeto tradutório, seja estrangeirizador ou domesticador. Entretanto, não se pode esquecer de que projetos tradutórios com frequência são pautados pela patronagem (Cf. LEFEVERE, 1992), que pode limitar as decisões e escolhas linguísticas dos(as) tradutores(as).

Referências

- BARBARA, Leila; GOUVEIA, Carlos. Marked or unmarked that is not the question. The question: Where is the theme? *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 46, p. 155-177, 2004.
- BUTT, David; LUKIN, Annabelle. Stylistics analysis: construing aesthetic organisation. In: HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; WEBSTER, Jonathan. (Eds.) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London and New York: Continuum, p. 190-215, 2009.
- CARTER, Ronald; SIMPSON, Paul. Introduction. In: CARTER, Ronald; SIMPSON, Paul. (Eds.) *Language, Discourse and Literature: an introductory reader in Discourse Stylistics*. London and New York, Routledge, p. 1-20, 1989.
- FEITOSA, Marcos Pereira. Developing and applying CROSF: a numeric code proposed for corpora annotation, based on Halliday's Systemic Functional Grammar. In: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS, 33, São Paulo, 2006. *Proceedings...* São Paulo, PUC, v. 1, p. 1130-1150, 2006.
- GUCCIONE, Cristina. A stylistic analysis of the English translations of Machiavelli's 'The Prince': Mansfield, Skinner and Connell. *Storia e Politica*, v. I, n. 3, p. 476-504, 2009.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Preface to Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics. In: HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; WEBSTER, Jonathan. (Eds.) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London and New York: Continuum, p. vii-viii, 2009.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London and New York: Routledge, 2014.
- HERMANS, Theo. Positioning translators: voices, views and values in translation. *Language and Literature*, v. 23, n. 3, p. 285-301, 2014.
- McENERY, Tony; HARDIE, Andrew. *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- LEECH, Geoffrey; SHORT, Mick. *Style in fiction: a linguistic introduction to English fictional prose*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007.
- LEFEVERE, André. *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. London and New York: Routledge, 1992.
- LISPECTOR, Clarice. *The hour of the star*. Tradução de Giovanni Pontiero. New York: New Directions Book, 1992.
- _____. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. *The hour of the star*. Tradução de Benjamin Moser. New York: New Directions Book, 2011.

- MAGALHÃES, Célia Maria. ESTRA: Um corpus para o estudo do estilo da tradução. *Cadernos de Tradução*, v. 34, p. 248-271, 2014.
- MALMKJAER, Kirsten. What happened to God and the angels: an exercise in translational stylistics. *Target*, v. 15(a), p. 37-58. 2003.
- MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- MOSER, Benjamin. Afterword. In: LISPECTOR, Clarice. *The hour of the star*. New York: New Directions Book, p. 79-81, 2011.
- PAGANO, Adriana. Organização temática e tradução. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia Maria; ALVES, Fabio. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 247-299, 2005.
- PONTIERO, Giovanni. Afterword. In: LISPECTOR, Clarice. *The hour of the star*. New York: New Directions Book, p. 89-96, 1992.
- QUEIROGA, Marcílio Garcia de. *Macabéa e Rodrigo S. M.: vozes que se cruzam em "A hora da estrela" de Clarice Lispector*. João Pessoa, PB. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 71 p. 2005.
- SANTOS, Jeana Laura da Cunha. A hora da estrela: entre o grito e o sussurro constelar. *Anuário de Literatura*, v. 8, p.195-220, 2000.
- SIMPSON, Paul. *Stylistics: a resource book for students*. London and New York: Routledge, 2004.
- THOMPSON, Geoff. *Introducing functional grammar*. London: Arnold, 2004.
- TÓIBÍN, Colm. A passion for the void. In: LISPECTOR, Clarice. *The hour of the star*. New York: New Directions Book, p. vii-xii, 2011.
- TRASK, Robert Lawrence. *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- VASCONCELLOS, Mária Lúcia. Can the translator play with the system, too? A study of thematic structure in some Portuguese translations. *Cadernos de Tradução*, v. 2, p. 149-184. 1997.
- VALE, Rosiney.; MESSIAS, Rozana. Um olhar bakhtiniano sobre a questão do dialogismo X monologismo: Macabéa e a linguagem no processo de (des)constituição do “eu”. *Calidoscópio*, v. 12, n. 2,153-160, 2014.
- VENUTI, Lawrence. *The translator's invisibility: a history of translation*. London and New York: Routledge, 2008.
- VENTURA, Carolina Siqueira Muniz; LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. O tema: caracterização e realização em português. *Direct Papers*, v. 47, p. 1-18, 2002.

WANG, Qing; LI, Defeng. Looking for translator's fingerprints: a corpus-based study on Chinese translations of Ulysses. *Literary and Linguistic Computing*, Oxford, v. 27, n.1, p. 81-93, 2012.

SOCIEDADE, SOCIEDADES: EPISTEMOLOGIA PARA ESTABELECE PRINCIPIOS DE UMA TEORIA SOCIAL DA ENUNCIÇÃO

Silvana Silva¹

Bárbara Malcorra²

Resumo: Em “Estrutura da língua, estrutura da sociedade”, encontramos uma das afirmações do linguista Émile Benveniste mais criticadas por algumas vertentes da Sociologia, qual seja, a de que a língua inclui a sociedade, mas que a sociedade não inclui a língua. (PLG I, p. 98). Não pretendemos analisar detidamente tal crítica. Este artigo procura estabelecer os fundamentos epistemológicos para a discussão e a formação conceitual de uma rede conceitual em torno da noção de “sociedade” a partir do ponto de vista de uma teoria da linguagem. (BOUQUET, 1998; FLORES, 2005; NORMAND, 2006; NORMAND, 2009). Inicialmente, apresentamos uma discussão epistemológica sobre a necessidade de se constituir seja uma “linguística”, seja uma “teoria” da enunciação para pensar as relações entre língua e sociedade. (FLORES, 2001; FLORES, 2012; FLORES, 2013; TEIXEIRA, 2000). Em seguida, faremos uma leitura de alguns dos textos de Benveniste que abordam a noção da sociedade, a saber, os capítulos “Cidades, comunidades” e “A hospitalidade” de O vocabulário das instituições indo-europeias I. Essa leitura serve para elaborar Princípios de uma Teoria Social da Enunciação, entre os quais, o de que noção de sociabilidade depende da capacidade de um povo produzir em sua língua dupla designação para si mesmo a partir de sua ‘pátria’ e a partir do ‘estrangeiro’.

Palavras-chave: História das ideias linguísticas, Émile Benveniste, Epistemologia da linguística. Teoria Social da Enunciação.

Abstract: In "Language Structure, structure of society", we find one of the linguist Émile Benveniste's claims most criticized by some aspects of sociology, namely, that the language includes society, but that society does not include the language. (PLG I, p. 98). We do not intend to analyze carefully such criticism. This article seeks to establish the epistemological basis for discussion and conceptual formation of a conceptual network around the notion of "society" from the point of view of a theory of language. (BOUQUET, 1998; FLORES, 2005; NORMAND, 2006; NORMAND, 2009). Initially, we present an epistemological discussion of the need to constitute either a "linguistic" or a "theory" of enunciation to think about the relationship between language and society. (Flores, 2001; FLORES, 2012; FLORES, 2013; TEIXEIRA, 2000). Then we will read some of Benveniste texts that address the notion of society, namely the chapters "Cities, communities" and "Hospitality" of Vocabulary of the Indo-European institutions I. This reading will serve to draw principles of Social Theory of Enunciation, that is, the notion of sociability depends on the capacity of people producing in his language a double designation to himself from his 'country' and from 'abroad'.

Keywords: History of linguistic ideas, Émile Benveniste, Epistemology of linguistics, Social Theory of Enunciation.

¹ Professora Adjunta do Curso de Letras – UFRGS. E-mail: ssilvana2011@gmail.com.

² Mestranda em Linguística. – PUCRS. E-mail: barbara.malcorra@acad.pucrs.br.

Problematizando a questão da sociedade na língua: uma (outra) epistemologia para o campo de estudos enunciativos

Em “Estrutura da língua, estrutura da sociedade”, Émile Benveniste faz uma afirmação polêmica: “é impossível descrever a sociedade, descrever a cultura, fora de suas manifestações linguísticas. Nesse sentido, a língua inclui a sociedade, mas não é incluída por esta”. (1989, p. 98). Sociólogos e antropólogos de diversas orientações teóricas tendem a discordar de tal afirmação, uma vez que ela parece negar a autonomia de seus respectivos objetos e campos de estudo, a sociedade e a cultura. Longe de discutir a configuração epistemológica de tais áreas das Ciências Humanas, nosso propósito é construir um ponto de vista pertinente a uma “teoria da linguagem”.

Flores (2005) apresenta uma leitura peculiar e profícua de Benveniste: nele reconhece um pensamento complexo composto de três faces, a saber, uma epistemológica, uma interdisciplinar e uma metafísica. A terceira face, também chamada de filosofia da linguagem,

[...] trata-se de um jeito de ver a linguagem completamente diferente do vigente à época. Há prospecção de uma nova linguística: a da enunciação. Desnecessário dizer que sob a égide da terceira face está a reflexão comumente denominada pelo termo ‘teoria da enunciação’. (FLORES, 2005, p. 132).

Dessa citação, acreditamos ser relevante estabelecer mais claramente as relações entre uma “teoria” e uma “linguística”: uma linguística advém simplesmente de uma teoria, ou é possível também que uma linguística constitua *um* ponto de vista singular sobre uma teoria? Mais adiante, faremos uma discussão epistemológica sobre as relações e as diferenças entre os termos “teoria(s) da enunciação” e “linguística da enunciação”.

Recordemos inicialmente a discussão de Normand (2009) sobre a linguística proposta por Ferdinand de Saussure. Uma das teses de Normand é de que a ruptura de Saussure com as práticas linguísticas de sua época deve-se a sua assunção de uma “teoria linguística”, isto é, o pensar das próprias condições do fazer linguístico, uma epistemologia. Em suas palavras:

Interrogar-se sobre o que se faz em uma descrição e em uma reflexão sobre uma língua, buscar qual é o modo de proceder adequado, é tomar uma posição epistemológica. Um linguista, que não é um ‘observador superficial’, pode, no entanto, contentar-se em aplicar o método provado que ele adquiriu e experimentou com sucesso; mas, ao fazê-lo, adota um ‘ponto de vista’, mesmo que acredite estar apenas se submetendo aos ‘fatos’. (NORMAND, 2009, p. 35).

Atento, de certa forma, a esse fato, Benveniste (1989, p. 43), em artigo intitulado “Saussure após meio século”, escreve que a posição epistemológica de Saussure sobre a linguagem é, sempre, dupla, isto é, tudo se define pela relação dual entre dois termos (som e sentido; indivíduo e sociedade; língua e fala; material e não-substancial; “memorial” e sintagmático; identidade e oposição, sincrônico e diacrônico, etc.).

Assim, entendemos que Benveniste adota, antes de qualquer coisa, a preocupação epistemológica de Saussure de definir pontos de vista de análise e princípios teóricos antes de empreender a análise propriamente dita. Um dos mais importantes princípios, tanto para Saussure quanto para Benveniste,³ é o *princípio semiológico*, o da língua como realidade dupla, cujo desdobramento que interessa a nós está esboçado no artigo que ele escreve sobre Saussure, da seguinte forma:

Não é a língua que se dilui na sociedade, é a sociedade que começa a reconhecer-se como ‘língua’. Analistas da sociedade perguntam-se se determinadas estruturas sociais, ou, em outro plano, esses discursos complexos que são os mitos não deveriam considerar-se como significantes cujos significados seria preciso procurar. Essas investigações inovadoras levam a crer que o caráter natural da língua, de ser composta de signos, poderia ser comum ao conjunto de fenômenos sociais que constituem a *cultura*. (BENVENISTE, 1989, p. 47, grifo do autor).

Com essa citação, vemos que Benveniste nos alerta que os próprios sociólogos e antropólogos já se preocuparam em tomar seus objetos de pesquisa como sistema de signos, como estrutura complexa de signos, enquanto, de alguma maneira, os linguistas de seu tempo ainda estão preocupados com as questões da “pureza formal” da língua. Esclarecendo: a Linguística, ou melhor, a Teoria da Linguagem deveria também se debruçar sobre o princípio semiológico e propor uma visão sobre “sociedade” e termos correlatos a partir de sua própria perspectiva.

No entanto, é indispensável levar em consideração a desconfiança de Normand (2006) sobre as relações entre Saussure e Benveniste acerca da existência de um “projeto semiológico”. Para Normand (2006, p. 77), em Benveniste, o projeto semiológico de Saussure “s’em trouve profondément modifié. Saussure annonçait sans emphase une science générale des systèmes de signes et seuls les manuscrits nous apprenent à quel point il en fut préoccupé”⁴. Uma importante divergência situa-se, segundo a autora, no artigo “Natureza do

³ Silva e Barros (2015) propõem a hipótese de que a semiologia da língua em Benveniste é uma resposta epistemológica às relações entre linguística e epistemologia em Saussure.

⁴ Tradução nossa: “encontra-se profundamente modificado. Saussure anunciava sem ênfase uma ciência geral de sistemas de signos e somente os manuscritos nos mostram até que ponto ele estava preocupado”.

signo linguístico” de Benveniste. A “confusão” apontada por Benveniste na discussão sobre “referência” no CLG abre um precedente para se perceber diferentes posicionamentos sobre as relações sistemáticas entre signos para os autores: enquanto para Saussure a relação entre signos é contingente, para Benveniste é necessária. Em seguida, Normand (2006) ratifica tal posição ao questionar a relação entre *semiologia* e a *significação*, esse poder misterioso que interroga o próprio Benveniste em inúmeros artigos (“A forma e o sentido na linguagem”, 1990, e mesmo no metódico “Os níveis de análise linguística”, 1989). Nas palavras da autora,

Saussure, bien que ‘dépassé’, aurait-il laissé des traces de son inquiétude? La sémiologie, cette utopie positiviste, serait-elle impuissante à enfermer dans une description maîtrisée le ‘tourbillon socio-historique’ des langues et des cultures?. (NORMAND, 2006, p. 78)⁵.

Concordamos com Normand (2006) sobre a existência de diferenças fundamentais entre os autores quanto ao tratamento do signo em cada teoria. Em Silva (2005, p. 79), afirmamos que Benveniste busca, de fato, uma “teoria da linguagem” – e não tanto uma teoria linguística. Sobre o debate Saussure e Benveniste ou Saussure versus Benveniste, Flores (2013, p. 53) admite que “Benveniste opta, então, por uma nova definição de signo”. No entanto, o linguista, diferentemente de Normand (2006), valoriza mais fortemente as afirmações dos manuscritos saussurianos:

[...] convém insistir na questão, uma vez que, como se sabe, em momento posterior à publicação de *Natureza do signo linguístico*, são feitas publicações que se dedicam a inventariar os manuscritos saussurianos, chegando-se, com elas, inclusive, a pôr em dúvida as informações constantes no CLG, fonte de Benveniste nesse artigo. (FLORES, 2013, p. 55, grifo do autor).

Entendemos, de acordo com Flores (2013), que existem fases historicamente constituídas de pensamento sobre o signo, a significação e a constituição ou não de um projeto semiológico tanto em Saussure quanto em Benveniste. Uma hipótese radical nos é, então, imposta: no debate sobre a natureza do signo, é somente concebendo-o como princípio radicalmente necessário e não puramente arbitrário ou contingente que se pode propor uma relação entre língua e sociedade. É também considerando a pertinência de um princípio semiológico em Saussure e um projeto semiológico em Benveniste que se articula, então, a possibilidade de se pensar efetivamente as relações entre língua e sociedade. Ou seja, a sobreposição de um princípio de necessidade sobre um princípio de arbitrariedade. A título de

⁵ Tradução nossa: “Saussure, ainda que ultrapassado, terá deixado traços de sua inquietude? A semiologia, essa utopia positivista, seria ela impotente a constituir uma descrição satisfatória do “turbilhão sócio-histórico” de línguas e culturas?” (Normand, 2006, p. 78).

confirmação, trazemos uma reflexão do *Curso de linguística geral* (capítulo “Imutabilidade e mutabilidade do signo”, p. 92-3):

Como o signo linguístico é arbitrário, pareceria que a língua, assim definida, é um sistema livre, organizável a vontade, dependendo unicamente de um princípio racional. **Seu caráter social não se opõe precisamente a esse ponto de vista.** [...] E, todavia, não é isso que nos impede de ver a língua como uma simples convenção modificável conforme o arbitrário dos interessados, é a ação do tempo que se combina com a da força social; fora do tempo, a realidade linguística não é completa e nenhuma conclusão se faz possível. Se se tomasse a língua no tempo, sem a massa falante não se registraria nenhuma alteração; o tempo não agiria sobre ela. Inversamente, se se considerasse a massa falante sem o tempo, não se veria o efeito das forças sociais agindo sobre a língua. [...] A língua já agora não é livre, porque o tempo permitirá às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos, e **chega-se assim ao princípio da continuidade que anula a liberdade.** (2006, p. 92-93, grifo nosso).

Nessa citação, observamos que o “caráter social da língua” não se opõe à “livre organização dos indivíduos” e sim se opõe à combinação do tempo à “organização dos indivíduos” em sua relação com a “língua”. É a dimensão do tempo que, atuando sobre a “massa falante”, *submete o princípio da arbitrariedade do signo linguístico ao princípio da continuidade do signo*⁶.

Delineadas as perspectivas epistemológicas das relações entre língua e sociedade sobre as quais traçaremos nossa leitura, uma questão de ordem metodológica também se impõe: por onde começar? Que textos de Benveniste devem ser abordados e qual a ordem mais adequada? Flores (2013) propõe, dentre as “sugestões de temas para debate”, que o estudo das relações entre língua, indivíduo e sociedade poderia começar em “Estrutura da língua, estrutura da sociedade” e que não deveria se deixar de associá-lo à seção *Léxico e cultura*, mas que o “começo, certamente, deveria se dar com o texto *Dom e troca no vocabulário indo-europeu*”. (FLORES, 2013, p. 120, grifo do autor). Concordamos parcialmente com o autor, uma vez que o tema da “sociedade” está, a nosso ver, muito mais difundido no sistema de pensamento de Benveniste do que suspeitamos até agora. Basta lembrar que todo o primeiro tomo de *Vocabulário das instituições indo-europeias* versa sobre relações sociais internas à língua. No entanto, concordamos com o autor quando este diz que o texto “Dom e troca” traz certamente considerações fundamentais para se pensar uma visão de sociedade para o linguista. Nesse artigo, encontramos a noção de *reciprocidade*, que aparece em vários artigos

⁶ Um aspecto que agora nos chama atenção é uma particularidade da relação entre o título do capítulo Imutabilidade e mutabilidade do signo e o imediatamente anterior, qual seja, Natureza do signo linguístico. Observamos que o adjetivo “linguístico” não é aparece no título do capítulo em que se discute as relações entre língua e sociedade. Mais um problema de “edição” de Bally e Sechehaye e/ou uma “dúvida” ou hesitação epistemológica do próprio Saussure?

de Benveniste que versam sobre a questão da sociedade. Dentre os artigos que exploram a questão da *reciprocidade* e que mantêm relações intertextuais mais ou menos explícitas com “Dom e troca” estão os seguintes: “Cidades, comunidades” (vocabulário I), “A hospitalidade” (vocabulário I) e “O escravo, o estrangeiro” (vocabulário I). No entanto, ainda devemos decidir de forma mais segura sobre a ordem de abordagem dos textos. Esta será matéria de discussão da seção 3.

Na próxima seção, apresentaremos uma discussão epistemológica sobre o status das relações entre uma ciência linguística e uma teoria social: é possível propor uma linguística ou uma teoria para o legado do pensamento benvenistianos? Badir (2014) problematiza lucidamente sobre essa questão, trazendo uma definição para a “unidade” que presidiria a noção de “linguística” ou mesmo de “teoria”:

Ceux qui se font les continuateurs de Benveniste opèrent donc tout autrement que celui-ci ne l'a fait lui-même. Benveniste ne saurait être un linguiste de l'énonciation, non pas évidemment parce qu'il entrerait en désaccord profond avec ce que l'on en a dit après lui, mais parce que la pensée qui est la sienne **ne repose nullement sur les présupposés d'historicité, de finalité sociale et de communauté originnaire** qui sont, non sans légitimité, les nôtres aujourd'hui dans les études consacrées à l'énonciation⁷. (BADIR, 2014, p. 5, grifos nossos).

Tais reflexões poderiam nos dissuadir a propor articulações epistemológicas de maior alcance para *um* possível pensamento sobre sociedade em Benveniste. Devemos, no entanto, marcar muito bem esse “um”: se é verdade que Benveniste não nos legou um pensamento coeso sobre “enunciação” e tampouco sobre termos correlatos, é também verdade que é possível rastrear “momentos/fases” de seu pensamento. (FLORES, 2013). Na próxima seção, problematizaremos essa questão.

Balizagem epistemológica: é possível propor uma Teoria Social da (ou de) Enunciação?

Antes de propor uma “Teoria Social da Enunciação”, é necessário recuperar a história da constituição da “linguística da enunciação” a partir do que se convencionou chamar “teoria” ou “teorias da enunciação”. O objetivo dessa recuperação não deve ser visto como ato de desconfiança ou como gesto de desconstrução; é mesmo o legado saussuriano de sempre se

⁷ Tradução nossa: “Aqueles que se dizem continuadores de Benveniste operam de forma totalmente diferente do que ele teria feito. Benveniste não saberia ser um linguista da enunciação, não evidentemente porque ele entraria em desacordo profundo com o que dissemos dele, mas seu pensamento não repousa sobre pressupostos de historicidade, de finalidade histórica e de comunidade originária que são, não sem legitimidade, os nossos pressupostos hoje, nos estudos consagrados à enunciação” (Badir, 2014, p. 4).

questionar sobre qual ponto de vista interrogamos a linguagem. Teríamos uma “Teoria” ou uma “Linguística Social da Enunciação”? E, em qualquer um dos casos seria “da Enunciação” ou “de Enunciação”, seguindo a proposição de Silva (no prelo)?

Selecionamos momentos/reflexões para realizar esse objetivo: Teixeira (2000), Flores (2001), Flores e Teixeira (2005), Flores (2012) e Flores (2013), Silva (no prelo). Buscaremos captar os movimentos, as sutilezas, as hesitações e as respostas dadas pelo autor em diferentes momentos de sua reflexão, procurando estabelecer concomitantemente nossa percepção da questão. Opor “linguística” à “teoria” é, por hora, um artefato argumentativo cuja operação principal é fazer relevo para assegurar uma “paisagem”, antes de decidir onde iremos nos situar. Ainda que Flores nos advirta que “Benveniste não parece ter intencionado escrever uma Teoria da Enunciação”, ainda assim refere-se mais adiante ao pensamento do autor como “teoria”: “quero dizer que é possível trabalhar com momentos da ‘teoria’”. (FLORES, 2012, p. 153). Sua primeira afirmação, de caráter didático, contradiz seu ato de dizer? Tal “lapso” revela, a nosso ver, que é ainda necessário discutir mais detidamente a nomeação “teoria” e/ou “linguística” da enunciação.

Teixeira (2000, p. 102), apoiando-se em Flores (1997), questiona-se sobre o que significa a cientificidade da linguística. Em suas palavras, “a linguística coloca-se assim como uma totalidade na ordem dos saberes, porque tem método e objeto próprios.” Traz ainda as reflexões de Milner em *O amor da língua*, para quem

Saussure busca autorizar uma ciência referindo-se aos princípios que lhe permitem o reconhecimento como *figura ideal*. Isso implica conceber a língua como completude, sustentada justamente no fato de não ser falada por ninguém cujo ser seja especificável. A língua adquire assim a consistência própria do imaginário e sua totalidade é aí aquela de um fantasma. [...] a linguística elimina a sua relação com o *equivoco*. (TEIXEIRA, 2000, p. 103, grifo da autora).

A equivocidade da língua, Teixeira (2000) deixa claro, não é abarcada pela linguística. Flores (2001), por sua vez, considera o termo “teorias da enunciação” e o atribui a diferentes autores do campo (Bally, Bakhtin, Benveniste, entre outros); considera ainda o sintagma “linguística da enunciação” como inclusão no “objeto da linguística questões como subjetividade, referência, dêixis, contexto, modalização, entre outras”. (FLORES, 2001, p. 11). Entre uma e outra posição e considerando a atual discussão sobre a complexidade da obra de Benveniste, em especial a partir do estudo cronológico de Ono (2007), adotamos a concepção de Teixeira (2000), para quem, pelo que foi possível entender, abandona a

unicidade em torno tanto do termo “teoria da enunciação” quanto de “linguística da enunciação”.

A questão da cientificidade da linguística retorna em Flores e Teixeira (2005, p. 100), porém, dessa vez, de forma talvez menos radical do que Teixeira (2000). Vejamos uma citação a título de ilustração:

[...] a concepção de ciência que interessa a uma área do conhecimento pode não ser a que interessa a outros setores. A linguística da enunciação não pode ser avaliada com os padrões de cientificidade referentes a uma linguística gerativa, por exemplo. [...] na linguística da enunciação trata-se de um objeto no qual se inclui o sujeito, portanto algo do campo da irrepetibilidade.

Apesar dessa posição moderada, entendemos que simplesmente afirmar a inclusão do “sujeito” na reflexão da linguística não resolve o problema da pesquisa, em especial o problema metodológico-analítico. Quem garante que etiquetar uma análise “enunciativa” traria procedimentos realmente diferentes de outras áreas da ciência linguística? Nesse sentido, propomos pensar que o termo teoria da enunciação possa fazer referência a esse espaço de “equivoco” da análise, de dúvida sobre procedimentos metodológicos e analíticos. Espaço em que o analista da enunciação volta-se sobre suas “discussões”, “análises” e se pergunta: “e se fossem utilizadas outras categorias analíticas?”.

Flores (2013, p. 29-30) ratifica a posição já expressa em Flores (2012): “continuarei utilizando a palavra teoria para me referir à reflexão sobre a enunciação desenvolvida por Émile Benveniste. No entanto espero ter deixado claro que não tomo esse termo no sentido de um modelo acabado”.

Para encerrar o debate, trazemos Silva (2016), pelo fato de esta problematizar o sintagma “linguística da enunciação” e propor o termo “linguística de enunciação”, ampliando, com isso, a discussão sobre a heterogeneidade conceitual no autor. A crítica de Silva (no prelo) à “linguística da enunciação” volta-se à sua tarefa de *explicação* da língua, tarefa essa a que se incumbiram as linguísticas de matriz formalizante. Recorrendo ao filósofo Dufour (2000), demonstra que a matriz de racionalidade do pensamento filosófico ocidental, além da *explicação*, possibilita um saber mais antigo, culturalmente enraizado, a *implicação*, isto é, aquela em que o “tu” proposto pelo “eu” não é somente o destino do dito, mas o suposto, o representado. Em estudo do texto “Da subjetividade na linguagem” de Benveniste, Silva (no prelo) constata a existência de, no mínimo, quatro lógicas implicativas, a saber, a lógica da influência de “eu” sobre “tu”; a lógica elíptica, espaço para não saber, o saber de novo, o re-significar; a lógica do eco, espaço para a formação do laço social; a lógica das

formas literárias simples. Embora Silva (no prelo) não defina precisamente o que seria uma “linguística de enunciação”, constata-se em sua leitura que ela deve considerar precisamente em seu dispositivo metodológico-analítico as diversas relações no devir do discurso entre *eu-tu* – uma proposta, enfim, para além das clássicas categorias de “pessoa”, “tempo” e “espaço”.

Como em nenhum dos autores abordados encontramos uma posição suficientemente satisfatória para o par teoria/linguística da (ou de) enunciação, tomaremos a seguinte posição, inspirada em Teixeira (2000): a teoria é um movimento de interrogação, de ‘exterioridade’ do linguístico e de seus princípios de análise.

Uma leitura sobre a noção de “sociedade” em Benveniste

Segundo Benveniste (2005), quando, no processo enunciativo, nos propomos como sujeitos e, por conseguinte, transformamos a língua em discurso, percebemos a presença de uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. Segundo ele, (2005, p. 286, grifo do autor),

Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. [...] A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito* remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*.

O autor, com essa citação, ressalta os traços em comum que “eu” e “tu” apresentam e permite tratá-los como parte de um mesmo conjunto, isto é, a categoria de pessoa. Dessa forma, “eu” designa aquele que fala e, ao mesmo tempo, implica um enunciado sobre o “eu”, uma vez que, “dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim.” (BENVENISTE, 2005, p. 250, grifo do autor). Já no que se refere à segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por “eu” e não pode ser pensado fora de uma situação concebida a partir de “eu”. Disso decorre a terceira pessoa (“ele”), que designa diversas coisas do mundo, mas nunca alguém, daí a noção de “não pessoa”.

Assim, o autor evidencia o caráter de unicidade que a distinção entre pessoa e não pessoa apresenta, pois o “eu” que enuncia e o “tu” ao qual o “eu” se dirige são sempre únicos. Mello explicita assim a inversibilidade entre as duas pessoas do discurso, proposta por Benveniste:

[...] ao declarar-se eu, o locutor implanta diante de si um outro, tu (o alocutário), mas, no momento em que tu toma a palavra, torna-se eu. Existe, portanto, inversibilidade entre as duas pessoas do discurso, não havendo hegemonia de uma sobre a outra, mas alternância entre os protagonistas da enunciação. (MELLO, 2012, p. 46).

Em outras palavras, na enunciação, os papéis desempenhados por “eu” e “tu” são intercambiáveis, ao passo que não é possível reversibilidade com o “ele”. Essa possível inversibilidade assegura a intersubjetividade do discurso.

Vislumbramos, assim, uma estreita relação entre a noção de inversibilidade linguística e a noção de reciprocidade social, uma vez que em ambas o vínculo entre “eu” e “tu” é mediado por certa compensação, isto é, que eu me torne “tu” na alocação daquele que, por sua vez, se designa como “eu”, numa relação de reciprocidade. Ressaltamos, aqui, que o lugar do “eu”, instância vazia da língua, é preenchido, nas sociedades em que participa o locutor, pelos indicadores de subjetividade, sejam estes quais forem, considerando a relação semiológica língua/sociedade⁸. Essa relação nos remete às próximas seções, na qual discutiremos os textos “Cidades, comunidades” e “A hospitalidade”.

Cidades, comunidades: a relação língua e sociedade

Apresentamos, a título de contextualização, um breve panorama de ideias em torno da noção de “comunidade”. Duranti (2000) nos informa que o problema da definição da “comunidade de fala” está desde já na Sociolinguística. Cita Blomfield, para quem a noção de “comunidade de fala” pode ser problemática porque é difícil estabelecer critérios que identifiquem o indivíduo em uma “comunidade”, uma vez que a passagem do tempo pode indicar que não se trata da mesma pessoa. Segue Duranti (2000) dizendo que o sociolinguista Labov enfrentou o problema da variabilidade humana e da não homogeneidade da fala

⁸ Aqui, vale ressaltar a contribuição de Geertz (2014), em seu artigo *‘Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico*, em que o autor busca, através das formas simbólicas utilizadas pelo povo (palavras, imagens, instituições, comportamento etc.), identificar como as pessoas que vivem nas suas comunidades realmente se representam para si mesmas e para os outros. Neste trabalho, Geertz (2014) nos informa que na sociedade marroquina há o uso de um tipo de formação morfológica aplicada ao substantivo em um tipo de adjetivo relativo, chamado *nisba*. Depois de formadas as *nisbas* são incorporadas aos nomes das pessoas. A *nisba* indica a procedência do sujeito. As *nisbas* são utilizadas quando os homens e mulheres encontram-se em ambientes de negócios, em mercados, isto é, fora de sua aldeia. Na definição de Geertz (2014, p. 70): “Os ‘eus’ que se atropelam e se acotovelam nas ruelas de Sefrou adquirem sua definição através de relações associativas com a sociedade que os circunda, relações essas que lhes são atribuídas. São pessoas contextualizadas.” Geertz traz essa discussão para mostrar que é talvez uma pretensão ingênua do antropólogo querer conhecer a ‘perspectiva do nativo’, uma vez que ele mesmo produz para si uma ‘máscara social’. Essa discussão mostra, a nosso ver, que há uma sobreposição do fato linguístico (a possibilidade da ‘locução’) pelo fato social (a necessidade de ‘designar’ o outro de acordo com sua instância de enunciação).

estabelecendo a definição de que a comunidade se constitui como um conjunto de normas para o uso da língua, isto é, modelos compartilhados de variação e avaliação de condutas linguísticas. Ainda, Duranti (2000) nos informa que autores como Dorian discordam dessa definição e preferem entender *comunidade imaginada*, isto é, composta de pessoas que consideram a si mesmas como pertencentes a uma mesma língua. Por fim, Duranti (2000) afirma que Gumperz, por sua vez, propõe uma noção de comunidade como podendo ser monolíngue ou plurilíngue desde que se integre em modelos sociais de interação. Por fim, Duranti (2000) propõe sua definição de *comunidade*, a saber, “*el producto de las actividades comunicativas en las que participan un grupo de personas*”⁹ (p. 122, grifos do autor). Essa definição “reconoce la naturaleza constitutiva del habla, como una actividad humana que no solo assume, sino construye ‘comunidad’”¹⁰. (DURANTI, 2000, p. 122). Como essa breve retomada, pretendemos demonstrar que nenhum dos autores problematiza diretamente o *fato linguístico* (KUHN, 2009) que constitui ou não a “comunidade”, isto é, propõe uma definição diretamente sobre a *dupla relação* entre atividade ou ação linguística-social e categorias subjacentes de língua (por exemplo, hierarquia, normatização, valores etc.).

É justamente essa dupla relação que é necessária estabelecer para se compreender o princípio básico da enunciação, qual seja, a relação entre referente e referido, enunciação e enunciado, ato de dizer e dito e, conseqüentemente, entre sociabilidade e fato social. Em “A natureza dos pronomes”, Benveniste é bastante enfático ao dizer que:

É preciso, assim, sublinhar este ponto: *eu* só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém e somente por aí. [...]. Paralelamente, porém, é também enquanto instância de forma *eu* que deve se tomado; a forma *eu* só tem existência linguística no ato de palavras que a profere. Há, pois, nesse processo uma dupla instância conjugada: instância de *eu* como referente, e instância de discurso contendo *eu*, como referido. (BENVENISTE, 1989, p. 279, grifos do autor).

Assim, propomos uma leitura de “Cidades e comunidades” a partir dessa dupla relação entre instância de referência e instância referida, isto é, da consideração da duplicidade do ‘eu’.

Benveniste, logo no início do texto “Cidades, comunidades”, ressalta que não existe, dentro dos limites do mundo indo-europeu, termo que designe a sociedade organizada. Existem, de fato, vários termos para áreas territoriais e sociais, que, desde a origem, mostram-

⁹ Tradução nossa: “o produtor das atividades comunicativas de que participam um grupo de pessoas”.

¹⁰ Tradução nossa: “reconhece a natureza constitutiva da fala, como uma atividade humana que não somente assume, senão constrói ‘comunidade’”.

se bastante complexas e apresentam uma variedade distinta para cada povo. Contudo, segundo o autor,

[...] há um termo comprovado no ocidente do mundo indo-europeu numa área considerável. Em itálico, mas fora do latim, esse termo é representado pela palavra úmbria *tota*, que significa ‘urbs’ ou ‘ciuitas’, ‘cidades’ (‘ville’) ou ‘corpo de cidadãos’ (‘*ciité*’). (BENVENISTE, 1995, p. 358, grifo do autor).

Fica claro, assim, que há um termo para “cidade/sociedade” como um todo. Não existe uma distinção entre os dois termos, isto é, ambos participam da mesma noção.

Benveniste (1995) vai além e explica que da forma do alto-alemão antigo *deot* “Volk” deriva o adjetivo *diutisc*, com sufixo *-isc-*, transcrito em latim médio como *theodiscus*, que dá a origem do alemão *deutsch*. Com isso, o autor busca esclarecer que tal derivação designa, em primeiro lugar, a língua do país, isto é, a língua popular em oposição ao latim, a língua culta. Depois, torna-se o étnico de uma parte dos germanos, que se designam “aqueles do povo”, ou seja, aqueles de nossa comunidade, mesmo povo que nós. Em seguida, da evolução do termo *diutisc* surge o termo *deuten*, verbo derivado de *peudo*, povo, que significa popularizar, tornar acessível ao povo, e depois, em geral, explicar, interpretar.

Além disso, Benveniste mostra uma interessante divergência entre o báltico e o eslavo antigo, uma vez que o termo *teuta*, para os eslavos, caracteriza os povos germânicos, isto é, o estrangeiro. Percebemos aí que na forma eslava não continua um radical herdado, sendo derivada de um empréstimo tomado ao germânico, ou seja, para designar o “outro” nada melhor do que lhe emprestar a língua.

Segundo Benveniste (1995, p. 360, grifo do autor), o termo social *teutā* é “um abstrato primário em **-tā*, saído da raiz **teu-* ‘ser cheio, poderoso’”, que constitui em indo-iraniano o verbo “poder” e muitas outras formas nominais de mesma noção. Assim, *teutā* remete-nos à noção de poderoso, cheio de poder.

Já no indo-iraniano, o termo que designa sociedade é totalmente diverso do indo-europeu. Esse termo é *ārya*, visto primeiramente sob o aspecto étnico e depois sob o político. Benveniste explica que, em princípio, *ārya* designa qualificação social, depois remete à designação da comunidade. Aqui, é interessante ressaltar que nas épocas antigas toda a designação de caráter étnico se fazia por diferença e oposição, ou seja, em todo o nome que se dá a um povo, há a intenção de distingui-lo dos povos vizinhos, de afirmar uma superioridade linguística. Isso faz com que as noções de paz e guerra sejam diferentes entre sociedades antigas e modernas, uma vez que, segundo a designação étnica, o estado de guerra é o normal, já para a designação política, o estado de paz é a natural. (BENVENISTE, 1995).

Benveniste questiona o significado de *ārya* e apresenta, em seguida, alguns pontos do estudo do indianista alemão P. Thieme, que nos ajudam a definir o termo. Segundo esse estudo, *ārya* aplica-se a alguém designado ora como amigo, ora como inimigo, uma vez que

[...] *arí* é o ‘estrangeiro, amigo ou inimigo’. A partir de *arí*, o derivado *arya* significaria ‘que tem relação com o estrangeiro’, portanto ‘protetor do estrangeiro’, *gastlich*, donde também ‘senhor da casa’. Por fim, o derivado secundário de *arya*, *ārya*, significaria literalmente ‘que pertence aos hóspedes’; daí ‘hospitaleiro’.
(BENVENISTE, 1995, p. 366, grifo do autor).

Dessa forma, os *ārya* teriam se denominados “hospitaleiros” a fim de se oporem à barbárie dos seus povos vizinhos, o que nos remete ao início da formação de uma comunidade.

No entanto, o autor discute a formação do termo procurando restaurar seu sentido social e étnico. Para ele, imaginar que os Aryas tenham se chamados de “os hospitaleiros” é ir contra a verossimilhança histórica, uma vez que não é dessa forma que um povo afirma sua individualidade em relação aos seus vizinhos, *hostis*. Segundo ele, *ārya* designa um homem do mesmo povo a que pertence o sujeito que fala. Esse homem não é considerado inimigo e não é jamais confundido com um bárbaro ou um estrangeiro.

Assim, embora a complexidade em definir sua etimologia, Benveniste apresenta uma ideia plausível da noção: “[...] os *arí* ou *arya* [...] formam uma classe certamente privilegiada da sociedade [...] mantendo relações de troca ou de rivalidade” (BENVENISTE, 1995, p. 366, grifo do autor), o que nos remete à próxima seção, na qual discutiremos o conceito de hospitalidade e sua relação com a língua, a sociedade e as relações de reciprocidade.

Logo, a argumentação de Benveniste nos leva a supor, a partir da análise das diferenças de formação linguística de povos indo-europeus (germânico, iraniano), que só há formação de *sociedade* se houver contato entre comunidades. Se a intersubjetividade é um princípio semântico de enunciação (FLORES, 1997), postulamos que a interssocialidade – expressa pela dupla designação social e étnica presente entre germânicos e vizinhos e ausente entre iranianos¹¹ – é um Primeiro Princípio de uma Teoria Social de Enunciação, isto é, a capacidade de um povo produzir em sua língua dupla designação para si mesmo a partir de

¹¹ Não é de se espantar a crítica social implícita aos povos iranianos, quando Benveniste afirma que: “Toda designação de caráter étnico, nas épocas antigas, se faz por diferença e oposição. No nome que se dá a um povo, há, manifesta ou não, a intenção de se distinguir dos povos vizinhos, de afirmar essa superioridade que consiste na posse de uma língua comum e inteligível. (...) Esse estado de coisas se deve a uma diferença – a que não se dá a devida atenção – entre as sociedades antigas e as sociedades modernas, no que tange às noções de guerra e paz. A relação entre o estado de paz e o estado de guerra é exatamente inversa na Antiguidade e na atualidade. A paz, para nós, é o estado normal, que é rompido por uma guerra; para os antigos, o estado normal é o estado de guerra.” (1995, p. 362).

sua ‘pátria’ e a partir do ‘vizinho’ ou ‘estrangeiro’. É somente quando o homem se coloca como instância de referência e instância referida que se constitui o princípio da sociabilidade humana.

A hospitalidade: a relação língua, sociedade e relações de reciprocidade

Benveniste inicia o artigo “A hospitalidade” apresentando a raiz etimológica de “hóspede” em latim (*hostis* e *hospes -hosti-pet-*). O autor explica que, em princípio, *pet* significa identidade pessoal e, em seguida, apresenta a noção primitiva de *hostis*, que é a de igualdade por compensação, isto é, *hóstis* é “quem compensa minha dádiva com outra dádiva”. (BENVENISTE, 1995, p. 87, grifo do autor). Ligada a essa ideia de compensação, vemos a noção de reciprocidade, isto é, uma relação de troca entre eu-tu.

Benveniste explica que, durante certa época, *hóstis* foi empregado para designar “o hóspede”, no entanto, depois das relações de intercâmbio entre os clãs e as relações de exclusão dos *cuiutas*, o termo serviu também para designar “estrangeiro”, o que veremos mais adiante. A partir disso, o latim adotou um novo nome para hóspede: *hosti-pet*. Segundo Benveniste (1995, p. 87, grifo do autor), esse termo deve ser interpretado “a partir de um *hosti-* abstrato ‘hospitalidade’, significando por conseguinte ‘aqueles que personifica eminentemente a hospitalidade’”.

Com isso, o autor apresenta o que compreender ser *três níveis de hospitalidade*, que são: *dam patih* (senhor da casa); *vis patih* (senhor do clã) e *jās patih* (senhor da descendência). Esses níveis de hospitalidade, podemos dizer, implicam diretamente níveis de formações sociais, diferentes para cada indivíduo.

Benveniste segue e diz que o termo *potis* tomou sentidos muito diferentes em dois pontos da área indo-europeia. No lituano, *potis* forneceu o adjetivo *pats*, “senhor”, e, paralelamente, adquiriu também o sentido de “seu próprio”, “de si mesmo”. O autor então questiona de que forma uma palavra significando “senhor” possa vir a significar identidade e traz um exemplo vindo do hitita, que não tem uma partícula que estabeleça relação de identidade. O emprego dessa partícula, então, corresponde ao sentido de *pótis* em lituano e iraniano. Consta-se, assim, a sobrevivência de um emprego de *pot* para marcar a própria pessoa, um índice importante que nos revela a significação própria de *pótis*. Dessa forma, Benveniste mostra que

[...] assim como é difícil conceber que uma palavra designando ‘o senhor’ tenha se enfraquecido a ponto de significar ‘ele mesmo’, da mesma forma compreende-se que um adjetivo marcando a identidade da pessoa, significando ‘ele mesmo’ tenha assumido o sentido próprio de ‘senhor’. (BENVENISTE, 1995, p. 88).

Esse processo, que, para Benveniste, elucida a formação de um conceito de instituição, verifica-se em outras partes também, uma vez que várias línguas designam “o senhor” com um termo significando “ele (si) mesmo”. O autor explica que, para que um adjetivo que significa “ele mesmo” se amplie e se torne mais ampla, é preciso uma condição; que, segundo ele, é um círculo fechado de pessoas que sejam subordinadas a alguém que assuma a identidade completa do grupo a ponto de sintetizá-la em si mesmo, alguém que assuma uma representação que lhe confere autoridade, ou seja, um líder, um chefe, alguém por si só.

Em “Da subjetividade na linguagem”, Benveniste associa a subjetividade à natureza da linguagem e não da língua. Segundo ele, “a linguagem ensina a própria definição de homem”. (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Benveniste retoma o termo *hospes* a fim de estudar o termo *hostis*, que corresponde ao gótico *gasts*. No entanto, *gasts* refere-se a hóspede, enquanto que *hostis* refere-se a inimigo. Ambos são derivados de “estrangeiro”, sendo estrangeiro favorável é hóspede e estrangeiro hostil é inimigo.

Benveniste busca o auxílio dos próprios autores latinos e esclarece que *hostis* não remete a estrangeiro, nem a inimigo, mas sim a alguém a quem foi prometido um serviço recíproco. *Hostis*, nesse sentido, não é um estrangeiro em geral, mas sim um estrangeiro que possui direitos iguais aos dos cidadãos romanos. Esse reconhecimento de direitos implica certa relação de reciprocidade, que supõe uma convenção: não se chama *hostis* a qualquer indivíduo que não romano, há, pois, “um vínculo de igualdade e de reciprocidade entre *este* estrangeiro e o cidadão de Roma, o que pode conduzir à noção precisa de hospitalidade”. (BENVENISTE, 1995, p. 93, grifo do autor).

A hospitalidade, assim, está ligada à ideia “de que um homem está ligado a outro (*hostis* tem sempre um valor recíproco) pela obrigação de compensar um certo préstimo de que foi beneficiário”. (BENVENISTE, 1995, p. 94).

Vale ressaltar que o termo *hostis* apresenta também relação com outro termo: o latino *mōnus*. Esse termo, que tem sentido de “dever, encargo social”, formou derivados como *mōnis*, que se refere ao dom que obriga a uma troca, *immōnis*, que se refere àquele que não cumpre essa obrigação de retribuir, e *commōnis*, que Benveniste denomina como aquele que “tem *mōnia* em comum”. (BENVENISTE, 1995, p. 96). Dessa forma, segundo o autor,

“quando esse sistema de compensação atua dentro de um mesmo círculo, ele determina uma ‘comunidade’, um conjunto de homens unidos por esse laço de reciprocidade”. (BENVENISTE, 1995, p. 96).

A dupla relação entre ‘níveis de sociedade/sociabilidade’ (ser hóspede da cidade, da casa ou da família) e o sistema de compensação e reciprocidade de dom e troca estabelecido numa relação de hospedagem qualquer nos levam a propor o Segundo Princípio: se do ponto de vista linguístico, a inversibilidade, a troca de turno da palavra do par *eu-tu* é aspecto fundamental da comunicação humana; do ponto de vista social, a *reciprocidade* do par doador/donatário é aspecto fundamental das relações sociais.

Síntese/Princípios para uma Teoria Social da Enunciação

Acreditamos que a leitura de cada capítulo do livro *Sociedade da obra Vocabulário das Instituições Indo-Europeias* permite-nos esboçar um ou mais de um princípio para uma visão social de Benveniste da língua. Neste artigo, realizamos um primeiro exercício de leitura. De nossa leitura, inicial, retiramos um princípio para cada capítulo apresentado. É o momento de pô-los em relação.

Dissemos, a partir da leitura de ‘Cidades, comunidades’ que a noção de sociabilidade depende de uma condição de linguagem: a capacidade de um povo produzir em sua língua *dupla designação* para si mesmo a partir de sua ‘pátria’ e a partir do ‘vizinho’ ou ‘estrangeiro’, sendo somente quando o homem se coloca como locutor simultaneamente em uma instância de referência e uma instância referida que se constitui o princípio da sociabilidade humana. Segundo Benveniste, é sempre bom lembrar que a auto-referência funda a referência, o falar de. Assim, compreendemos que se dupla auto-referência é condição da interssocialidade, também é verdade que a interssocialidade é condição da reciprocidade, isto é, das trocas de bens e objetos, ‘hospitalidades’ e outras amabilidades. Nesse sentido, é possível compreender a discussão que fizemos no item 2 sobre a relação entre teoria/linguística: é somente quando o homem se interroga, teoriza sobre sua condição diante do outro - seja esse amigo, inimigo, vizinho, hóspede – é que se torna possível estabelecer trocas linguísticas com esse outro. Uma citação do artigo “Natureza dos Pronomes”, parece ser bastante pertinente, lançando, ao mesmo um interrogante para um próximo artigo: a noção de hábito linguístico em perspectiva enunciativa. Vejamos:

O hábito nos torna facilmente insensíveis a essa diferença profunda entre a linguagem como sistema de signos e a linguagem assumida como exercício do indivíduo. Quando o indivíduo se apropria dela, a linguagem se torna em instância de discurso, caracterizada por

esse sistema de referências internas cuja chave é *eu*, e que define o indivíduo pela construção linguística particular de que ele se serve quando se enuncia como locutor. (Benveniste, 1989, p. 281)

Referências

BADIR, Semir; POLIS, Stéphane; PROVENZANO, François. Benveniste serait-il aujourd'hui un linguiste de l'énonciation? In: DUFAYE, Lionel; GOURNAY, Lucie. *Argument au colloque Les théories de l'énonciation: Benveniste cinquante ans après*. Disponível em: <www.univ-paris-est.fr/fr/actualites/document-1203.html>. Acesso em: 14 dez. 2015.

BENVENISTE, Émile. Saussure após meio século. In: ___. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 34-52.

_____. A natureza dos pronomes. In: ___. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 279.

_____. Dom e troca no vocabulário indo-europeu. In: ___. *Problemas de linguística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1989, p. 348-360.

BENVENISTE, Émile. Semiologia da língua. In: ___. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1990, p. 43-67.

_____. O aparelho formal da enunciação. . In: ___. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1990, p. 81-92.

_____. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. In: ___. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1990, p. 93-104.

BENVENISTE, Émile. A hospitalidade. In: ___. *O vocabulário das instituições indo-europeias: vol I. Economia, parentesco, sociedade*. Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 87-102.

_____. Cidades, comunidades. In: ___. *O vocabulário das instituições indo-europeias: vol. I. Economia, parentesco, sociedade*. Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 357-367.

BOUQUET, Simon. *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo: Cultrix, 1998.

DURANTI, Alessandro. *Antropologia linguística*. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

DUFOUR, Dani Robert. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

FLORES, Valdir do Nascimento. Princípios para a definição do objeto da linguística da enunciação: uma introdução (primeira parte). *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 36. n. 4, p. 7-67, 2001.

_____. Por que gosto de Benveniste? *Desenredo*. Passo Fundo. v. 1, n. 2, p. 127-138, jul-dez. 2005.

_____. Notas para uma releitura da teoria enunciativa de Benveniste. In: _____. *O sentido na linguagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 149-165.

_____. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir; SILVA, Silvana; LICHTENBERG, Sonia; WEIGERT, Thais. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: _____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 60-76.

KUHN, Tanara. *Princípios de análise enunciativa de fatos de língua*. 2009. 113f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

MELLO, Vera Helena Dentee de. *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*. 2012. 145f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

NORMAND, Claudine. Saussure-Benveniste: hypothèse ou reverie. In: _____. *Allegro ma non troppo*. Invitation à la linguistique. Paris: Ophrys, 2006, p. 71-79.

_____. O CLG: uma epistemologia e uma metodologia. In: _____. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 83-112.

SAUSSURE. Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Silvana. *Enunciação e sintaxe: uma abordagem das preposições do português*. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

_____. Uma descrição linguística que sirva para nos comprometer: ensaio de uma leitura antropológica da linguística da enunciação. *ReVEL*, edição especial n. 11, 2016.

SILVA, Silvana; BARROS, Simone. A assunção da semiologia da língua em Benveniste como resposta às relações entre linguística e semiologia no projeto de Saussure. In: PINHEIRO, Clemilton; LIMA, Maria Hozanete (Orgs.). *Diálogos: Saussure e os estudos linguísticos contemporâneos*, v. II. Natal: UFRN, 2015.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise de discurso e psicanálise*. Elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GÊNERO CARTA ARGUMENTATIVA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

·Simone Azevedo Floripi¹
Leydiane Costa Amado Araújo
Romilda Ferreira Santos Vieira

Resumo: Partindo da percepção da importância de se trabalhar o texto em sala de aula (Marcuschi, 2008), esta proposta busca discutir o trabalho com gênero discursivo para o desenvolvimento da leitura e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Propor-se-á também uma sequência didática (SD), baseado nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004) a partir do ensino do gênero carta argumentativa, com o intuito de fornecer subsídios para que professores de língua materna possam aliar a teoria proposta à prática de ensino e implementar suas concepções pedagógicas. Desta maneira, intenciona-se com este artigo contribuir para uma reflexão sobre o trabalho com gêneros discursivos, a fim de oferecer mais uma proposta pedagógica para os educadores como uma alternativa no ensino-aprendizagem da língua.

Palavras-chave: Gênero Discursivo, Leitura, Escrita, Carta Argumentativa.

Abstract: Starting from the perception of the importance of working the text in class (Marcuschi, 2008), this proposal aims to discuss about working the discourse genre in order to develop the teaching of reading and writing in Portuguese classes. We also present a Didactic Sequence, based on the presupposition of Dolz and Schneuwly (2004) and we start with the teaching of the argumentative letter genre, intending to providing support for mother language teachers can combine the theory proposed to teaching practice and implement their pedagogical conceptions. Therefore, this article intends to contribute to a reflexion about the work on discourse genres. Our objective is to offer an educational tool to the teachers as an alternative of teaching-learning language.

Keywords: Discourse Genres, Reading, Writing, Argumentative Letter.

Introdução

Este trabalho tem como propósito trazer contribuições para a reflexão sobre o uso do gênero discursivo, mais especificamente da carta argumentativa, no que tange ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Partimos da premissa de que desde a década de 1970 – cf. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/98), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

· Professora Doutora do PROFLETRAS - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

¹ simone.floripi@gmail.com; leydianecosta10@gmail.com; santosromilda@ymail.com.

Educacionais Anísio Teixeira² (INEP, 2003) – as discussões em relação à necessidade de melhoria da qualidade de educação no Brasil têm como enfoque a leitura e a escrita. Desde sua introdução, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descrevem que, a partir de estudos realizados no sistema educacional nacional, o que se percebeu foi que os altos índices de repetência nas séries iniciais estavam diretamente relacionados às dificuldades enfrentadas pela escola para ensinar leitura e escrita, e em relação à segunda fase do ensino fundamental, o que se percebeu foi que as dificuldades estão diretamente relacionadas ao uso eficaz da linguagem, condição básica para a continuidade no desenvolvimento estudantil dos alunos. É possível notar que tais constatações deixaram clara a necessidade urgente de mudanças no ensino de Língua Portuguesa, de forma a garantir a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita (cf. BRASIL, 1998, p. 16-17).

De acordo com os PCN, o intento principal do ensino de Língua Portuguesa deve se pautar na garantia de que o aluno tenha a possibilidade de utilizar a língua de maneira eficaz, dando a ele condições de participar ativamente da sociedade na qual está inserido. Assim,

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados (BRASIL, 1998, p.59).

Observa-se a importância, segundo proposto pelos PCN, em trabalhar com diversos gêneros discursivos, já que estes revelam um papel decisivo na formação de leitores. A esse respeito, remetemos aos PCN mais uma vez:

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 24).

² Dados disponíveis no site: <http://www.inep.gov.br>.

Para tanto, é necessário que o professor assuma a tarefa de capacitar o aluno (leitor, produtor), a se tornar um leitor competente de diversos gêneros discursivos vinculados em diferentes campos de comunicação verbal. Consequentemente, estes irão perceber/reconhecer o funcionamento da sociedade por meio dos gêneros. Assim, podemos garantir o que Rojo (2009) afirma ser o papel da escola na contemporaneidade: o de colocar em diálogo, por meio dos gêneros discursivos o multicultural, o heterogêneo, as diversas visões de mundo, a fim de formarmos cidadãos flexíveis, democráticos e protagonistas em suas ações e reflexões.

O presente estudo visa contemplar as fundamentações teóricas e as reflexões sobre a importância do gênero discursivo trabalhado em sala de aula. Para tanto, o trabalho está dividido em seções, conforme elencado a seguir. Apresentamos a fundamentação teórica com uma revisão bibliográfica sobre gêneros discursivos, em especial, sobre a carta argumentativa. A seguir retomamos a concepção de sequência didática (SD) elaborada por Dolz e Schneuwly (2004) com a proposição de ensino a respeito do gênero carta argumentativa. Nosso intuito é fornecer subsídios para que professores de língua materna possam aliar a teoria proposta à prática de ensino e implementar suas concepções pedagógicas a respeito do ensino de gêneros. E por fim, apresentamos as considerações finais juntamente às conclusões proporcionadas pelo presente estudo.

Gêneros discursivos

Muitos são os pesquisadores que se dedicaram a estudar os gêneros discursivos, sendo os estudos de Bakhtin um dos mais recorrentes. De acordo com este pesquisador da linguagem: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 1997, p. 279). Para o autor todas as esferas da atividade humana estão intrinsecamente relacionadas à utilização da linguagem, a qual é vista como um fenômeno ideológico, histórico e social. Nesse contexto, Bakhtin ressalta,

(...) a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN, 1997, p. 41).

Coadunando com os postulados de Bakhtin, Marcuschi (2009, p. 149) afirma que apesar de não ser recente, está na ‘moda’ falar em gêneros, sendo ele falado ou escrito, o gênero é usado para referir-se a qualquer categoria distintiva do discurso de qualquer tipo. Dessa maneira, consideramos que:

[...] a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Percebemos, portanto, que mediante o estudo dos gêneros é possível observar a ação e o funcionamento social, dado que é por meio do texto, seja ele falado ou escrito, que deixamos transparecer nossas ideologias, nossas crenças e visões de mundo. Constatamos, então, que todos os gêneros são dotados de forma, função, estilo e conteúdo, mas sua determinação dá-se basicamente pela sua função.

Segundo Marcuschi (2008), os discursos são materializados por meio de textos em situações comunicativas:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

Vale ressaltar, conforme afirmado pelo autor, a impossibilidade de manter uma comunicação se não for por meio de algum gênero. Ou seja, toda manifestação ocorre por meio de textos (orais ou escritos) instanciados por intermédio de algum gênero, fato este que leva a uma imensa possibilidade de gêneros discursivos. Porém, mesmo sendo muitos os gêneros, cada um possui uma identidade e características intrínsecas que nos possibilitam

utilizá-los de acordo com a motivação e escolha do falante. Ainda assim, verificamos que nossas escolhas não são totalmente livres, uma vez que os gêneros limitam nossa ação na oralidade e na escrita em relação ao léxico, grau de formalidade e natureza dos temas, entre outros aspectos linguísticos.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que são os gêneros discursivos que articulam a atividade do aprendiz às práticas de linguagem. De acordo com esses estudiosos,

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

Desse modo, a escola precisa tomar a decisão de levar o aluno a reconhecer que suas produções verbais/ escritas são gêneros discursivos e que estes devem ser utilizados de acordo com cada situação, adequando-se a cada contexto. Portanto, as práticas devem ser desenvolvidas sempre tendo em vista a contextualização e reconhecimento das estruturas formais que cada gênero demanda. Sobretudo, é necessário que as atividades da escola tornem-se mais produtivas e coerentes e que sejam empregados textos do cotidiano do aluno a partir de modelos didáticos mais concretos, sem o uso do texto como pretexto para ensinar as convenções da gramática normativa e a ortografia da língua. Dessa maneira, encontraremos melhor compreensão da funcionalidade dos gêneros e que estes se desenvolvem em todas as esferas sociais, capazes de espelhar o funcionamento da sociedade.

A importância do trabalho com textos em sala de aula

Trabalhar com gêneros discursivos na escola tornou-se foco desde a compreensão da necessidade do professor de língua materna proporcionar aos alunos o efetivo exercício das habilidades de leitura e escrita. Portanto, fica a cargo da escola propiciar aos alunos a vivência com a maior variedade possível de gêneros.

Dessa forma, para um efetivo trabalho com texto em sala de aula, o professor precisa levar em consideração, conforme salientam Koch e Elias (2011), as diversas estratégias sociocognitivas empregadas pelos alunos no ato da leitura. Tais estratégias mobilizam os

vários tipos de conhecimentos que o aluno tem armazenado na memória, sendo tais estratégias consideradas mecanismos que possibilitam a interpretação do texto. Portanto, para que o aluno consiga efetivamente compreender o que está lendo, é preciso que seja orientado adequadamente pelo contexto linguístico empregado, ou seja, é preciso utilizar o seu conhecimento da língua, o seu conhecimento do mundo e o seu conhecimento da situação. E tal capacidade de leitura e compreensão deve ser ensinada, treinada e praticada pelo aluno a fim de que esteja apto a utilizar de todas as ferramentas para ser um leitor hábil. Capacitar o aluno a ser um leitor, permite-o a exercer sua cidadania, conforme orientação dos PCNs. Sobretudo, somente um processo reflexivo na prática docente permitirá o ensino de língua como uma prática que poderá favorecer o desenvolvimento de tais habilidades. Afinal é preciso “[...] considerar a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais participativa, do cidadão”, conforme pontua Antunes (2009, p. 33).

Cabe destacar que a prática de produção textual é de extrema relevância no processo ensino/aprendizagem, pois, de acordo com Geraldi (1993) é por meio do texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135). O professor precisa conceber a língua como uma atividade funcional, que está a serviço das interações realizadas pelas pessoas. A produção de textos é uma atividade complexa, porém a comunicação humana se dá por meio de textos, torna-se necessário, portanto, oportunizar aos alunos meios para que possam progredir e dominar a linguagem oral e escrita em diferentes contextos de comunicação.

O que se percebe, entretanto, é que nas aulas de Língua Portuguesa ainda prevalece uma prática simplificada e descontextualizada. O aluno não reconhece a língua ensinada como a língua falada por ele, sendo muitas vezes tão distante da sua realidade que soa para ele quase como segunda língua. E com isso, o professor, que frequentemente não vê retorno aos esforços empenhados, frustra-se e desanima-se. Ao observarmos esse cenário, bem como as dificuldades apresentadas pelos alunos, verificamos como consequência os altos índices de reprovação e evasão escolar. Dessa forma:

[...] faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa aqui como possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos,

e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos (BRASIL, 1997, p. 27).

Nesse sentido, se a intenção é a ampliação comunicativa dos alunos, torna-se bastante produtivo o ensino de Português com textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes. Como a escola pertence à comunidade, é preciso que as atividades tenham um envolvimento com esta e saia dos muros da escola. Por isso, enfatizamos a necessidade de enquadrar no dia a dia das aulas, textos pertencentes a gêneros que fazem parte da realidade dos alunos e que muitas vezes diferenciam-se de acordo com cada comunidade.

O gênero carta argumentativa

Como é consabido, o trabalho com os gêneros é de suma importância, visto que eles constituem formas concretas de uso da leitura e escrita. A escolha de um gênero é determinada estabelecendo-se uma relação com a intenção e o objetivo do locutor para atingir seu destinatário. Segundo Bakhtin (2003, p. 301), “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”.

A proposta escolhida neste trabalho foi com o gênero carta argumentativa, pois esta permite uma grande flexibilidade de usos. Silva (1997) afirma que a carta permite diversificados tipos de comunicação (pedido, cobrança, notícias, propagandas, entre outros). As cartas são de natureza diversa, circulam em diferentes campos de atividades e apresentam propósitos comunicativos variados, assim, no gênero “carta” pode-se considerar a existência de subgêneros, que seguem a mesma estrutura básica, mas possuem diferentes intenções e formas de realização. Ainda, nesse sentido,

(...) da carta breve às epístolas, da carta de negócios à de amor, da crônica à ficção, caracteriza-se por acolher uma temática variada expressa em múltiplos registros linguísticos. Existe uma grande diversidade de tipos de cartas que se adequam às mais variadas circunstâncias de uso na vida social e adotam formatos diversos ao longo do tempo, o que as converteu em objeto de variadas classificações em todos os tempos (Bouvert, 2006, p.11 - 12).

Um ponto decisivo para a escolha desse gênero deu-se por sua facilidade de acesso, uma vez que a carta está presente em jornais, revistas diversificadas e meios eletrônicos (blogs e sites) de grande circulação para o público jovem.

Mais especificamente, optamos por trabalhar com a carta argumentativa diante da possibilidade de trazer à discussão questões polêmicas de âmbito político, social e econômico, permitindo aos alunos expor suas opiniões e argumentar a respeito das mesmas. Assim, a carta argumentativa é um texto pautado em persuadir o interlocutor por meio da construção de argumentos que corroborem com o ponto de vista defendido pelo autor da carta. A intencionalidade discursiva é retratada por uma reclamação e/ou solicitação por parte do emissor, a fim de que o mesmo possa atender à solicitação realizada e a sua configuração contextual comporta determinados elementos fixos de fácil identificação, a saber: local e data, identificação do destinatário, vocativo, corpo do texto, expressão de despedida, assinatura do remetente.

A importância do trabalho com esse gênero pode ser justificada pelo fato de ser imprescindível possibilitar aos alunos espaços em que possam expor suas ideias e posicionar-se a respeito delas, podendo ouvir opiniões contrárias, de forma a contribuir com sua criticidade diante de temas polêmicos, pois

quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o outro de determinada maneira, obter dele determinadas reações (verbais ou não-verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras) (KOCH, 2004, p. 29).

Partir do que os alunos leem pode tornar a atividade mais significativa aos educandos, sobretudo, aquelas voltadas para o público jovem, veiculadas em diferentes mídias, mesmo que, muitas vezes, esses não sejam os suportes consagrados pelo professor. Estabelecer uma relação entre o que os alunos vivenciam em seu cotidiano e o que lhes é ensinado na escola poderá contribuir com a formação de alunos/cidadãos conscientes, críticos e agentes. Além disso, esse trabalho pode ultrapassar os muros da escola e se tornar uma atividade social real, pois de acordo com a nossa proposta de ensino, as cartas escritas pelos alunos serão encaminhadas a seus respectivos destinatários, sendo também possível encaminhá-las,

posteriormente, para publicação em certos veículos de comunicação, nas seções destinadas a esse fim.

As sequências didáticas (SDs)

O uso do termo sequência didática faz parte do cotidiano docente, mas ainda é necessário que esses mesmos professores conheçam de fato o que é uma SD, uma vez que esta prática é pautada em um gênero, ou seja, a elaboração de uma SD não existe sem o trabalho com um gênero qualquer (seja ele escrito ou oral). Muitos ainda utilizam erroneamente o termo para qualquer planejamento de aula, mesmo que neste não apareça algum gênero discursivo. Portanto, objetivamos ressaltar que se a comunicação se baseia em gêneros, talvez seja um primeiro passo para a efetivação de fato do emprego das SDs na escola.

É importante lembrar, como ressaltam Dolz e Schneuwly (2004), que o “interacionismo social”³ se dá por meio da relação do indivíduo com sua sociedade e da utilização que ele faz da linguagem. Pensando nesse uso da linguagem, é preciso que a autonomia do leitor/aluno/cidadão seja desenvolvida em situações de comunicação. A figura do professor é então de extrema importância como interventor central entre o aprendiz e o texto. Afinal para a concepção interacionista, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004), a prioridade é o funcionamento comunicativo dos alunos.

Sendo assim, o ato da comunicação, seja oral ou escrita, pode ser sistematicamente ensinado, por intermédio de SDs que trabalham diversos gêneros. Por SD pode-se entender, conforme os próprios autores afirmam,

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem

³ Dolz e Schneuwly (2004, p.39) afirmam que a aprendizagem supõe uma natureza social e “o fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e antecipação das atividades de outrem.”

dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (Dolz e Schneuwly 2004, p. 43).

Conforme exposto acima, a SD é um conjunto de atividades organizadas, em torno de gênero oral ou escrito, de maneira sistemática. Assim a SD tem a função de possibilitar aos alunos o acesso a novas, ou pouco dominadas, práticas de linguagem.

É necessário destacar que inicialmente a SD teve como foco a produção oral e escrita, entretanto, diversos estudos têm demonstrado a leitura intrinsecamente envolvida nesse processo – tal como se comprova por meio de pesquisas como as de Barros (2009), Cristóvão (2006, 2010, 2011) e Costa-Hübbes (2009):

Assim, ensinar o aluno a interagir por meio da língua é ensinar o aluno a produzir textos, orais e escritos, que atendam à necessidade de interlocução proposta naquela situação de uso da linguagem. Mas significa, também, ensinar o aluno a buscar referências em textos do gênero que já se encontram prontos na sociedade, reconhecendo sua funcionalidade, suas marcas discursivas, bem como sua estrutura composicional. Tais compreensões são garantidas pela leitura atenta e responsiva do leitor que sabe o que está buscando. A partir desse conhecimento prévio, o aluno terá melhores condições de produzir o seu texto, garantindo, assim, maior domínio do gênero e da linguagem (COSTA-HÜBBES, 2009, p. 138).

As atividades a serem utilizadas na SD devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas de acordo com as necessidades dos alunos, dos momentos em que são escolhidas para serem trabalhadas. Por isso, a produção inicial da SD merece um olhar atento do professor para que essas adaptações sejam possíveis de serem realizadas, pois é nesse momento da SD que o aluno revela as representações que têm do gênero em estudo e possibilita ao professor observar em que ponto deve intervir e como executar essa intervenção.

Os autores apresentam um modelo geral para representar a SD. Nesse modelo aparecem quatro etapas para o processo de aprendizagem de um dado gênero, a saber: i) apresentação inicial, ii) produção inicial, iii) módulos e iv) produção final⁴.

A apresentação da situação visa à exposição do que será realizado pelos alunos na produção final. Por isso, nessa etapa, o professor deve deixar claro aos alunos qual é a proposta da sequência, apresentando o problema de comunicação de forma bem definida e preparando os conteúdos dos textos que serão produzidos. Assim, além de conhecer o que

⁴ Esse esquema é basilar para que os professores de Língua Portuguesa possam, a partir das dificuldades dos alunos, elaborar propostas específicas de intervenção com o uso do texto.

será trabalhado, o discente deve ter dimensão dos conteúdos que vão ser desenvolvidos, para dessa forma, compreender a importância do trabalho com o gênero que será estudado.

Nessa etapa o professor tem a oportunidade de diagnosticar o que a turma conhece sobre o gênero que será estudado, podendo determinar assim qual o melhor caminho para a intervenção. Segundo os autores, esse momento é capaz de “motivar” tanto a sequência quanto o aluno.

A terceira etapa é composta pelos módulos. No tocante a este estágio, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que se trata de trabalhar com os “problemas” detectados na primeira produção disponibilizando aos alunos as ferramentas indispensáveis para superá-los. O trabalho em cada módulo é dividido em diversas partes, para que de forma gradativa o aluno consiga chegar à produção textual do gênero proposto. Então, para que o docente consiga elaborar os módulos em diferentes níveis de complexidade, é preciso que se leve em consideração as dificuldades dos alunos quanto à representação da situação comunicativa, a elaboração dos conteúdos, planejamento e realização textuais.

O último passo que finaliza a SD é a produção final. Essa produção oportuniza ao alunado pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Tal produção também permite ao professor a realização de uma avaliação somativa, tendo sempre como centro o aluno que é capaz de controlar e identificar sua efetiva aprendizagem dos gêneros discursivos.

Uma proposta de aplicação com o gênero carta argumentativa

A SD, por nós elaborada, foi aplicada em uma escola estadual da cidade de Catalão (Goiás), no ano de 2015. Localizada na região central da cidade, essa escola atende ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio e recebe, basicamente, alunos de três escolas municipais: uma localizada em uma das regiões mais carentes da periferia da cidade, outras duas localizadas em bairros intermediários.

As turmas em que se aplicou a sequência didática eram de 9º de ensino fundamental, compostas, em média, por quarenta alunos. Eram turmas com rendimento médio, sendo que a maioria dos alunos demonstrava grandes dificuldades com produções textuais. As turmas eram muito heterogêneas, atendendo a alunos de faixa etária e condições socioeconômicas variadas.

Esta SD teve como objetivo a possibilidade de estimular o aluno a defender seu ponto de vista e formular argumentações convincentes acerca de um assunto que lhe dizia respeito. A proposta teve um tempo previsto de aplicação de aproximadamente 14 aulas, sendo cada aula de 50 minutos, perfazendo um total de três semanas, uma vez que nesta escola, cada turma do ensino fundamental tem cinco aulas semanais de Língua Portuguesa.

1ª etapa – Apresentação da situação

Essa etapa se iniciou com uma conversa com o intuito de apresentar aos alunos a proposta que seria desenvolvida ao longo da SD, bem como o gênero que seria explorado. Nessa fase, intencionou-se demonstrar a materialização de textos em gêneros específicos, conforme as diferentes intenções e situações de interação comunicativa.

O tema abordado tratou das especificidades da lei da redução da maioridade penal. Nesse momento, foi feita a apresentação dos textos motivadores, além de trazer, também, opiniões favoráveis e contrárias ao tema. Em sequência foi apresentada aos alunos a proposta de escrita de uma carta argumentativa, a qual teve como tema “A redução da maioridade penal”. A proposta é de que tal carta fosse enviada aos parlamentares, por intermédio da ouvidoria no site do Senado Federal. (Duração: 1 aula)

2ª etapa – Produção Inicial

Essa fase objetivou um primeiro contato dos alunos enquanto escritores do gênero carta argumentativa. Então, foi dado ao aluno um direcionamento quanto às condições de produção necessárias na construção do gênero, ou seja, finalidade, especificidades do gênero, suporte, interlocutores e a temática que seria abordada.

A produção foi realizada em sala de aula, partindo da discussão feita com os textos motivadores durante a apresentação inicial da proposta. (Duração: 1 aula)

3ª etapa – Módulos

Módulo I - Exibição do filme

Foram exibidos os filmes pré-selecionados de acordo com as especificidades das turmas de 9º ano, envolvidas na aplicação da SD. Foram selecionados os seguintes filmes: “O carteiro e o poeta”, “Cartas para Julieta” e “Querido John”.

Nesse momento, cabe uma explicação acerca de uma adaptação feita à SD proposta por Dolz e Schneuwly (2004), visto que o gênero trabalhado nos filme é carta (geral) e não, especificamente, carta argumentativa. No entanto, a intenção desse módulo foi contextualizar

o gênero e demonstrar para o aluno o uso da carta como um meio de comunicação eficiente, visto que muitas vezes o mesmo o vê como ultrapassado, sendo preterido em relação à comunicação nos meios virtuais. (Duração: 2 aulas)

Módulo II - Audição das músicas

Nesse momento foram ouvidas as músicas pré-selecionadas, sendo elas: “A carta” (dos autores: Eduardo Costa/ Milionário e José Rico) e “A carta” (dos autores: Renato Russo/ Erasmo Carlos). Essa fase igualmente ao módulo anterior consistiu em uma adaptação a proposta de SD. O Objetivo, nesse momento, foi a diversificação das atividades, buscando atingir um maior número de alunos. (Duração: 1 aula)

Módulo II – Pesquisa sobre posicionamento dos jovens

Esse módulo teve como objetivo proporcionar aos alunos a oportunidade de trabalho com a oralidade. Os alunos foram divididos em grupos de quatro componentes e realizaram entrevistas com os demais alunos da escola com o intuito de conhecer a opinião dos mesmos acerca da redução da maioria penal, deveriam, também, pedir que seus entrevistados justificassem seus posicionamentos. Foram construídos gráficos, com o auxílio do professor de Matemática, para análise das respostas obtidas. Após a construção dos gráficos, realizamos debates sobre os resultados obtidos nas pesquisas, no intuito de fornecer aos alunos, embasamento para a construção dos argumentos em suas argumentações. (Duração: 3 aulas)

Módulo III – Estrutura e argumentação na carta argumentativa

Esse módulo teve como intenção proporcionar aos alunos o conhecimento das características estruturais e argumentativas, relativamente estáveis, que materializam o gênero. Foram analisados os elementos constituintes da estrutura do gênero textual: cabeçalho, vocativo, introdução, argumentação, expressão de despedida e assinatura. Foram apresentadas uma carta e uma lista de atividades de análise e interpretação. (Duração: 1 aula)

Módulo IV – Análise linguística do gênero

Os processos de produção textual demandam, por parte dos interlocutores, recursos linguísticos específicos, que devem ser adequados à situação comunicativa. Nesse contexto foram apresentados aos alunos: aspectos lexicais, marcadores coesivos, emprego pronominal e tempo verbal empregados na produção da carta. Para tal apresentação, utilizamos o livro didático, uma vez que havia um capítulo destinado ao estudo do texto argumentativo; também

foram utilizados materiais xerocados, os quais complementaram o livro didático. (Duração: 3 aulas)

Módulo V – Atividade avaliativa dialogada acerca dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores

Nesse módulo os alunos foram orientados a produzirem uma lista elencando os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, sendo esses conhecimentos relacionados às questões de metalinguagem e estruturais específicas do gênero. (Duração: 1 aula)

4ª etapa - Produção final

Essa etapa teve como objetivo promover a refacção da produção inicial, resgatando o processo de planejamento da escrita, constituindo, dessa forma, um processo crítico e reflexivo, frente ao processo de ensino/aprendizagem da linguagem e da escrita.

As cartas escritas, após a correção do professor, foram enviadas aos respectivos membros do Senado Federal, por meio do site da Ouvidoria do Senado. A professora se encarregou de levar os alunos ao laboratório de informática para que pudessem fazer a postagem, no site, das cartas produzidas. (Duração: 1 aula)

Análise da proposta

No tocante ao texto, Marcuschi (2012) o entende como uma entidade concreta e atual e enfatiza que as regras que o compõem não são as mesmas do sistema da língua, pois são sempre situacionalmente condicionadas, ou seja, além da organização dos constituintes da frase é preciso se levar em conta os sentidos e processos cognitivos produzidos pelo texto. Para tanto, o autor aborda o texto com categorias funcionais, que são conceitos que distinguem, descrevem e distribuem funções textuais tanto de fatores linguísticos quanto extralinguísticos. O que justifica o uso das categorias funcionais é que ao usá-las não se esgotam os aspectos de observação do texto.

Na primeira categoria estão os fatores de contextualização, que embora não pertencentes ao texto, contribuem para equacionar alternativas de compreensão. Na segunda categoria estão os fatores de conexão sequencial ou também conhecidos como fatores de coesão, responsáveis pela estruturação da sequência superficial do texto. Na terceira categoria estão os fatores de conexão conceitual-cognitiva ou ainda fatores de coerência, responsáveis

pela estruturação do sentido do texto, é o aspecto de organização e estabilização da experiência do homem no texto. É nessa categoria que são utilizados conhecimentos e experiências do dia a dia armazenados na memória, exigindo assim do leitor uma vivência sociocultural.

Nesse momento surgem na prática docente os questionamentos: será que o aluno consegue perceber e entender o que é a produção de textos voltada para a interação? Será que o docente leva em consideração o nível cognitivo do aluno ao propor a leitura ou a produção textual? Para respondermos adequadamente a essas questões, é preciso que a linguística textual seja mais discutida nos meios acadêmicos e em grupos de formação de professores da rede básica de educação. Essa é uma das medidas pelas quais será possível mudar o olhar sobre o ensino de língua na perspectiva textual, visto que:

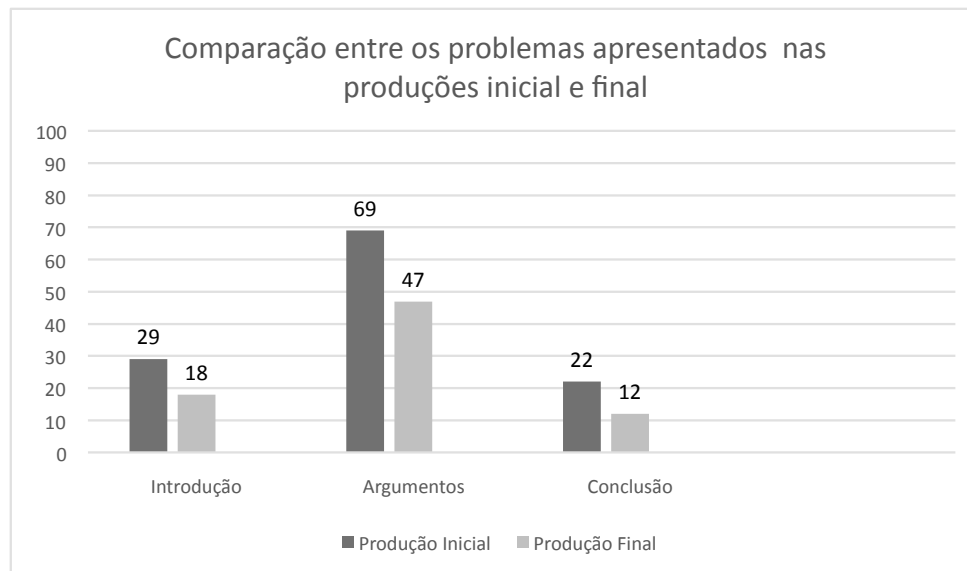
O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos (ANTUNES, 2009, p. 51 e 52).

Sendo assim, faz-se urgente a reflexão e a prática de intervenções didáticas coerentes e bem fundamentadas, que tenham como objetivo a articulação dos conhecimentos linguísticos e não linguísticos, para que se desenvolva, efetivamente nos alunos, a competência de falar e escrever de forma adequada às situações de comunicação.

Considerando o exposto anteriormente, realizamos a análise de dados, a qual se deu a partir da investigação feita nos textos dos alunos acerca de suas capacidades de produção de textos argumentativos. Após a produção inicial, pudemos traçar o perfil da turma e saber quantos e quais alunos apresentaram problemas em seus textos, definindo assim a forma de atuação interventiva. Cada um dos módulos foi cuidadosamente pensado, no intuito de propiciar aos alunos atividades diversificadas que pudessem oportunizar aos mesmos, apropriarem-se dos conhecimentos necessários para a produção do texto argumentativo. Cabe ressaltar que muitos pontos positivos foram encontrados na produção inicial e que os mesmos foram devidamente elencados e trabalhados com os alunos, entretanto, por esse não ser o foco de nosso estudo não trataremos desses dados nesse artigo.

A investigação foi feita a partir da análise da estrutura do gênero carta argumentativa. Observamos se o texto apresentava de maneira clara a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, demonstrando em cada uma das partes as especificidades pertinentes ao gênero.

Após a coleta dos textos da produção inicial, fizemos uma análise de cada um deles a fim de realizarmos o levantamento dos dados de que precisávamos para nossa pesquisa. Concluídos os módulos de atividades os alunos realizaram a produção final, assim pudemos confeccionar o gráfico a seguir.



O gráfico apresenta os números relativos às produções inicial e final, sendo as colunas à esquerda referentes à primeira produção dos alunos e as colunas a direita correspondentes à refacção dos textos, após a aplicação das atividades de intervenção. Analisamos os textos de acordo com os seguintes critérios: na introdução, observamos se o aluno realizou a exposição do assunto de forma clara, envolvendo o problema que seria analisado ao longo do texto. No desenvolvimento, verificamos se o aluno levantou argumentos que reforçassem seu posicionamento, demonstrando progressão das ideias, coesão e coerência, além disso, observamos também se ele apresentou os dados colhidos nas pesquisas realizadas por eles no *Módulo II* da SD e os argumentos que foram discutidos nos debates durante os módulos. Na conclusão, observamos se o aluno apresentou uma conclusão coerente e conseguiu finalizar a discussão apresentada.

Analisando o gráfico pudemos perceber que os alunos, em sua maioria, conseguiram avançar em suas habilidades para produzir textos argumentativos. É importante destacar que após a produção inicial analisamos todos os textos produzidos pelos alunos e percebemos que

todos necessitavam de correções. Na segunda análise descartamos os textos que precisavam apenas de pequenos ajustes e focamos naqueles que apresentavam problemas relacionados à estrutura do gênero trabalhado.

Inicialmente analisamos 120 textos de três diferentes turmas de 9º ano. Apesar de alguns alunos apresentarem problemas na estrutura do texto de uma maneira geral, optamos por identificar as maiores dificuldades em cada uma das redações e assim fizemos uma divisão em três grandes blocos relacionando-os a problemas na introdução, argumentação e conclusão.

Em nossa investigação, após a produção inicial, constatamos que 29 alunos apresentaram dificuldades na introdução do texto, desse total 17 não fizeram introdução ao tema, começando a redação pela argumentação, 10 não conseguiram expressar-se com clareza e 2 fizeram cópia do texto motivador.

A análise do desenvolvimento demonstrou que 69 alunos apresentaram dificuldades na elaboração de argumentos que sustentassem seu ponto de vista. Percebemos que 37 alunos não conseguiram levantar argumentos diferentes dos apresentados no texto motivador, limitando-se a parafrasear as ideias presentes no referido texto; 18 alunos não levantaram nenhum argumento, fugindo ao gênero solicitado; 9 alunos levantaram um único argumento e falaram sobre ele ao longo de todo o desenvolvimento, 5 alunos construíram parágrafos ininteligíveis.

Verificando a conclusão dos textos, registramos 22 textos em que os alunos demonstraram dificuldades. A maioria dos textos não apresentava conclusão, os alunos simplesmente pararam de escrever, sem dar ao texto uma finalização, nesses moldes registramos 20 ocorrências. Dois alunos fecharam os textos com uma série de perguntas dirigidas ao interlocutor: “E você qual a sua opinião?”; “E se um menor de idade matar um parente seu, aí você vai querer a redução da maioria?”; “Se seu filho fosse preso você seria a favor?”

Após o desenvolvimento dos módulos, pudemos constatar que houve uma melhora satisfatória na produção da maioria dos alunos. Analisamos novamente os textos de 120 alunos, sendo que 43 textos não apresentaram problemas significativos em sua estrutura, dessa forma, computamos os problemas somente dos 77 textos restantes. O procedimento foi o mesmo da primeira análise, dividimos os textos em três grandes blocos relacionando-os à problemas na introdução, argumentação e conclusão.

Na observação da introdução registramos 18 ocorrências e, verificamos que apesar de os números terem reduzido, alguns problemas foram recorrentes: 12 alunos começaram o

texto desenvolvendo os argumentos e 6 alunos não conseguiram expressar-se com clareza, entretanto, cabe ressaltar que nessa etapa não registramos cópias dos textos motivadores.

O desenvolvimento também apresentou uma redução dos problemas antes observados. Registramos 47 textos nessa etapa, dos quais 32 demonstraram a dificuldade dos alunos em apresentar argumentos novos, extrapolando o que foi apresentado no texto motivador; 10 alunos elaboraram todo o desenvolvimento utilizando apenas um argumentos e 5 alunos elaboram argumentos extremamente confusos e incoerentes.

No que concerne à conclusão, também observamos uma melhora significativa nos textos da maioria dos alunos. Inicialmente 22 textos apresentaram problemas relacionados à conclusão e, após a aplicação da proposta de intervenção, esse número foi reduzido para 12. Observamos que em 8 textos houve a recorrência da finalização abrupta, sem dar ao texto um fechamento, outros 4 apresentaram novos argumentos na conclusão, não apresentando, também, uma finalização.

Cabe esclarecer que muitos alunos apresentaram problemas relacionados a toda a estrutura da carta, no entanto, para que pudéssemos realizar, também, uma análise quantitativa, optamos por dividir os textos de acordo com as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim poderíamos ter uma melhor noção de quais intervenções seriam necessárias para que os mesmos pudessem superar as dificuldades apresentadas.

Sendo conhecedoras da realidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras, nas quais costumeiramente lidamos com a apatia e/ou aversão dos alunos em relação ao ensino/aprendizagem da língua materna, pudemos constatar que o trabalho realizado com a SD foi muito positivo, uma vez que nos possibilitou oferecer aos alunos uma série de atividades diversificadas e elaboradas com o intuito de instigar a participação dos aprendizes. A resposta que obtivemos foi muito satisfatória, pois os alunos envolveram-se com a produção dos textos, demonstrando um crescente interesse em realizar as atividades propostas. Outro ponto positivo está relacionado ao fato de a SD viabilizar o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos ao longo da realização das atividades dos módulos, tornando possível intervir pontualmente, à medida que os alunos apresentaram dificuldades. Acreditamos que esta SD possa ser adaptada para diferentes séries, bastando para isso, que o professor esteja atento às especificidades de sua turma.

Conclusão

É importante ressaltar a necessidade de conceber a linguagem como prática social, e ter como objetivo nas aulas de língua o que já é preconizado por documentos como os PCN. Precisamos formar indivíduos que estejam aptos a atuar de forma crítica na sociedade, transformando-a por meio das ações verbais, que são possibilitadas pelos gêneros discursivos. Com isto, verifica-se que o trabalho com textos, pelo viés dos gêneros discursivos, no contexto educacional é de extrema importância, já que os discursos só se realizam por intermédio dos gêneros. O aluno precisa compreender que a língua, o texto que ele aprende na escola, não é diferente do que faz parte do seu cotidiano.

É possível salientar também que o trabalho com a SD como ferramenta de ensino corrobora para uma efetiva aprendizagem do gênero que se pretende trabalhar, pois o ensino se dá de forma gradual, desde a dificuldade dos educandos até uma produção final em que se verifica o desenvolvimento da turma. É primordial, além disso, que o texto circule, não sendo produzido apenas para o professor corrigir, mas oportunizando aos alunos situações reais de comunicação. Por isso, é relevante que o docente esteja sempre em contato com teorias que circulam em meios acadêmicos para que possa, desse modo, adaptar seu trabalho à realidade dos alunos, de forma que este seja sempre coerente e significativo, visando sempre atingir os objetivos propostos a um professor de língua materna, ou seja, fornecer ao aluno uma participação crítica e relevante na construção do mundo, tendo vez e voz.

Referências

ALEGRETTI, Laís; MATOSO, Filipe. *Eficácia da redução da maioria penal divide políticos e especialistas*. Disponível em <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/04/eficacia-da-reducao-da-maioridade-penal-divide-politicos-e-especialistas.html>. Acesso em 10 de jun. 2015.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Interacionismo instrumental: o gênero como ferramenta mediadora do ensino da língua. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

BOUVET, Nora Esperanza. *La escritura epistolar*. Buenos Aires: EUDEBA. 2006.

BRASIL. MEC. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (5ª parte)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil*. Brasília: MEC / INEP / SEEC, 1998.

COSTA-HÜBBES, Terezinha da Conceição. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino de língua portuguesa. *Revista Confluências, Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, n.35/36, p. 129-146, Rio de Janeiro, 1º sem./2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p.17-24.

GONÇALVES, Adair Vieira. O fazer significar por escrito. *Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação*, v. único, p. 01-10, 2004. Institucional/Ouvidoria.Disponívelem:<http://www12.senado.gov.br/senado/ouvidoria>. Acesso em 10 de jun. 2015.

KOCH, I. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, sistemas de conhecimentos e processamento textual. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Texto e intertextualidade. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. . Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, A.R.; Bezerra, M.A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de Texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. *Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL E O CONCEITO DE INTERAÇÃO: CONCEPÇÕES BAKHTINIANAS E VIGOTSKIANAS A FAVOR DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Simone Lesnhak¹

Resumo: O desenvolvimento humano e profissional, na esfera universitária, implica o planejamento adequado de ações que favoreçam a aprendizagem e a efetiva inserção do sujeito na área de formação. Perspectivas histórico-culturais servem de base para o entendimento de que a *interação* do sujeito com os diversos objetos facultam ao sujeito desenvolver-se, para efetivamente inserir-se na esfera de atividade profissional. Neste artigo, apresentamos reflexões acerca da educação superior e a importância da *interação* do estudante universitário com os participantes, com as normas, com as estratégias de dizer da sua esfera de formação profissional, tomando como base autores como Bakhtin, Voloshinov e Vigotski. Em pesquisa de campo realizada com egressos de cursos de graduação de áreas como a de Educação Física, Direito e Engenharia de Produção Mecânica, os participantes da pesquisa nos apresentaram relatos sobre as ações docentes na universidade que lhes proporcionaram maior aprendizagem e desenvolvimento para o exercício profissional no egresso universitário. Tais participantes entenderam que o *encontro* (PONZIO, 2010) se dá pela *interação* com os interactantes da esfera, com as situações em que eles vivenciam a esfera de atividade humana, por meio da participação em eventos de letramento, desenvolvendo práticas de letramento. Dessa forma, entendem que se apropriam da natureza das relações da esfera profissional. Assim, ações didático-pedagógicas que visem maior interação com a esfera profissional da área de formação facultam-lhes aprendizagem e desenvolvimento para tornar-se efetivamente parte dela.

Palavras-Chave: Educação superior, Formação profissional, *Interação*.

Abstract: The human and professional development, at the university level, requires proper planning of actions to encourage learning and the effective inclusion of the subject in the professional area. Historical and cultural perspectives are the basis for understanding the interaction of the subject with the various objects provide the subject to develop, to effectively to be insider in the sphere of professional activity. This article presents reflections on higher education and the importance of interaction to the students with participants, with the rules, with the strategies to say of their professional academic area. In reserch with graduates, in courses such as Physical Education, Law and Production Engineering, research participants present accounts of teaching practices at the university which provided greater learning and developing them for professional practice. These participants felt that *encontro* (PONZIO, 2010) is by interaction with the interactants of professional area, with situations where they experience the sphere of human activity, their strategies said. Thus, they understand that appropriate the nature of relations between the professional sphere. In this

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora Adjunta nos Departamentos de Administração, Ciências Contábeis, Direito e Educação Física da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, São Bento do Sul, Santa Catarina, Brasil. Endereço eletrônico: simone.lesnhak@univille.br.

sense, didactic and pedagogical actions aimed at greater interaction with the professional sphere provides them with learning and development to become effectively part of it.

Keywords: Higher education, Professional qualification, *Interaction*.

Introdução

Cursos de Graduação no Brasil devem atender diretrizes dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Essas diretrizes apresentam às Instituições de Ensino Superior (IES) diretrizes mínimas a serem cumpridas pelas instituições, direcionando os seus projetos político-pedagógicos, explicitam as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em formação. Em consonância com as diretrizes, as instituições de ensino superior precisam de um planejamento pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas sociais. A graduação constitui etapa inicial de formação no processo de educação permanente (BRASIL, 2004), assim é interesse da universidade e do estudante que a sua formação lhe faculte efetiva inserção na esfera de atuação profissional.

As instituições de ensino superior, especificamente os cursos de graduação, elaboram os seus projetos pedagógicos procurando atender a essas diretrizes. Na definição de objetivos e métodos, procuram visualizar ações didático-pedagógicas convergentes com uma melhor preparação ao exercício profissional de seus estudantes. A Universidade da Região de Joinville, universidade onde se deu a coleta de dados que apresentamos neste artigo, em consonância com as diretrizes, desenvolve atividades de preparação para o exercício profissional, as quais favorecem a inserção dos estudantes na esfera de atuação, entretanto, com bases nos relatos que aqui serão apresentados, entende-se que a formação oferecida na Universidade necessita de um aprimoramento quanto ao planejamento de mais ações que atendam às necessidades dos universitários.

Neste artigo, primeiramente, apresentamos concepções, baseadas nas vertentes histórico-culturais sobre como os *sujeitos* se apropriam da cultura na *interação*, na relação com o *outro*, na *alteridade*, sendo essa relação mediada pela *língua/linguagem*. Apresentamos, em seguida, dados gerados por meio de entrevista com egressos da UNIVILLE, e por meio deles, estabelecemos uma articulação com a teoria, realizando uma análise sobre ações didático-pedagógicas importantes para a formação de estudantes universitários nos cursos de graduação da UNIVILLE, Campus São Bento do Sul.

A constitutividade do sujeito

Geraldi (2010a, p. 29), ao discutir concepções de sujeito, faz referência ao sujeito constituído, historicizado, *constituído* nas *interações*, nas vivências com a alteridade/outridade, na eventicidade, em contato com as diferentes culturas (GERALDI, 2010b), por meio da linguagem, propondo-nos a olhar essa constituição na convergência entre o dialogismo bakhtiniano e os estudos vigotskianos.

A noção de *constitutividade* do sujeito, em Geraldi (2010a e 2010b), deriva, como já mencionamos, do Círculo de Bakhtin e se opõe a concepções universalistas segundo as quais os sujeitos nascem prontos, acabados, iguais, ‘tábulas rasas’, vazios. Opõe-se, ainda, a concepções de sujeito instituído pela sociedade e atravessado passivamente por suas regras, ou seja, pelas condições históricas que o faz ser o que é. Geraldi (2010b), ancorado no Círculo de Bakhtin, considera que a identidade dos sujeitos se constrói no movimento, na dinâmica que caracteriza a interação humana nas diversas situações sociais. O autor associa a noção de *constitutividade* à ideia de *interação*, lugar de sua realização, em que ocorre a relação com o outro, na qual se gestam as movências.

Importa atenção ao conceito de *interação*, que, para Volóshinov² (2009 [1929]), implica agenciamento do signo, da expressão semiótica, da palavra como signo potencial de interação humana. Nessa ótica, é a partir da exterioridade, na relação com o outro, que se dá a organização mental e a apropriação de conhecimentos. Sob essa perspectiva, constituímos-nos na situação social mais imediata, no meio social concreto em que estamos inseridos, no grupo social e na época a que pertencemos, fazendo-o por meio da linguagem. A palavra, mesmo exterior ao sujeito, é parte dele e da sua interação com o outro. Ela carrega e, ao mesmo tempo, altera suas especificidades no momento de sua concretização, no momento em que os sujeitos interagem. Assim, a cada nova interação, a palavra constitui-se o lugar das interações verbais, e, na mediação simbólica a que se presta, constroem-se representações não ainda pensadas, novos acontecimentos sobre os quais incidimos e os quais incidem sobre nós no processo de constituição subjetiva que protagonizamos na relação histórico-culturalmente situada com o outro. A linguagem, nessa perspectiva, estabelece o elo entre o *eu* e o *outro* e se materializa em atividades sociais; é instrumento psicológico de mediação simbólica que institui tais relações interpessoais entre esses mesmos sujeitos historicizados.

² Estudioso filiado ao Círculo de Bakhtin. Há, inclusive, algumas hipóteses sobre as publicações desse grupo, de que elas pertenceriam a Voloshinov e não a Bakhtin, assim como a outros autores filiaados ao Círculo, mas não comprovadas.

Já em uma perspectiva mais focada na psicologia da linguagem, segundo Vigotski (2007 [1978]), a aprendizagem e o desenvolvimento implicam a relação do homem com o mundo, processo mediado pela linguagem, pelos signos. Formar-se profissional implica tais processos de aprendizagem e o desenvolvimento. Sirgado (2006) explica que Vigotski considerava dois estímulos para tal: o estímulo natural (interior) e o cultural (exterior) criado pelo homem. A *interação* e os estímulos externos criam entre os dois tipos de estímulos “[...] uma relação indireta e mediada, exatamente como ocorre com o instrumento técnico na relação do homem com a natureza, [...] resultando em uma ‘forma nova’ à natureza, da qual ele é parte integrante” (SIRGADO, 2006, p. 57). Faraco, Tezza e Castro (2007, p. 101), na perspectiva da filosofia da linguagem bakhtiniana, entendem que “Assim, sob esse olhar que entendemos histórico-cultural, a linguagem é atividade social, e o sujeito se constitui nas inter-relações sociais instituídas por meio da linguagem”.

Ainda sob a ótica da antropologia da linguagem, Kramersch (1998) entende que o organismo humano, ao nascer, é igual, e somente a partir do contato com o outro, com as comunidades discursivas e com a expressão de suas culturas, compreende-se como *insider* ou *outsider* nos diferentes espaços culturais. A condição de *insider* ou *outsider* referencia, assim, o *sujeito* na relação com outros sujeitos, sendo essa relação com a alteridade fundante na configuração de sua identidade social e cultural. Nessa perspectiva, pois, reiteramos, só nos parece possível tratar de *identidade* na relação com a *alteridade*. Os conceitos de *insider* e *outsider* remetem, pois, ao compartilhamento ou ao não compartilhamento com os referenciais culturais de um grupo social, a ‘sentir-se parte de’ ou não ‘sentir-se parte de’, tanto quanto a ‘ser reconhecido pelo outro como parte de’ ou ‘não ser reconhecido pelo outro como parte de’ – eis, em nossa compreensão, a constituição da identidade necessariamente no encontro com a *alteridade*. O momento único e irrepitível da situação de *interação* materializa as representações de mundo por meio das palavras, consideradas também únicas e irrepitíveis já que, após cada acontecimento, voltam à sua abstração, apesar de carregadas de novas representações, para ‘acontecer’ novamente quando tomadas em novas situação de interação humana. Nesse sentido, a interação provoca o movimento de construção de novas representações na mente humana: o interno é estimulado a modificar-se pelo social externo, tal como entende o ideário vigotskiano. Somos, assim, sujeitos historicizados, constituídos na interação, na alteridade, no *encontro* com o outro por meio da linguagem.

Ponzio (2010), com base no ideário bakhtiniano, trata de *encontro* da *outra palavra* com a *palavra outra*. Quanto ao *encontro* propriamente dito, Ponzio (2010, p. 38) parte dessa questão: não se trata de uma relação entre dois sujeitos, entre duas palavras,

[...] como se houvesse antes os dois sujeitos, as duas palavras e em seguida a relação entre elas, o encontro. É exatamente a relação, o *encontro* que faz existir a palavra como outra palavra; esta é por esta relação, não existe antes, não existe fora disso. Sem o encontro com a palavra outra que a escuta não há outra palavra.

Nessa discussão, porém, é importante considerar que a palavra, constitutiva do *encontro*, nos enunciados dos membros mais experientes tende a representar aos estudantes mero teoreticismo se não for parte de uma experiência de fato vivenciada e significativa. Para tal, parece-nos imprescindível que as situações de interação com o *outro* mais experiente de fato facultem essas mesmas vivências aos acadêmicos. E esse *encontro* se dá, segundo o autor, com base no pensamento bakhtiniano, pela concreta arquitetônica focada ao redor do eu: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro. Esse movimento de escuta concretiza a palavra outra, porque “[...] fora dos lugares comuns do discurso, descoberta, sem defesas, na situação de responsabilidade sem álibis, sem escapatórias, a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra” (PONZIO, 2010, p. 39). O conceito de *encontro* traz consigo, em nossa compreensão, conceitos de *outridade* ou *exterioridade* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; BAKHTIN, 2010 [1929]), de *interação* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), de *movência* (GERALDI, 2010a), de *fluxo de movimento* (GERALDI, 2010b).

Tal processo de constituição, de desenvolvimento, de aprendizagem, de identidade profissional do sujeito não se dá, pois, por um simples percurso de transferência de vivências do *outro*. Nos grupos em que estamos inseridos, os interactantes com os quais contactamos nas interações cotidianas atuam como referenciais culturalmente situados; cada sujeito, porém, “[...] não só reproduz e repete o que foi elaborado pela sociedade na sua história, mas também transforma essas respostas no seu processo individual de desenvolvimento” (GERALDI, FICHTNER; BENITES, 2006, p. 185). Assim, “[...] o discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo” (DANIELS, 2002, p. 12).

Retomemos ainda Geraldi (2010b, p. 30): “Entre a metafísica idealista e o materialismo mecanicista, pontos extremos, movimentam-se o pêndulo. [...] Em nenhum dos

extremos a noção de *constitutividade* situa a essência do que define o sujeito.” Entendemos, pois, que o lugar da constituição do sujeito – para as finalidades deste estudo, constituição de sua identidade profissional na relação com a alteridade – é o movimento do pêndulo, com toda a sua dinâmica, que, no vai e vem, se dá de forma diferente: movimentos mais rápidos, mais lentos, mais suaves, mais intensos, idas e vindas que se delineiam nas relações entre subjetividade e *alteridade*. A palavra como *outra palavra*, o *encontro*, constitui-se na interação e, por assim ser, diferenciada, única, irrepetível, dinâmica, medeia as relações intersubjetivas no âmbito das quais se delineiam as identidades humanas.

Em busca de relatos das experiências de egressos de cursos de graduação sobre a sua formação do sujeito profissional na UNIVILLE

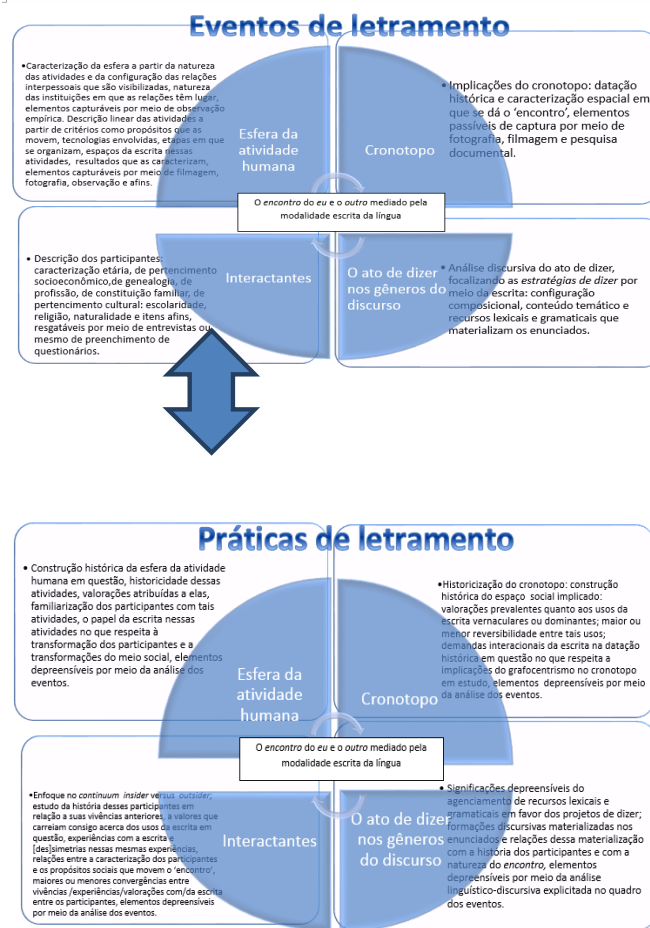
Os dados que serão apresentados foram gerados junto a egressos de cursos de graduação (Direito, Engenharia de Produção Mecânica e Educação Física) Da Universidade da Região de Joinville, Campus São Bento do Sul, uma universidade comunitária do Planalto Norte de Santa Catarina. Os participantes da pesquisa foram egressos de cursos da universidade e que estivessem atuando profissionalmente na área de formação há mais de dois anos. Buscamos, em suas falas, experiências vividas durante o processo de formação universitária, consideradas importantes para sua efetiva inserção na esfera profissional, assim como possíveis ações que ainda podem ser planejadas e desenvolvidas, que lhes facultem tal inserção. Os estudantes foram escolhidos aleatoriamente, a partir dos contatos registrados na Universidade, totalizando trinta participantes (dez egressos de cada curso – Direito, Educação Física, Engenharia de Produção Mecânica).

A geração de dados se deu com a aplicação de *entrevistas*. Mason (1996) caracteriza a entrevista qualitativa como de estilo relativamente informal, concebendo-a como ‘conversas com propósito definidos’. Nas entrevistas qualitativas, os dados são gerados na interação, e para o entrevistador ter sucesso nessa atividade, ele precisa entender a complexidade da interação (MASON, 1996). Para Flick (2004), é importante “[...] moldar as conversas que surgem no campo em entrevistas nas quais o desdobramento das experiências particulares do outro encontra-se sistematicamente alinhado ao assunto de pesquisa” (FLICK, 2004, p. 105). Como aponta Mason (1996), em razão de as entrevistas qualitativas levarem em conta todo o contexto de interação e dos participantes, seu planejamento é mais cuidadoso, e envolve mais

que pensar as palavras certas; implica uma reflexão sobre como conduzir a interação e sobre como o entrevistador irá se apresentar no que respeita às questões e ao modo como ele as está desenvolvendo. Mason (1996) também entende que o investigador deve ser criativo e hábil em pensar em modos de obter respostas dos participantes de pesquisa, tanto quanto formular apropriadas questões-resposta para dar continuidade à conversa, questões que desviem ou voltem ao tema da entrevista. Sobre a elaboração das questões, a forma como se desenvolve a ‘conversa’, Olabuenaga e Izpizua (1989) sugerem que o entrevistador comece por questões de caráter mais geral, para que os participantes se adaptem gradativamente ao método, além de possibilitar o avanço sistemático do processo. Segundo os autores, além dos dados referentes ao estudo, é relevante a captação dos dados subjetivos. Em tais dados oferecidos, concentram-se também as suas visões. A comunicação verbal se faz mais espontânea e se enriquece com a comunicação não-verbal (OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989).

Após a geração de dados, as diretrizes de análise definidas envolveram a interpretação dos relatos a luz das concepções aqui já apresentadas na seção anterior, bem como o Diagrama Integrado de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), no qual, no nosso entendimento, apresentam-se importantes diretrizes sobre as experiências do sujeito para a sua formação profissional. Street (2003) e Hamilton (2000) entendem que cada sujeito protagoniza vivências, experiências únicas, nos âmbitos sociais e históricos; os sujeitos participam, desde a sua infância, de diversificados *eventos de letramento* – situações em que a escrita se apresenta - que incidem sobre a constituição de suas *práticas de letramento* (STREET, 2003; HAMILTON, 2000). A linguagem é o lugar em que se materializam as *práticas de letramento* (BARTON, 1994); por meio dela, é possível avaliar a *historicidade* dos sujeitos, a apropriação dos saberes, a sua *aprendizagem* e o seu *desenvolvimento*. Por conseguinte, por meio da linguagem, nas relações intersubjetivas, é possível intervir em favor da potencialização desses processos (VIGOTSKI, 2001 [1934]).

Diagrama 1: Inter-relação entre *eventos* e *práticas de letramento* como proposição de modelo analítico.



Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013)

Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013) caracterizam os elementos nas movências das interações humanas e tomando-as à luz do conceito de *encontro* de Ponzio (2010; 2013). As autoras entendem que esses elementos atingem caráter diversificado no “[...] encontro dos sujeitos com a outridade por meio da modalidade escrita da língua [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 54).

O conceito de *interactantes* contempla “[...] o *continuum* dessa condição de participante [...], a [des]simetria das relações entre esses mesmos participantes [...]”

(CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 55), os quais são tomados no âmbito do *cronotopo* (BAKHTIN, 2013 [1975]) que engendra o *encontro* (PONZIO, 2010; 2013). O elemento *esfera de atividade humana* “[...] traz consigo implicações ideológicas [...] tanto quanto implicações de organização da multiforme atividade humana que justifica os diferentes *encontros*” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 55, grifos das autoras). Interessam-lhes “[...] historicidades de tais atividades, tanto quanto propósitos que as engendram e formas como se institucionalizam na esfera em estudo” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013, p. 55). Sobre *estratégias do dizer*, Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013, p. 55) entendem que é preciso focalizar a “[...] tessitura textual, os recursos fraseológicos e gramaticais agenciados nos diferentes projetos de dizer [...]”.

Os elementos, tal como os apresentam Hamilton (2000) e Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), facultam a geração de evidências, porque são traços observáveis de um processo dinâmico – as *práticas de letramento*. “O conceito de *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos *eventos* quanto dos padrões que têm a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de natureza cultural e social” (STREET, 2003, p. 8). Sobre os padrões culturais e sociais, Street (2003) e Hamilton (2000) entendem que, quando observamos e descrevemos os *eventos*, há elementos não-visíveis que podem ser interpretados, tais como padrões, conceitos, valores, ideologias, regras, normas e propósitos sociais, conhecimentos e sentimentos que se relacionam à natureza que o *evento* possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado.

Relatos dos estudantes e pistas sobre a constitutividade do sujeito

Nos excertos abaixo, apresentamos algumas falas dos participantes da pesquisa, nas quais mencionam *eventos de letramento* importantes para o seu processo de formação acadêmica, dos quais podemos depreender *práticas de letramento* que lhes facultaram vivências da esfera profissional, experiências que se constituem *interações* para a sua constituição como sujeito profissional.

MW., egresso de Direito, nos relata a importância de sua interação com os *participantes* da esfera profissional. Um professor da universidade em especial facultou-lhe maior compreensão sobre as atividades e normas da esfera, pois, além desse papel, já atuava

como advogado, representando, assim, um membro efetivo do Direito, com larga experiência na área:

(1) (...) *Como ele tem muita experiência empresarial, comercial, ele trazia os casos que iam acontecendo enquanto ele advogava, né? Casos reais/ Ele trazia ali para a matéria e ficava uma maneira mais bacana de aprender, mais fácil. (MW. Egresso de Direito. Entrevista realizada em 17 de junho de 2014).*

Baseados em Cerutti-Rizzatti, Mossman e Irigoite (2013), o *encontro* ocorre pela mobilização de normas, regras, estratégias de dizer no ambiente da esfera profissional. Por esse excerto, podemos entender que esses elementos são materializados pelo *interactantes* nas situações de interação. No contato com aquele que vivencia efetivamente a natureza das relações da esfera do Direito, os estudantes se apropriam dos modos de fazer e de dizer com o membro mais experiente, tendo nele alguém com quem se pode aprender como inserir-se como profissional da área. Tal evento constituiu-se para MW. vivência de relações já instituídas e facultou-lhe práticas importantes para o seu exercício profissional: (2) *Todas as experiências que ele contava/ Os casos que ele apresentava me deram base pra entender o/ a área.: Teve outros professores, mas lembro mais dos casos que ele apresentava. (MW. Egresso de Direito. Entrevista realizada em 17 de junho de 2014).* Outro relato de um egresso, do curso de Engenharia, também aponta a interação com profissionais como importante para seu aprendizado:

(3) (...) *you precisa tanto do espaço da universidade quanto o contato com:: os profissionais da área. Eu acho que quem conseguir ter essa oportunidade de:: estar fazendo a faculdade, estar tendo contato com profissionais, ou trabalhando na área é perfeito. (TMD. Egresso de Engenharia. Entrevista realizada em 21 de julho de 2014)*

Por esses excertos, evidencia-se que o contato com os membros efetivos da esfera profissional pode proporcionar compreensão da natureza das relações de uma determinada esfera profissional, já que são materializadas, na interação, elementos que a caracterizam.

Assim como esse contato contribui para a formação acadêmica, vivenciar o *cronotopo*, estar no tempo e lugar em que se dão as situações de interação, agiliza o processo de constituição identitária. Os egressos entendem os estágios como uma forma importante para vivenciar a natureza das relações da esfera profissional. Deste excerto, de outro egresso de

Direito, podemos depreender tal entendimento:

(4) (...) *porque no dia-a-dia da vida prática, a gente é desafiado. E nessas questões jurídicas, tem muitas peculiaridades que diferenciam toda uma situação (...) pelo fato de:: talvez, me desafiaram um pouco mais a ir mais além, no dia a dia do estágio, eu fui mais além do que, às vezes, alguns OUTROS da faculdade (...)* (DFR. Egresso de Direito. Entrevista realizada em 14 de julho de 2014).

Volóshinov (2009 [1929]) nos ensina que, na relação com o outro, na situação social mais imediata, no meio social concreto em que estamos inseridos, constituímos-nos sujeitos. No caso deste estudante, no contato com as situações concretas de interação profissional que ele experienciou, entende ter adentrado o lugar onde as relações se materializam, pois é ali que se dá a convivência com a natureza efetiva das atividades. De acordo com os ideários bakhtiniano e vigostkiano, o momento único e irrepetível da situação de *interação* materializa as representações de mundo por meio das palavras, consideradas também únicas e irrepetíveis; a interação provoca o movimento de construção de novas representações na mente humana. Em outro excerto:

(5) (...) *a realidade, a questão dos processos, se você não está fazendo um estágio no fórum, se você não está vendo, atuando, sei lá, você não está tendo uma noção, é mais difícil. Não que não tenha noção, é que a gente aprende um pouco mais, você se bate um pouco mais.* (MLA. Egresso de Direito. Entrevista realizada em 18 de julho de 2014).

Essas vivências dos lugares, das relações, em que se materializam os modos de dizer, torna concreta a palavra, constitutiva do *encontro*, que, se não for parte de uma experiência de fato vivenciada e significativa, adquire *status* de mero teoreticismo. Outras atividades próprias da área, como o acompanhamento de júris, são considerados importantes eventos dos quais os estudantes podem participar para agregar experiências ao seu processo de formação: (6) (...) *A questão do juri também é muito importante, para poder experimentar (...)* (EFRD. Egresso de Direito. Entrevista realizada em 14 de julho de 2014). Assim, estágios, acompanhamento de atividades da área, ou mesmo trabalho efetivo parecem configurar as situações de interação com o *outro* mais experiente, com os ambientes profissionais, com os modos de dizer da esfera, por meio do que ocorre a concreta arquitetônica, pois representa estar “[...] fora dos lugares comuns do discurso, descoberta, sem defesas, na situação de responsabilidade sem

álibis, sem escapatórias, a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra” (PONZIO, 2010, p. 39). Outros excertos das falas dos egressos corroboram esse entendimento:

(7) *Nos primeiros meses do ano da faculdade, eu comecei a trabalhar na OAB (Fórum) como estagiário, tendo contato com os profissionais da advocacia. Um ano depois, fui chamado para trabalhar em um escritório (...) e, recentemente, depois de formado, vim para o escritório onde estou trabalhando. Isso me deu muita base. (BHG. Egresso de Direito. Entrevista realizada em 21 de julho de 2014)*

Ainda: (8) *O aluno tem que sentir o processo na mão (...)*” (YLMA. Egresso de Direito. Entrevista realizada em 18 de julho de 2014). Aqui o estudante estende o processo jurídico como o objeto que materializa as *estratégias de dizer* da esfera jurídica. O gênero processo da esfera jurídica representa a materialização dos signos próprios da esfera. Em contato com a *palavra*, a linguagem empregada na esfera, o estudante apropria-se dos modos de dizer que instituem as relações.

Por esses excertos, analisamos que o encontro se dá pela inserção do sujeito em situações concretas de interação. Ao inserir o estudante no lugar, no tempo em que as interações ocorrem, promover o contato com os interactantes da esfera e com a *palavra* por ele agenciada, possibilita-se ao estudante a compreensão e a apropriação dos modos de dizer e de fazer das esferas profissionais. Entendemos que, a partir disso, dá-se o *encontro*.

Nas universidades, espera-se que as atividades sejam planejadas para que as *interações* deem base para uma formação profissional. Para egressos dos cursos de Educação Física e Engenharia de Produção Mecânica, as aulas práticas de modalidades esportivas e atividades práticas de laboratório, no espaço universitário, não são suficientes para um contato mais efetivo com a esfera profissional e com a natureza de suas relações. É preciso que a universidade desenvolva atividades em que as experiências profissionais sejam realmente vivenciadas.

(9) *Na realidade assim... como eu durante o curso eu ingressei no estágio e fui:: desenvolvendo o conhecimento da parte do mercado de trabalho do curso, foi ajudando bastante. Eu vejo que talvez se fosse só o curso, talvez eu sairia despreparado nessa primeira turma, mas conforme assim foi juntando teoria e prática, que a gente correu atrás do estágio, a gente conseguiu relacionar... eu acho que a gente saiu preparado. (RS. Egresso de Engenharia. Entrevista realizada em 18 de novembro de 2014).*

Estudantes de Educação Física explicam como as atividades facultarem-lhes importantes experiências:

(10) *A gente participava da ação global em Rio Negrinho/ Ocurso de Educação Física que aplicava dinâmica com o pessoal. É::: Na praça em São Bento do Sul também. (...) Na verdade é lidar com o público também (...) tipo, você tinha que avaliar a pessoa, conversar (...) (FV. Egresso de Educação Física. Entrevista realizada em 3 de novembro de 2014).*

Pelas falas dos estudantes, analisamos, apoiados em Ponzio (2010), que esse movimento de escuta do sujeito aprendente concretiza a palavra outra, porque “[...] fora dos lugares comuns do discurso, descoberta, sem defesas, na situação de responsabilidade sem álibis, sem escapatórias, a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra” (PONZIO, 2010, p. 39). Na *outridade* ou *exterioridade* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]; BAKHTIN, 2010 [1929]), na *interação* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), nas *movências* (GERALDI, 2010a), no *fluxo de movimento* (GERALDI, 2010b) é que se dá o *encontro* do sujeito e, conseqüentemente, é ali que ele vai se constituindo.

As universidades, nos seus projetos pedagógicos, por outro lado, precisam atender diretrizes curriculares e nelas são exigidos espaços em que os estudantes experienciem o exercício profissional. A UNIVILLE, segundo os egressos, tem proporcionado essa vivência da prática em alguns cursos, como é o caso de Direito. *JDS.*, outro egresso de Direito, diz que (11) *Na Univille tem o núcleo, que ajudou bastante, mostrando a prática.(JDS. Egresso de Direito. Entrevista realizada em 24 de junho de 2014).* O Núcleo de Práticas Jurídicas é o laboratório do Curso de Direito, exigido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004). Citamos também a fala de um egresso de Engenharia que menciona também os espaços de atividades práticas como importantes para o seu processo de aprendizagem na universidade, como a fábrica onde os estudantes aplicam os conhecimentos teóricos: (12) *Sim [] Teve os temas da::: de fazer aquele carrinho que eles fazem aqui na UNIVILLE/ Esse foi um trabalho legal para aprender sobre a área. (PAI. Egresso de Engenharia. Entrevista realizada em 11 de novembro de 2014).* Assim, as atividades precisam agregar “simulações” de exercícios profissionais, com o acompanhamento mais direto do professor, como membro mais experiente, assim como atividades em que o estudante esteja em contato com a esfera profissional de forma efetiva.

De acordo com os egressos, as vivências da esfera profissional também foram possíveis, na Universidade, por meio de atividades tais como projetos, cursos, palestras, visitas, etc., o que, na opinião dos estudantes, são eventos de letramento que contribuem para a sua formação profissional.

(13) *Naquela época, a gente fez alguns cursos de Excel, fez aulas complementares de SolidWorks, é::: desenho técnico (...)Hoje eu mexo diretamente com desenho, devido a desenho de clientes, então a gente precisa bastante desse recurso / Então foram muito válidos. (PAI. Egresso de Engenharia. Entrevista realizada em 11 de novembro de 2014)*

(14) *Teve palestras sobre motores (...) A maioria foi para conhecimento/ assim, o que mais influenciou mesmo foram as visitas técnicas, como a visita da usina hidroelétrica em Salto do Pilão, a gente visitou termoeletricas/ Várias empresas a gente visitou.(BL. Egresso de Engenharia. Entrevista realizada em 07 de outubro de 2014).*

Analisando outros relatos, interpretamos que a universidade privilegia a teoria. Entendemos a importância de a universidade planejar atividades em que os estudantes apropriem-se dos conceitos científicos (VIGOTSKI, (2001 [1934]), entendidos por Rego (1995, p. 77), interpretando as concepções vigotskianas, como “[...] os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”, mas as necessidades dos estudantes apontam que é preciso haver equilíbrio entre teoria e vivências de atividades profissionais nos cursos: (15) *(...) eles têm que achar uma forma que o acadêmico tenha mais oportunidade e tenha mais vivência. Assim, porque eu acho que só a parte teórica deixa muito a desejar. (MLA. Entrevista realizada em 18 de julho de 2014).* Outro egresso também ressalta a importância de proporcionar experiência profissional, que ela supera o título de graduado do profissional: (16) *(...) acho que na área falta uma matéria para ter mais CONTATO com os profissionais, porque no mercado de trabalho, se você tiver CONTATO, não importa se você tiver ou não tiver graduação, o contato é determinante. (ALS. Egresso de Educação Física. Entrevista realizada em 18 de novembro de 2014).* Assim, a ‘prática’ citada pelo estudante pode ser entendida como a interação com a *esfera de atividade humana*, a vivência da natureza das relações que ali ganham vida, com os *interactantes* que instituem essas relações, com os *atos de dizer*, elementos que materializam o *encontro*.

Enfim, as falas dos estudantes ressaltam a importância de *interação*, num sentido bakhtiniano e vigotskiano do conceito, que o processo de formação faculte-lhes o estabelecimento de relações com o *outro* para a apropriação de saberes acerca da natureza das relações da *esfera de atividade humana*, mediados pela linguagem, que os sujeitos adentrem o *fluxo de movimento* (GERALDI, 2010b) de sua esfera profissional, tornando-se participantes ativos dela, realizando o *encontro*, a *arquitetônica* real concreta do mundo em que os sujeitos estão unidos por relações concretas no evento singular do existir (FARACO, 2010).

Considerações Finais

As perspectivas bakhtinianas e vigotskianas nos dão importantes pistas sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e o processo de constituição de sua identidade, seja no âmbito pessoal ou, no caso deste trabalho, no âmbito profissional. Os dados coletados ratificam a necessidade da *interação*.

Na universidade, os sujeitos estabelecem relações intersubjetivas para a apropriação de saberes acerca da natureza das relações da *esfera de atividade humana* na qual objetivam inserir-se. Da universidade, espera-se que o sujeito egresso ‘transformado’, na expectativa de que o processo de formação lhe faculte a apropriação desses saberes requeridos para sua *inserção na esfera profissional* (KRAMSCH, 1998) como interlocutor ativo dos *encontros* (PONZIO, 2010a; 2010b). Quando os sujeitos adentram as *movências* (GERALDI, 2010a) de determinada *esfera*, tornando-se participantes ativos dela, ocorre o *encontro*..

Para isso, torna-se fundamental que, em seu processo de *constituição* (GERALDI, 2010a), esse sujeito se aproprie de *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2001 [1934]), de *estratégias de dizer* materializadas em *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000 [1952/53]), dos *modos de dizer* e dos *modos de fazer* relativos à *esfera* na qual desenvolverá seu exercício profissional, a fim de assumir uma posição agentiva nas *situações de interação* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) que têm lugar naquele meio. As transformações que ocorrem nesse sujeito se dão em razão da *alteridade* eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-outro – (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), lugar em que o sujeito realiza o *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1924]), porque “[...] fora dos lugares comuns do discurso, [...] sem defesas, na situação de responsabilidade sem álibis, sem escapatórias, a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra” (PONZIO, 2010, p. 39).

Em razão disso, é incontestável que, juntamente com a explicação teórica dos conteúdos do ementário do curso, que a base do conhecimento agregue ações que envolvam os estudantes com a concretude das situações de interação em que estão envolvidos os participantes da esfera de atividade profissional, nas quais se mobilizam os usos da linguagem relativos a essa esfera. Nesse sentido, este estudo aponta caminhos para a universidade facultam a aprendizagem e a constituição de identidade profissional dos sujeitos. Os resultados aqui apresentados indicam modos de avançar na educação superior, uma vez que este apresenta as necessidades dos alunos, suscitando atividades que podem ser planejadas pelos cursos de graduação.

Referências

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável* [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952/53].

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2013 [1975].

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackweell, 1994.

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Direito*. (2004). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991 Acesso: agosto, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de *simpósio* entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. *Revista Fórum Linguístico*. v.9. n.4, 2013.

DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola (2002 [1996]).

GERALDI, J.W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. *Transgressões Convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. Campinas: Companhia das Letras, 2006.

FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO, G. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2007.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

HAMILTON, Mary. (2000) Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: _____. BARTON, David; IVANIC, Roz (Org.) *Situated literacies*. London: Routledge.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. New York: Oxford University Press, 2008 [1998].

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1996.

OLABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz; IZPIZUA, Maria Antonia. *La decodification de la vida cotidiana*. Universidade de Deusto: Bilbao, 1989.

OLIVEIRA, Martha Kohl. (1982) *Vygotsky: aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R3iGu2Gw454>. Acesso em novembro, 2013.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. *La filosofia del linguaggio: segni, valori, ideologie*. Bari: Giuseppe Laterza, 2013.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, julho/2000, p. 45-77.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a *Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'*, outubro de 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. *El Marxismo y la filosofía del lenguaje* [tradução Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE INGLÊS: ASPECTOS SOBRE SUA IMPORTÂNCIA, ESCOLHA E UTILIZAÇÃO

Simone Sarmento

Denise von der Heyde Lamberts

Resumo: O artigo tem como objetivo refletir sobre a importância e o papel dos professores no processo de avaliação/escolha e no uso de livros didáticos, visto que esse é um recurso amplamente utilizado no ensino de língua inglesa. Sua importância abrange: definição dos conteúdos, recursos usados em sala de aula, auxílio aos professores, padronização do ensino, entre outros (RICHARDS, 2002; CORACINI, 2011). Com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a inclusão das línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol) a partir de 2011, o uso de livros didáticos está em expansão nas escolas públicas. Os professores podem escolher os livros aprovados pelo PNLD por meio do Guia do Livro Didático, que apresenta as coleções e suas respectivas resenhas. Para que o livro didático possa ser um recurso que contribua para o ensino e a aprendizagem, o uso que o professor faz dele torna-se fator fundamental. O presente estudo conclui que o professor tem papel decisivo nas diferentes esferas que envolvem o livro didático (implementação, avaliação/escolha, uso e adaptação). Por isso, é preciso investir na formação desse profissional, para que ele use o material de forma consciente e crítica.

Palavras-chaves: Livro Didático. Língua Inglesa. Processo de Escolha.

Abstract: The aim of this study is to reflect upon the importance and the role of teachers regarding the assessing/choosing process and the use of textbooks for teaching English, since this is an important resource. Its importance covers: the syllabus, the resources used in class, teaching pattern, among others (RICHARDS, 2002; CORACINI, 2011). With the implementation of the National Textbook Program (*Programa Nacional do Livro Didático - PNLD*) and the inclusion of foreign languages (English and Spanish) in the Program in 2011, teachers can now choose a textbook from the list of approved collections. Therefore, the Textbook Guide (*Guia do Livro Didático*) presents the collections and their reviews, facilitating the process of choosing the material. For the textbooks to be a resource aimed to help the process of teaching and learning, the way teachers use these materials is an essential factor. The study concludes that teachers have a decisive role in different aspects related to textbooks: implementing, evaluating/choosing, using, and adapting. For this reason, it is necessary to invest in the teachers' development for them to be prepared to use this resource critically.

Keywords: Textbooks. English. Choosing Process.

· Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professora adjunta do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

simone.sarmento@ufrgs.br

· Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. delamberts@hotmail.com

Introdução

No mundo atual, onde a tecnologia se faz cada vez mais presente na maneira como interagimos (internet, redes sociais, *tablets*, *smartphones*), o livro didático (doravante LD) ainda exerce um papel importante no ensino. As escolas públicas, em muitos casos, não possuem uma infraestrutura que propicie a inserção neste mundo pós-moderno, ou profissionais preparados para tanta mudança. Esse é um dos motivos pelos quais os LDs continuam dominando este cenário. Cabe a nós, professores, pesquisadores e cidadãos preocupados com uma educação de qualidade avaliar a eficácia desse recurso e a maneira como ele é utilizado no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o objetivo deste artigo é refletir sobre essa ferramenta, utilizada e criticada por muitos em relação aos seus usos, seu papel no ensino, especialmente no de língua inglesa, e o processo de avaliação e escolha do material. Essa reflexão tem como base textos e documentos que abordam esses diferentes aspectos do LD de língua adicional.

O livro didático de língua inglesa

A realidade da maioria dos profissionais da educação em nosso país é conhecida: carga horária excessiva, falta de infraestrutura e de tempo disponível para a criação de materiais, e, principalmente, professores com uma quantidade imensa de turmas e alunos. Neste sentido, o LD torna-se um aliado do professor, pois o conteúdo e as tarefas já foram previamente definidos e avaliados por seus autores.

Apesar disso, há professores que preferem não utilizar um único LD em suas aulas e acabam trazendo materiais retirados de diversos lugares e, muitas vezes, de diferentes LDs, o que, segundo Coracini (2011), pode gerar uma “colcha de retalhos”, sem conexão entre os conteúdos ou com o contexto onde está inserido. No entanto, segundo a mesma autora, há também aqueles professores que utilizam o livro em demasia. Esses baseiam suas aulas exclusivamente nesse recurso, havendo uso excessivo do material, comprometendo, muitas vezes, o sucesso das aulas. Pessoa (2009 *apud* SILVA, RODRIGUES & NETO, 2010) afirma que muitos professores simplesmente aplicam o conteúdo apresentado no LD sem questioná-lo ou trazê-lo para a realidade do aluno, limitando seu trabalho, deixando suas aulas rotineiras e acomodando-se em sua prática pedagógica.

Em aulas de língua inglesa, o uso consciente e crítico do LD tem papel importante no desenvolvimento das habilidades necessárias para aprender uma nova língua, cabendo ao

professor fazer melhor uso dos materiais disponíveis para que a aprendizagem seja eficaz e completa. Portanto, o sucesso do LD na sala de aula está mais centrado no uso que o professor faz dele do que no material em si. Cabe ao professor fazer a relação entre o LD, o aluno e o ambiente escolar. Segundo Nunan (1997), a autonomia dos professores e os LDs são compatíveis, pois os professores podem expandir e adaptar os conteúdos de acordo com seu contexto. Gimenez (2009) compartilha da opinião de Nunan (1997) quando afirma que:

Se, no entanto, [os LD] forem vistos com um olhar seguro de quem conhece a realidade próxima de seus alunos e suas necessidades, podem servir como mais um recurso à sua disposição para alcance dos objetivos traçados e resultados esperados – coletiva e democraticamente decididos (GIMENEZ, 2009, p. 8-9).

O ensino de língua adicional na escola pública regular tem sido repensado, e medidas governamentais têm sido implantadas para tentar garantir o direito dos alunos de navegarem por novas práticas sociais através do estudo de outras línguas. Em 2009, foram publicados os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (doravante RCs) (SCHLATTER & GARCEZ, 2009). Esse documento desmistifica o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais nas escolas e propõe uma visão alternativa àquela de que é impossível aprender inglês ou espanhol no ambiente escolar. Os RCs apresentam propostas de ensino através de projetos contextualizados e diferentes gêneros do discurso, envolvendo os interesses dos alunos e a comunidade escolar. A língua adicional é vista como uma forma de desenvolver a criticidade e a cidadania, primeiramente na cultura do aluno, para, então, relacioná-la com a cultura do outro. Os RCs indicam que a aprendizagem, para fazer sentido, tem que fazer sentido no aqui e agora, e não somente num futuro imaginário e hipotético, que parece estar tão distante da realidade de muitos alunos. O aluno, nessa perspectiva, deveria saber o suficiente para resolver as tarefas propostas. Em consonância com as ideias de ensino e aprendizagem propostas nos RCs, Tilio (2014, p. 938-939) desconstrói a ideia de que, para aprender outra língua, deve-se desenvolver a fluência total no idioma e questiona por que essa visão é imposta ao ensino de línguas na escola, quando, em relação às outras disciplinas, não se pretende formar biólogos, geógrafos, historiadores e físicos ao final da educação básica. Assim como nas outras disciplinas, o ensino de línguas adicionais deve proporcionar recursos suficientes para que o aluno interaja em situações simples que envolvem o idioma (TILIO, 2014, p. 938). Os RCs defendem que é possível aprender uma língua adicional na escola, basta que paradigmas sejam quebrados e uma nova visão de ensino e aprendizagem, com base no uso de textos, seja incorporada ao cotidiano escolar.

Os componentes curriculares de Línguas Inglesa e Espanhola foram incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) a partir de 2011, para o Ensino Fundamental, e 2012 para o Ensino Médio. A visão de ensino de línguas que consta no *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático* (BRASIL, 2012) está em consonância com a visão apresentada nos RCs: “propiciar a reflexão sobre diferentes culturas, assim como sobre a sua própria; aproximar os alunos a diferentes formas de ver o mundo; discutir as finalidades do estudo de outras línguas” (BRASIL, 2012, p. 72-73). Com a implementação do PNLD para línguas estrangeiras, a tendência é que o uso de LDs seja ampliado na rede pública. Com o PNLD, todos os estudantes e professores de escolas públicas brasileiras têm o direito de receber, gratuitamente, o livro selecionado dentre as coleções aprovadas pela comissão avaliadora. As coleções aprovadas pelo PNLD passaram por um rigoroso processo de avaliação, com diversos itens gerais a todas as áreas, além de critérios específicos para cada componente curricular, que, referindo-se às línguas estrangeiras, incluem, entre outros, 1) textos de diferentes gêneros discursivos e que circulem em diferentes esferas sociais; 2) tarefas que contemplem as quatro habilidades (escrita, leitura, produção e compreensão orais); 3) situações que mostrem a diversidade cultural, trazendo diferentes pronúncias do idioma; e 4) situações contextualizadas para o ensino de gramática (BRASIL, 2012, p. 73-76). Para auxiliar os responsáveis pela escolha dos livros nas escolas, o PNLD disponibiliza o *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 2013), que apresenta resenhas sobre as coleções aprovadas, detalhando o conteúdo, as características e o funcionamento de cada uma.

O PNLD garante que LDs de qualidade estejam à disposição de alunos e professores da rede pública de ensino. Este é um avanço que vem a auxiliar na busca por um ensino melhor, mais contextualizado e interessante a todos. No entanto, não existe livro completo e perfeito. Cada comunidade escolar é um contexto diferente, cada turma é um universo distinto. Por isso, a adaptação e a visão crítica dos professores em relação aos LDs são fundamentais. Vilaça (2009) critica a visão do LD como única fonte de atividades e conteúdos, pois sempre precisa do complemento do professor, de sua adaptação, tanto nas atividades quanto nos conteúdos. Não podemos ser ingênuos de pensar que tudo o que os alunos precisam e se interessam está compilado em um LD. O livro é um guia que auxilia o trabalho do professor, mas o foco deve ser sempre as necessidades dos alunos. Se o professor não adaptar as atividades a cada contexto, ele estará desenvolvendo o papel apenas de regente do LD, e este será o foco da aula.

Richards (2002) lista as principais vantagens e limitações de se utilizar o LD para lecionar a língua inglesa. As vantagens são: proporcionar um *syllabus*¹; padronizar o conteúdo; manter a qualidade de ensino, no caso de bons livros; apresentar variedade de recursos (CD-ROM, DVD, CD de áudio, sites da internet, manual do professor); facilitar a preparação de aulas; ser fonte de modelos de linguagem e insumo linguístico; treinar professores ainda inexperientes; e ser, em geral, visualmente atraente tanto para alunos quanto para professores. Quanto às limitações, o autor ressalta que os LDs: podem conter linguagem não-autêntica²; podem distorcer o conteúdo com o intuito de evitar temas polêmicos e contraditórios; não abordam as necessidades específicas dos alunos, precisando, assim, de adaptação; e podem reduzir a habilidade de criação dos professores, que acabam por tornar-se apenas técnicos, ou “pilotos”, em usar materiais desenvolvidos por outras pessoas.

Minimizando as limitações e reforçando os benefícios, o LD tem muito a contribuir com o ensino de inglês e de outras línguas. De acordo com O’Neill (1990, *apud* OLIVEIRA & FURTOSO, 2009)³, não há livro que não possa ser adaptado pelo professor. Mesmo que o material utilizado não seja o melhor ou o mais adequado ao seu público-alvo, sempre há maneiras de adaptá-lo, trazendo-o para o contexto onde será aplicado. Para tanto, é importante conhecer as necessidades de cada turma, cada escola, e estar aberto a dialogar com os alunos para descobrir seus interesses e necessidades. Assim, todos podem contribuir para adaptar o LD de maneira justa e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem. O livro não pode desempenhar o papel principal na sala de aula, mas o de um suporte, de auxiliar nesse processo tanto para alunos como para professores. Pelo fato de o professor ter maior contato com os alunos e conhecê-los melhor que outros profissionais da escola, cabe a ele adaptar as atividades e os assuntos propostos pelo LD, de forma que os alunos desenvolvam as habilidades desejadas em língua inglesa.

Para que haja um olhar crítico sobre o LD a ser utilizado em um determinado contexto, é fundamental que o professor esteja preparado para avaliá-lo e adaptá-lo à sua realidade. Em relação a isso, o *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o PNLD 2014* afirma que:

¹ *Syllabus* é o programa de ensino, uma sequência de conteúdos a serem ensinados em determinado tempo.

² Entende-se por *linguagem autêntica* materiais que não são produzidos especialmente para o ensino de um idioma, mas que podem ser usados para este fim. Por exemplo: filmes, programas de televisão, artigos de jornais e revistas, propagandas. Acredita-se que uso desses materiais facilita o aprendizado, por ser mais próximo à realidade de onde a língua-alvo está inserida.

³ O’NEILL, R. Why use textbooks?. In ROSSNER, R e BOLITHO, R. *Currents of change in English language teaching*. Oxford: OUP, 1990.

O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma (BRASIL, 2012, p. 72).

É esperado, portanto, que a formação acadêmica forneça subsídios para utilizar LDs da maneira mais adequada. No entanto, esta normalmente não é a realidade das escolas. Muitos professores têm de aprender sozinhos, na prática, como lidar com o material, como utilizá-lo em suas aulas, correndo o risco de o LD ser rejeitado pelos alunos. A formação acadêmica, geralmente, não dá conta de tantas demandas: ensinar a língua, as metodologias, as leis envolvendo educação, entre outras. O professor acaba aprendendo muito na prática de sala de aula, no dia-a-dia da escola. É assim também com o LD. Por isso, é importante que nas instituições de ensino haja um tempo para preparação de aulas em conjunto, não só entre os professores de línguas, mas também com professores de outras áreas, para entenderem melhor os livros e adaptá-los conforme seus contextos.

Segundo Diaz (2011, p. 619), o professor “é quem vai determinar o melhor uso deste recurso e, assim, os níveis de flexibilidade/dependência do livro didático”. Ou seja, o professor possui, ou deveria possuir, autonomia para tomar decisões sobre a maneira como este recurso é efetivamente usado em sala de aula. De acordo com Diaz (2011), a bibliografia referente ao uso deste recurso é escassa e sugere que:

... a falta de programas de formação voltados para o uso de livros didáticos está ligada ao potencial pedagógico intrínseco atribuído a este recurso, partindo do pressuposto de que uma organização adequada do conteúdo e a presença de várias estratégias seriam suficientes para fazer deste um instrumento útil na aprendizagem dos estudantes (DIAZ, 2011, p. 617).

Considerando-se que o LD é um dos materiais mais comuns e de mais fácil acesso aos professores, seria importante que os professores estivessem preparados para usar este recurso de forma crítica, tendo condições de avaliar o que poderia ser adaptado a cada situação de ensino. No entanto, para isso, os professores precisariam de programas de formação, como sugere Diaz (2011). Os próprios LDs e os manuais dos professores acabam por delimitar como o livro deve ser utilizado, fazendo com que o professor, muitas vezes, não utilize sua capacidade de criação e sua criticidade em relação ao que é proposto pelo material.

Avaliação e escolha do livro didático

Para que o LD seja um recurso eficaz no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, dois fatores exercem um importante papel: a avaliação e a escolha do material. Avaliar um LD é um processo fundamental para verificar o nível de adequação do material a cada contexto. Segundo Vilaça (2010):

É necessário reconhecer, no entanto, que a adequação é sempre parcial, uma vez que a quantidade de fatores envolvidos impossibilita que um material se 'encaixe como uma luva' no contexto específico de ensino. Em outras palavras, o *nível de adequabilidade* expressa a menor ou maior probabilidade do material estar de acordo com os objetivos de ensino, com as características e as necessidades da situação-alvo (VILAÇA, 2010. p. 68).

Pesquisar um LD que proporcione materiais autênticos e materiais extras (CD-ROM, recursos de Internet para professores e alunos, vídeos), que esteja relacionado com o contexto dos alunos, que desperte a curiosidade, que apresente um manual do professor completo, com sugestões de atividades fora do livro e atividades de consolidação, pode fazer a diferença para todos envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua. Para que haja sucesso na escolha do LD mais adequado ao contexto, é importante que critérios sejam previamente estabelecidos. Os critérios de avaliação e escolha dos LDs facilitam esse trabalho delicado e de grande responsabilidade.

Cunningsworth (1995) expõe dois tipos de avaliação geralmente feita por professores ou responsáveis pela escolha do LD: a impressão geral e a avaliação em profundidade. A primeira proporciona uma visão introdutória geral do LD, possibilitando que o professor tenha uma ideia das possibilidades do material e alguns pontos fortes e fracos. Essa visão geral pode omitir detalhes importantes, como a relação entre os tópicos abordados e o contexto onde o livro será utilizado. A segunda visão permite que o avaliador analise os detalhes dos conteúdos, o contexto, e tenha uma ideia mais real dos pontos fortes e fracos do material. Ramos (2009, p. 184) traz uma proposta de avaliação de LD através de onze itens. São eles: 1) o público-alvo, ou seja, a quem se dirige; 2) os objetivos das unidades; 3) os recursos; 4) a visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem; 5) o *syllabus*; 6) a progressão dos conteúdos; 7) os textos (se são autênticos, diversificados, adequados); 8) as atividades; 9) o material suplementar; 10) a flexibilidade da unidade; e 11) o manual do professor (se possui propostas de atividades, justificativas para o material, procedimentos). Os itens propostos e desenvolvidos por Ramos podem ser úteis para quem necessita estabelecer critérios para escolher o material mais adequado. No entanto, é importante que, para cada contexto, sejam

estabelecidos critérios específicos próprios, de acordo com os objetivos e a abordagem de cada escola.

Visto que as coleções aprovadas pelo PNLD já passaram por avaliadores capacitados e critérios rigorosos de seleção, garantindo, assim, a professores e alunos LDs de qualidade, é do professor, juntamente com a coordenação pedagógica/direção da escola, o papel de conhecer o material e escolher, dentre essas coleções, aquela que julga a mais adequada ao seu contexto. As avaliações e as resenhas dos LDs aprovados, que estão disponíveis no Guia de Livros Didáticos, se configuram como grandes aliadas e facilitam esse processo.

Conforme mencionado anteriormente, iniciar a avaliação de um LD estabelecendo critérios é fundamental para o sucesso na escolha do material e facilita o trabalho dos responsáveis por essa tarefa. No entanto, esse processo não deveria ser considerado finalizado no momento em que o livro é escolhido. Vilaça (2010) afirma que três etapas envolvem a avaliação e escolha do LD: pré-uso, em que se consideram as necessidades do público-alvo; em uso, em que se avalia o uso na prática pelo professor e a recepção dos alunos; e o pós-uso, em que se constata a eficácia, a adaptação e a opinião de professores e alunos. Portanto, a avaliação do LD não termina quando o livro, julgado mais adequado ao contexto, foi escolhido; a avaliação deve ser constante. Em relação ao pós-uso, Masuhara (1998) sugere que o professor mantenha um registro das adaptações feitas ao material, o que pode auxiliar, futuramente, outros professores na análise e reflexão acerca do LD.

Considerações finais

É difícil saber se, no futuro, os LDs impressos serão substituídos por mídias virtuais, mais modernas. O fato é que, na realidade das escolas brasileiras, especialmente as públicas, ainda há muito espaço para este recurso. Antes de pensar em não utilizá-lo, ou em substituí-lo, podemos pensar que ele também evoluiu, trazendo consigo novas metodologias, novas ferramentas que podem auxiliar no sucesso que queremos que nossas aulas e nossos alunos tenham. Os alunos de hoje exigem mais da escola e de tudo o que ela pode proporcionar, e os LDs têm de acompanhar essas novas exigências. Muito depende do trabalho desenvolvido em sala de aula para que a crença de que não se aprende uma língua estrangeira na escola não seja a realidade. Neste sentido, o uso consciente e crítico do LD pode ser um dos caminhos para que a aprendizagem do idioma realmente aconteça e faça sentido na vida dos alunos. Saber avaliar e escolher LDs é o passo inicial deste processo, pois escolher o LD mais adequado vai facilitar o uso do material e as adaptações a serem realizadas nele.

O PNLD é um elemento importante na valorização do ensino de línguas estrangeiras na escola, pois democratiza LDs de qualidade, trazendo-os para o alcance de todos. No entanto, por melhor que seja o material adotado na escola, o sucesso deste recurso sempre vai depender do uso que o professor faz dele, de como o adapta ao seu contexto. Por isso, assim como desenvolver programas que facilitem o acesso de LDs na escola, é fundamental refletir criticamente sobre o processo de formação dos professores, visto que o papel deste é fundamental para uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. MEC. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Data de acesso: 18/07/2016.

BRASIL. MEC. *Guia de livros didáticos: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais - PNLD 2014*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>. Data de acesso: 18/07/2016.

CORACINI, Maria José. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011.

CUNNINGSWORTH, A. *Choosing your coursebook*. Oxford: Heineman, 1995.

DIAZ, Omar R.T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. In *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 34, set./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6248/5121>. Data de acesso: 17/07/2016.

GIMENEZ, Telma. Prefácio. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MASUHARA, Hitomi. What do teachers really want from coursebooks? In: TOMLINSON, Brian. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 239-260.

NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, P. e VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and independence in language learning*. Harlow: Pearson, 1997.

OLIVEIRA, Eliane Vitorino de Moura; FURTOSO, Viviane Bagio. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. In *New Routes* – April, 2002. São Paulo: Disal. Disponível em: http://www.disal.com.br/html/NROUTES/nr17/pgnr17_10.htm. Data de acesso: 17/07/2016.

SCHLATTER, Margarete; GRACEZ, Pedro. Referencial Curricular de Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). *Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Língua Estrangeira Moderna*. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1, p. 125-257. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf. Data de acesso: 18/07/2016.

SILVA, Adriane; RODRIGUES, Daniela & NETO, José. O livro didático de língua inglesa: abordagens teóricas sobre as crenças de aprendizes. In: *REVELLI*, Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, vol. 2, n. 2, out. 2010. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/2854/1812>. Data de acesso: 10/07/2016.

TILIO, Rogério. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925- 944, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a16.pdf>. Data de acesso: 23/10/2016.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO*. Rio de Janeiro, v. VIII, n. 30, jul./set. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/653/538>. Data de acesso: 05/07/2016.

VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspecto de análise, avaliação e adaptação. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO*, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 32, jan./ma. 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/1058/609>. Data de acesso: 17/07/2016

A TRADUÇÃO INTERLINGUÍSTICA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: MAPEAMENTO DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Valdecy de Oliveira Pontes¹
Livya Lea de Oliveira Pereira²

Resumo: A partir dos avanços teóricos da Didática da Tradução e do desenvolvimento da Abordagem Comunicativa de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE), houve uma reinserção do uso da tradução em aulas de LE (ARRIBA GARCÍA, 1996). Neste contexto, este artigo surge da inquietação acerca de como essa mudança se reflete nos materiais didáticos para o ensino/aprendizagem de LE no âmbito nacional. Deste modo, realizamos um mapeamento das pesquisas brasileiras sobre o uso da tradução interlinguística. Para tanto, investigamos teses, dissertações e artigos, publicados no período de 10 anos (2005-2015), em Programas de Pós-graduação brasileiros *stricto sensu* e em periódicos eletrônicos com temática específica sobre os Estudos da Tradução. Como resultado, encontramos 19 investigações envolvendo a tradução interlinguística em materiais didáticos de LE, as quais se centram em dois polos distintos: a análise e elaboração de dicionários e a análise de atividades de tradução em livros didáticos. Ademais, notou-se que essas pesquisas se pautam na interdisciplinaridade dos Estudos da Tradução.

Palavras-chave: Tradução, Ensino de Línguas Estrangeiras, Investigações Brasileiras, Materiais Didáticos.

Abstract: The theoretical progress in translation didactics and the development of the communicative approach to foreign language (FL) teaching and learning (FL) brought about the rehabilitation of the use of translation in FL classes (ARRIBA GARCÍA, 1996). This article reflects a concern about how this change is reflected in the materials for FL teaching/learning in our country. The mapping of Brazilian research on the use of interlingual translation was performed. Theses dissertations and articles published within a 10-year period (2005-2015), in Brazilian *stricto sensu* graduate programs and electronic journals focusing Translation Studies specifically were analyzed in this study. As a result, 19 studies involving interlingual translation in FL teaching materials were found, which focus on two distinct aspects: the analysis and preparation of dictionaries and translation activities analysis in textbooks. Furthermore, it was noted that these studies are based on the interdisciplinary dimension of Translation Studies.

Keywords: Translation, Foreign Language Teaching, Brazilian Research, Teaching Materials.

¹ Professor doutor vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras e aos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e em Estudos da Tradução (POET), ambos da Universidade Federal do Ceará. Líder dos Grupos de pesquisa SOCIOLIN-LE/UFC/CNPq e TRAFE/UFC/CNPq. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

² Graduada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestranda em Estudos da Tradução (UFC) e integrante do Grupo de pesquisa TRAFE/UFC/CNPq. Bolsista da FUNCAP. E-mail: pluralizado@hotmail.com

Introdução

A relação entre o uso da Tradução e o Ensino de Línguas Estrangeiras (LE), ao longo do tempo, foi permeada por diferentes crenças e usos. Com a abordagem³ da Gramática e Tradução, houve um uso abusivo da prática de tradução interlinguística (entre diferentes línguas) como técnica didática para o aprendizado da LE, embora, esta abordagem não fosse baseada em nenhuma teoria de língua ou de tradução. Tal prática foi evitada/rejeitada, parcial ou totalmente, em outras abordagens de ensino, como por exemplo na abordagem direta, na abordagem de leitura e em abordagens estruturalistas; por acreditarem que o uso excessivo da tradução e da Língua Materna (LM) impediria o aprendizado de LE. Assim, é somente com a reabilitação do uso da LM na abordagem comunicativa que foi possível uma reinserção do uso da tradução como estratégia ou recurso didático no ensino de LE, além do combate aos mitos e argumentos negativos, por meio do desenvolvimento de pesquisas na área dos Estudos da Tradução e do Ensino de Línguas (ARRIBA GARCÍA, 1996).

Estas abordagens de ensino-aprendizagem, assim como a forma com que elas lidam com o uso da tradução, são refletidas em materiais didáticos utilizados em diversos contextos de ensino. Destacamos que materiais didáticos, segundo Santos Gargallo (2010, p. 49), são aqueles recursos, sejam em suporte impresso, sonoro, visual ou informático, que empregamos para ensinar uma LE. Logo, a partir da interdisciplinaridade dos Estudos da Tradução, neste artigo, buscamos mapear pesquisas que tratem do uso da tradução interlinguística em materiais didáticos para o ensino-aprendizado de LE realizadas no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Estudos da Tradução de Universidades Brasileiras, e, ainda, periódicos eletrônicos nacionais sobre Tradução. Com isto, temos o intuito de apontar as principais contribuições das pesquisas existentes, além de destacar possíveis ausências e/ou carências de investigações que podem auxiliar na proposição de uma agenda de pesquisa para futuros trabalhos. Para tanto, dividimos este artigo nas seguintes seções: 1. Seleção do *corpus*; 2. Pesquisas em Tradução e materiais didáticos para o Ensino de Línguas; 3. Discussão dos resultados do mapeamento; Considerações Finais e Referências.

³ De acordo com Richard & Rodgers (1986), abordagem se refere às teorias sobre a natureza da língua e do aprendizado da língua que servem de fonte para as práticas e princípios no ensino de idiomas. Nesse sentido, abordagem é um termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Por outro lado, o método é definido por Harmer (2003, p. 78) como o que "...nos permite colocar a abordagem na prática [...]. Métodos incluem varios procedimentos e técnicas como parte de seu corpo padrão".

Seleção do *corpus*

Para a realização do mapeamento proposto, selecionamos nosso *corpus* com base nos seguintes critérios: 1. Pesquisas nacionais que tratem do tema “tradução interlinguística em materiais didáticos para o ensino-aprendizado de LE”; 2. Pesquisas realizadas no período compreendido entre 2005-2015; 3. Teses e Dissertações de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, ou de Programas de Pós-graduação em Letras, Estudos da Linguagem ou Linguística Aplicada com linhas de pesquisa que contemplem os Estudos da Tradução, de Universidades Brasileiras; 4. Artigos publicados em periódicos eletrônicos brasileiros que tratem, especificamente, sobre os Estudos da Tradução, com *Qualis* (CAPES) B3-A1⁴.

Diante destes critérios, encontramos os seguintes programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Estudos da Tradução, de Universidades Brasileiras: (i) PGET – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina; (ii) POSTRAD – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Brasília; (iii) Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade de São Paulo; (iv) POET – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal do Ceará. Além destes, encontramos alguns Programas de Pós-graduação que possuem linhas de pesquisa, contemplando os Estudos da Tradução, a saber: (v) Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará; (vi) Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande; (vii) Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia; (viii) Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará; (ix) Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná; (x) Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No que se refere aos periódicos eletrônicos, selecionamos os seguintes: 1. Cadernos de Tradução (da Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, *Qualis*-CAPES A1); 2. Revista *TradTerm* (do Centro Interdepartamental de Tradução e Terminologia da USP, com *Qualis*-Capes B1); 3. *In-Traduções* (do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, com *Qualis*-CAPES B3); 4. *Traduzires*, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da UnB, com *Qualis*-CAPES B3).

⁴ Todas as revistas são conceito *Qualis* (CAPES) B3 a A1. Optamos por estabelecer esse critério de qualidade, para que ficasse clara a credibilidade (dada pelo conceito *Qualis*-CAPES) de cada revista consultada. A inclusão das revistas conceito B3 é devido ao fato de procurarmos contemplar, também, revistas que versam especificamente sobre tradução, duas delas se enquadram nesse conceito, de acordo com a última avaliação trienal.

Ainda, para a seleção das teses, dissertações e artigos, filtramos as buscas através da ocorrência das seguintes palavras-chave: “tradução”, “livro didático”, “dicionários”, “materiais didáticos”, “ensino de línguas estrangeiras” e combinações entre elas, que sugeriram o tema da pesquisa em seus títulos. É importante salientar que dentre os Programas de Pós-graduação, elencados para busca de nosso *corpus*, o programa de Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará foi excluído, devido a sua recente implementação e, por conseguinte, ausência de defesas de dissertações ou teses. Esclarecidos nossos critérios de seleção, apresentamos, a seguir, uma breve descrição dos programas e periódicos, além da pontuação das pesquisas encontradas.

O Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina, foi criado em 2003 sendo este o primeiro programa *stricto sensu* em Estudos da Tradução criado no Brasil. Atualmente, o programa possui as seguintes linhas de pesquisa: 1. Teoria, Crítica e História da Tradução; 2. Lexicografia, Tradução e Ensino de Línguas; 3. Estudos da Interpretação. Ao realizar a busca por teses e dissertações sobre Tradução e materiais didáticos para o Ensino de LE, no repositório de Teses e Dissertações da UFSC, encontramos as seguintes: Reis (2008), Schneider (2010), Millás (2012), Tessaro (2012), Britto (2013), Santos (2014), Budny (2015) e Stein (2015).

Por sua vez, o POSTRAD – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Brasília foi criado no ano de 2011 e possui as seguintes linhas de pesquisas: 1. Lexicografia, terminologia, línguas em contato e ensino de tradução; 2. História, teoria e crítica da Tradução. Ao realizar a busca das palavras-chaves “ensino de línguas”, “tradução”, “livros didáticos” e “materiais didáticos”, no repositório institucional da UNB, não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre a tradução interlinguística em materiais didáticos para o Ensino de Línguas Estrangeiras. De igual forma, ao filtrar estas palavras-chave, na biblioteca digital de teses e dissertações da USP, não foram encontradas pesquisas sobre este tema no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de São Paulo, o qual possui as seguintes linhas de pesquisa: 1. Tradução e Corpora; 2. Tradução, competência e ensino; 3. Tradução e Poética.

Também não foram encontradas pesquisas com a temática deste mapeamento no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará apesar deste programa possuir uma linha de pesquisa intitulada “Multilinguagem, Cognição e Interação”, cuja ementa afirma pesquisar processos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem (língua materna, línguas adicionais e outras linguagens) e de tradução (interlinguística, intralinguística e intersemiótica). Já na Pós-graduação em Linguagem e

Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, a qual afirma incluir o desenvolvimento de pesquisas sobre a Tradução no Ensino/Aprendizagem de LE, em sua linha de pesquisa 1 “Ensino de Línguas Estrangeiras”, foi encontrada apenas a pesquisa de Martins (2013), tratando do tema proposto para o nosso mapeamento.

No Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa intitulada “Estudos da Tradução audiovisual e acessibilidade”, também não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação com a temática do mapeamento proposto. De igual modo, não identificamos pesquisas sobre tradução e materiais didáticos para o ensino de LE no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Ao filtrar as teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná não foram encontradas investigações relacionadas ao tema, apesar da linha de pesquisa da Área Estudos Literários: alteridade, modalidade e tradução. Da mesma forma, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apesar de apresentar duas linhas de pesquisas que englobam a temática de tradução, a saber: a linha de pesquisa 4: Sociedade, (inter)textos literários e tradução nas Literaturas Estrangeiras Modernas, da área de Estudos Literários; e a linha de pesquisa 5: Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais.

No que diz respeito aos periódicos eletrônicos, buscamos as mesmas palavras-chave utilizadas para a seleção das teses e dissertações. Logo, averiguamos os sumários dos volumes publicados, no período de tempo estipulado (2005-2015). A revista *Cadernos de Tradução*, da Pós-graduação em Estudos da Tradução da UFSC, publicou 2 volumes por ano, com exceção dos anos de 2014 e 2015, em que além dos dois volumes anuais foram publicadas edições especiais adicionais. Deste modo, no total, averiguamos 25 volumes dessa revista, identificando as seguintes pesquisas: Silva (2006), Humblé (2006), Sastre Ruano (2013), Bueno (2013), Strehler (2013), Bugueño Miranda e Sita Farias (2013), Durão (2015), Ortego Antón y Fernández Nistal (2015). Já na revista *TradTerm*, buscamos as palavras-chave, em 15 volumes publicados durante os anos de 2005-2015, encontrando apenas 2 artigos, os quais são: Carvalho (2006) e Zanette (2011). Por sua vez, na revista *In-tradução*, verificamos os 13 volumes publicados entre 2009, ano de sua primeira publicação, e 2015. No entanto, não encontramos artigos que tratem desta temática, assim como na Revista *Traduzires*, em seus quatro únicos volumes, publicados entre 2012 e 2013.

Em forma de resumo, apresentamos o seguinte quadro com as teses, dissertações e artigos encontrados:

Quadro 1: Mapeamento de pesquisas sobre tradução interlinguística e materiais didáticos para

LE

TESES E DISSERTAÇÕES	
Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC	Uma comparação do tratamento de expressões idiomáticas em quatro dicionários bilíngues Francês /Português e Português / Francês. (REIS, 2008)
	A Presença do Espanhol americano em alguns dicionários bilíngues e monolíngues. (SCHNEIDER, 2010)
	Lidando com os falsos amigos: um estudo com base em análise de livros didáticos e em corpus linguístico. (MILLÁS, 2012)
	Estudo Comparativo de Equivalentes de Tradução de Falsos Amigos presentes em Dicionários (Espanhol-Português). (SESTREM, 2012)
	A Tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância: o curso de letras-Espanhol da UFSC. (TESSARO, 2012)
	Inglês para brasileiros: uma análise da língua materna e da tradução no Upgrade. (BRITTO, 2013)
	Atividades com o uso da tradução nos livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira do Plano Nacional do Livro Didático 2011. (SANTOS, 2014)
	Unidades fraseológicas com zoônimos em dicionários monolíngues e bilíngues (português-inglês) e em livros didáticos do PNLD. (BUDNY, 2015)
	A linguística de corpus e os heterossemânticos no par de línguas Espanhol/Português (STEIN, 2015)
	Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG
ARTIGOS DE PERIÓDICOS ELETRÔNICOS	
	Os estrangeirismos e o vocabulário fundamental nos dicionários bilíngües. (SILVA, 2006)
	Melhor do que muitos pensam. Quatro dicionários bilíngües Português – Inglês de uso escolar. (HUMBLÉ, 2006)
	El diccionario contrastivo Portugués-Español (DiCoPoEs) en la lexicografía bilingüe Portugués-Español: aportaciones, limitaciones y expectativas. (SASTRE RUANO, 2013)
	O dictionnairesuisseromand e a lexicografia diferencial. (STREHLER, 2013)
	La organización microestructural de los verbos del DAELE: el uso de etiquetas semánticas como recurso didáctico. (BUENO, 2013)
	Projeto metalexigráfico do Dicionário de Falsos Amigos Português – Espanhol. (DiFAPE). (DURÃO, 2015)
	La representación del conocimiento especializado en los diccionarios electrónicos bilingües: Un estudio de caso. (ORTEGO ANTÓN; FERNÁNDEZ NISTAL, 2015)
	Revista TradTerm
	A importância das notas em dicionário terminológico Português/Italiano. (ZANETTE, 2011)

Fonte: Dos autores.

A seguir, discorreremos acerca de cada pesquisa encontrada seguindo uma ordem cronológica, caracterizando cada uma e destacando os seus pontos relevantes para o tema de tradução interlinguística em materiais didáticos, no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Pesquisas em Tradução e materiais didáticos para o Ensino de Línguas

Para a descrição das pesquisas encontradas neste mapeamento, buscaremos uma organização de ordem cronológica, embora, entre 2005 e 2015, haja períodos sem publicação de artigo ou defesa de tese e dissertação sobre o tema. Assim, para melhor apresentação das pesquisas, dividimos esta seção em dois subitens, quais sejam: 1. Resumo das pesquisas publicadas entre 2005 e 2010; 2. Resumo das pesquisas publicadas no período de 2011 a 2015.

Resumo das pesquisas publicadas no período de 2005 a 2010

Pela ausência de pesquisas publicadas no ano 2005, iniciamos o resumo das pesquisas a partir do ano 2006. Neste ano, encontramos o artigo de Carvalho (2006), na Revista *TradTerm*, Humblé (2006) e Silva (2006), na revista *Cadernos de Tradução*. Primeiro, falemos do artigo intitulado “Os dicionários jurídicos bilíngues e o tradutor - dois binômios em Direito Contratual”, de Luciana Carvalho. Nesse trabalho a autora analisa, descreve e compara a macro e microestrutura de três dicionários jurídicos bilíngues (Inglês-Português), quais sejam: o Compacto Dicionário Jurídico de Castro (1994), o Dicionário Jurídico de Noronha (1998) e o Dicionário Jurídico de Mello (1998). Para tanto, a autora seleciona dois binômios de direito contratual (“*nullandvoid*” e “*wearand tear*”) e compara as suas traduções nos três dicionários selecionados. Logo, Carvalho (2006) conclui que estes dicionários não selecionam seus verbetes baseados na ocorrência e contextos de uso. Assim, a partir dos binômios investigados, ela propõe uma microestrutura baseada no auxílio da frequência dos verbetes em corpora, seguindo os princípios da Linguística Textual, que poderá servir à elaboração de um futuro dicionário jurídico destinado a tradutores.

O artigo de Silva (2006), intitulado “Os estrangeirismos e o vocabulário fundamental nos dicionários bilíngues” analisa quarenta estrangeirismos usuais na língua francesa. Para tanto, a autora compila uma lista de vocabulário composta por empréstimos e estrangeirismos e verifica-os em duas listagens de frequência (“Francês Fundamental” e “*Frequency Dictionary of French Words*”), além de buscá-los na nomenclatura de quatro dicionários bilíngues francês-português, os quais foram: Grande dicionário francês-português, da Bertrand (1989); o Dicionário bilíngue brasileiro, da Oficina de Textos (1998); o Minidicionário Francês-Português e Português-Francês, da Ática (1999); e o Dicionário Larousse Francês-Português e Português-Francês (1991). A autora chega à conclusão de que a maioria dos estrangeirismos é composta de anglicismos. Ademais, constata a ausência dos estrangeirismos nas duas listagens de frequência, fato explicado supostamente, pela época de criação destas. Ainda sobre a verificação dos dicionários, apenas 7 vocábulos não foram recorrentes. Assim como Carvalho (2006), Silva (2006) assevera que a consulta a corpora modernos e confiáveis colabora à elaboração de dicionários bilíngues, neste caso, para o ensino de LE.

Em seu turno, no artigo “Melhor do que muitos pensam” de Humblé (2006), são selecionados quatro dicionários, no que diz respeito ao número e tipos de verbetes, uso de exemplos contextuais e a sua adequação tanto para a produção quanto para a compreensão em LE. Os dicionários selecionados são: o Longman Escolar (2002), o Oxford Escolar (1999), o Larousse Essencial (2005) e o Michaelis Escolar (2001), todos populares no mercado brasileiro. O autor conclui que eles possuem maior volume de vocábulos no sentido Inglês-Português e são adequados às necessidades de estudantes brasileiros. Também aponta que o Michaelis Escolar (2001), embora seja o mais popular do mercado, não se constitui em uma má escolha. O Longman Escolar e o Oxford Escolar se assemelham em alguns aspectos e são os únicos baseados em *corpora*.

No ano de 2007, não há publicações sobre o tema deste mapeamento e no ano de 2008, encontrou-se apenas a dissertação de Reis (2008) com o título “Uma comparação do tratamento de expressões idiomáticas em quatro dicionários bilíngues Francês /Português e Português / Francês”. Nesta, a autora investiga o tratamento de expressões idiomáticas (EI) nos seguintes dicionários: Michaelis Dicionário Escolar Francês-Francês-Português/Português-Francês (AVOLIO; FAURY, 2002); Dicionário Larousse Francês/Português – Português/Francês: Míni, (LAROUSSE, 2005); Dicionário Francês-Português/Português-Francês, (RÓNAL, 1989), Dicionário de Francês – Francês-Português / Português-Francês, (BURTINVINHOLE, 2006). Para isso, a autora selecionou 106 EI, com

base no Dicionário PIP, Dicionário de Provérbios, Idiomatismos e Palavrões – Francês-Português / Português-Francês (XATARA, OLIVEIRA, 2002) e no número de ocorrência destas no *google.fr* e *google.com.br*. Para a comparação entre os dicionários, a autora criou um critério de avaliação, com quatro conceitos bem definidos sobre o tratamento das EI. Com isso, a autora conclui que poucas vezes os dicionários explicam o sentido das EI, tratando-as por meio de equivalências. Deste modo, muitas vezes, o usuário tem apenas a possibilidade de uma tradução literal, devendo ser confirmada a partir da consulta a outro dicionário (possivelmente monolíngue) que a confirme. Além disso, assim como Humblé (2006), a autora afirma que os dicionários analisados têm maior volume no sentido LE-LM, sendo mais voltados para a compreensão do que para a produção.

Em 2009, não há publicações, mas, em 2010, há a dissertação de Schneider (2010), intitulada “A Presença do espanhol americano em alguns dicionários bilíngues e monolíngues” que objetivou analisar quatro dos dicionários bilíngues brasileiros (Espanhol↔Português, em versão impressa, mini ou escolar) mais usados: o Michaelis, o da Ática, o Larousse e o da FTD. Verificou-se como se apresentam estas obras em relação aos regionalismos hispano-americanos. Ainda, como base de comparação, foram utilizados dois dicionários monolíngues espanhóis (o DRAE e o DUE), dois bilíngues ingleses (o Oxford e o Collins), ambos em versão digital (CD-ROM) e um bilíngue brasileiro, o Globo versão impressa. O autor conclui que os dicionários brasileiros, mesmo aqueles em versão estendida, precisam evoluir no tratamento dos regionalismos hispano-americanos. Os dicionários monolíngues espanhóis não se sobressaíram como o esperado, no que tange ao registro dos regionalismos americanos, ficando em segundo lugar, perdendo para os dicionários bilíngues ingleses. O autor destaca que cada dicionário tratou os regionalismos, diferentemente, e que os dicionários bilíngues brasileiros privilegiaram os regionalismos do Espanhol europeu, desconsiderando a maior possibilidade de contato dos seus usuários com as variedades americanas.

A seguir, descrevemos as pesquisas publicadas no período entre 2011 e 2015.

Resumo das pesquisas publicadas no período de 2011 a 2015

No ano de 2011, encontramos apenas o artigo de Zanette (2011), que também versa sobre dicionários bilíngues, apresentando o título: “A importância das notas em dicionário terminológico português/italiano”. Este artigo discute a contribuição da presença de notas

linguísticas ou enciclopédicas, que podem enriquecer dicionários, ao trazer informações não contidas nas definições dos vocábulos. Para tanto, a autora seleciona o “Dicionário Terminológico bilíngue Português/Italiano das subáreas do Patrimônio Cultural e do Patrimônio Natural”, como objeto de estudo. A partir de sua discussão, a autora conclui que o consulente se interessa, sobretudo, pelo paradigma definicional ou pelas formas equivalentes. No entanto, as notas, ferramenta opcional nesse tipo de obra, vêm complementar a microestrutura, principalmente para aquele que quer se aprofundar na temática em questão. Diante dos números expostos, percebe-se que a nota não é um elemento que deve estar acompanhando, necessariamente, todos os termos, e, também, não há uma definição sobre a tipologia das informações que deve conter.

Já em 2012, publicaram-se as dissertações de Millás (2012), Sestrem (2012) e Tessaro (2012). Sobre a primeira, examina-se o tratamento dado aos falsos amigos⁵ em livros didáticos (LDs) para o ensino de Espanhol a brasileiros, com a finalidade de verificar se o seu conteúdo é adequado em função das necessidades de uso desses vocábulos. Com isso, buscase reunir dados para as reflexões acerca da nominata do Dicionário Bilíngue de Falsos Amigos, elaborado pelo Grupo de Pesquisa do CNPq, Dicionários Contrastivos Português-Espanhol. A autora selecionou quatorze coleções de livros didáticos de Espanhol-LE, publicados no período de 2001 a 2011, e, ainda, compila listas dos falsos amigos presentes em cada um deles, incluindo a localização, contexto e tradução para o Português Brasileiro. Logo, a autora escolhe os falsos amigos com maior ocorrência nos livros e compara a sua frequência com a do CREA - *Corpus de Referencia del Español Actual*. A autora conclui que os falsos amigos mais recorrentes nos livros analisados não são os mais frequentes, conforme as buscas efetuadas no CREA. Portanto, os livros didáticos não se fundamentam na frequência/ocorrência real dos falsos amigos.

Já na pesquisa de Sestrem (2012), realiza-se um percurso metodológico semelhante ao de Millás (2012). Porém, o seu objeto de estudo são dicionários bilíngues de falsos amigos. A autora realiza uma pesquisa bibliográfica, fazendo uma descrição dos falsos amigos, selecionados em quatro dicionários, destacando aspectos relativos à tradução. Através da comparação dos verbetes desses dicionários, são identificados falsos amigos pares, os quais, na sequência, são comparados a palavras presentes em um Corpus Linguístico da Real Academia Española, o CREA-RAE, com o objetivo de avaliar se os contextos de uso,

⁵ Este grupo está composto pelos chamados falsos amigos ou falsos cognatos, muito abundantes entre as duas línguas, e são os mais perigosos, já que podem provocar interferências mais significativas na comunicação. Os falsos amigos são vocábulos idênticos ou semelhantes em sua forma gráfica e/o fônica, mas que divergem parcial ou totalmente com relação ao seu significado em ambas as línguas (ANDRADE NETA, 2007, p.7).

apresentados nesses dicionários de falsos amigos, estão adequadamente delimitados. A autora constata que a consulta ao *corpus* possibilitou o entendimento de que a observação atenta das concordâncias pode ajudar os dicionaristas a superarem problemas na arquitetura de suas obras de referência. Também, é apontado que esta dissertação integra as reflexões desenvolvidas em torno do projeto de pesquisa intitulado "Parâmetros para a elaboração de um dicionário de falsos amigos, na direção Português-Espanhol" (DiFAPE).

Por sua vez, Tessaro (2012) investiga a presença de atividades de tradução nas disciplinas de Língua Estrangeira, tendo como estudo de caso o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina. A autora defende o uso da tradução como técnica didática. Assim, a autora observa as atividades disponibilizadas no livro-texto e no Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) das disciplinas de LE, além de aplicar um questionário aos professores que ministraram tais disciplinas e, também, uma entrevista com a professorada disciplina de Estudos da Tradução do mesmo curso. Através deste estudo, Tessaro (2012) depreende que em 64% das disciplinas investigadas, há ocorrência de atividades tradutórias que vão desde as mais simples, como a tradução de palavras, até as mais elaboradas, como a tradução de contos e extratos jornalísticos. A autora afirma, inclusive, que nas disciplinas teóricas de Estudos da Tradução, há preocupação em apresentar a tradução como técnica didática para os estudantes.

O ano de 2013 foi o que apresentou maior número de publicações sobre o tema deste mapeamento, com 2 dissertações e 3 artigos. No que tange às dissertações, Britto (2013), com pesquisa intitulada "Inglês para brasileiros: uma análise da língua materna e da tradução no Upgrade", analisa o lugar da LM e da tradução na coleção didática de ensino médio *Upgrade* para o ensino de Língua Inglesa, averiguando, por exemplo, os textos em LM (no caso o Português), as dicas gramaticais em LM, os gêneros textuais em LM, as atividades de tradução direta (da LE para LM), além das atividades de tradução, leitura e interpretação. A autora conclui que as atividades que abordam tradução aparecem de formas diferenciadas. Em algumas, os alunos devem apenas traduzir palavras de uma língua para outra, em outras situações, a tradução é utilizada para desenvolver estratégias de aprendizagem cognitivas e de compensação, ou, ainda, aliando-a às técnicas de leitura. Sobre o uso da LM, nos volumes 1 e 3 a sua presença é mais constante; já no 2, o uso destes elementos é reduzido. Além disso, na visão da autora, o uso da LM segue um padrão de utilização em determinadas seções de forma metacognitiva, como nas explicações gramaticais e na reflexão da aprendizagem.

No ano de 2013, encontramos a dissertação de Martins (2013), intitulada "Categorias de Tradução em Livros Didáticos de Inglês Instrumental: uma perspectiva funcionalista". Esta

examinou as atividades de tradução presentes em livros didáticos de Inglês Instrumental, conforme as categorias de tradução propostas por Jacobson (2000), isto é, as categorias de tradução interlingual (entre diferentes línguas), intralingual (na mesma língua) e intersemiótica (entre diferentes signos, verbais e não-verbais). A autora selecionou três livros didáticos para formar seu corpus: “Inglês Instrumental: caminhos para a leitura”; “Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental” e “Inglês instrumental: estratégias de leitura; módulo I”. Logo, analisou seus textos e atividades, a partir das categorias de tradução e da teoria funcionalista da tradução com base em Nord (2012). A autora verificou que muitas atividades exploraram a tradução como ferramenta de ensino, ainda que indiretamente. Também, observou-se que as três categorias de tradução, propostas por Jacobson (2000), fazem-se presentes nas coleções, resultando em 85% dos dados em atividades com a tradução interlingual, numa perspectiva quase sempre contextualizada, o que se adequa ao conceito funcionalista. Ademais, 35% dos textos e das atividades do *corpus* envolveram a tradução intralingual, e 56% das atividades apresentaram, de alguma forma, a tradução intersemiótica, principalmente, com a presença de imagens que traduziam ideias gerais do texto linguístico.

No que diz respeito aos artigos publicados no ano de 2013, Sastre Ruano (2013) descreve alguns aspectos da elaboração do Dicionário Contrastivo Português-Espanhol (DiCoPoEs). O dicionário é um trabalho em conjunto de três universidades (UFSC, *Universidad de Augsburg* e *Universidad de Valladolid*) e se dirige a estudantes brasileiros aprendizes de Espanhol. Segundo a autora, este dicionário propõe a combinação da instrução de uso dos vocábulos com informações de diferenças semânticas contrastivas entre o Espanhol e o Português Brasileiro. Assim, pretende-se que este dicionário seja contrastivo e não apenas um dicionário de equivalências; buscando partir da transferência positiva da LM para LE, fato que pode auxiliar na produção em LE do aprendiz. Por outro lado, o artigo de Strehler (2013) trata das peculiaridades da lexicografia diferencial, por meio da descrição do *Dictionnaire Suisse Romand*, de Thibault e Knecht (1997). Esse dicionário, conforme Strehler (2013), baseia-se não na norma-padrão⁶ do Francês, mas no regionalismo ou subnorma do Francês Suíço. Assim, para a autora, a lexicografia diferencial consagra normas regionais, ou subnormas; concluindo que o consulente de dicionários, elaborados nesta perspectiva, encontra descrições precisas e extensas dos fatos linguísticos de uma região específica, além de informações estilísticas adequadas ao uso daquela região.

⁶A norma-padrão está relacionada à noção de língua homogênea, prescrita pela gramática normativa. Logo, desempenha um papel unificador que busca neutralizar as variações, tornando-se uma referência supra regional e transtemporal, conforme Faraco (2002, p. 42).

Bueno (2013), também, discorre sobre a adequação de dicionários para aprendizes de LE. Seu artigo, com o título “*La organización microestructural de los verbos del DAELE: el uso de etiquetas semánticas como recurso didáctico*”, averigua a pertinência da introdução de etiquetas semânticas nos verbos presentes no *Diccionario de aprendizaje del español como lengua extranjera* (DAELE), material em suporte online, dirigido a estudantes de Espanhol-LE em nível avançado. A autora descreve a macro e microestrutura do DAELE e parte para a discussão sobre as etiquetas semânticas, presentes no dicionário. Bueno (2013) assevera que estas etiquetas facilitam a busca por parte do consulente, simplificando e reduzindo a apresentação de palavras polissêmicas, tais como os verbos, organizando seus significados a partir da semântica e incluindo informação sintática e combinatória.

No ano de 2014, há a dissertação de Santos (2014), da Pós-graduação em Estudos da Tradução da UFSC com os seguintes objetivos: (i) verificar a existência das atividades com o uso da tradução como prática didática nas duas coleções de Espanhol aprovadas pelo PNLD 2011: *Saludos e Español ¡Entérate!*; (ii) averiguar se atividades com o uso da tradução foram elaboradas coerentemente às abordagens de ensino aprendizagem de LE, nas quais os materiais estão baseados. Para tanto, o autor elabora um guia de perguntas para a sua análise, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora este documento não contenha orientações acerca do uso da tradução. Santos (2014) alcança os seguintes resultados: 1. Na coleção *Saludos*, é verificado o uso da tradução pedagógica como mais um recurso no processo de aprendizagem da língua, apresentando 21 atividades variadas com o uso de tradução a partir de diferentes gêneros textuais. Além disso, o autor traz atividades de tradução para esclarecer o significado de expressões idiomáticas, e, ainda, explora atividades de tradução livre. O autor considera esta coleção adequada à linha de abordagem defendida por seus autores, que é o sociointeracionismo. 2. Na coleção *Español ¡Entérate!*, o autor não encontrou atividades com o uso da tradução, justificando este fato devido a busca por uma abordagem comunicativa, defendida por suas autoras.

Por fim, em 2015, encontramos dois artigos publicados na revista *Cadernos de Tradução* e duas teses do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da UFSC. Sobre os artigos, Durão (2015) discorre acerca dos princípios metalexográficos que basearam a elaboração do Dicionário de Falsos Amigos Português-Espanhol (DiFAPE) destacando as características macro e microestruturais desse dicionário, que serviram de eixo-base para a compilação de um repertório lexicográfico a ser usado como ferramenta complementar de ensino e de aprendizagem por estudantes brasileiros de Espanhol. A autora considera que a proposta do DiFaPe buscou facilitar a busca do consulente, além de

disponibilizar informações úteis ao ensino-aprendizagem do Espanhol. Pois, para a elaboração do dicionário, foram consideradas questões contrastivas e análise de erros de produções escritas e orais, realizadas por estudantes brasileiros de espanhol, além do uso de corpora eletrônicos.

No que se refere a dicionários bilíngues, Ortego Antón e Fernández Nistal (2015) analisam dicionários eletrônicos, em seu artigo “*La representación del conocimiento especializado en los diccionarios electrónicos bilingües: Un estudio de caso*”. Eles centram sua análise no tratamento que os dicionários eletrônicos dão ao léxico especializado. Neste sentido, selecionam textos de jornais do Reino Unido e Estados Unidos e utilizam o programa *TermoStat Web 3.0*, a fim de compilar os vocábulos específicos do campo de conhecimento da informática para consultar, em dicionários eletrônicos, os seus equivalentes em Espanhol. Logo, comparam os usos dos equivalentes obtidos nos dicionários eletrônicos, com os contextos encontrados no CREA. Os autores verificaram que os equivalentes, propostos nos dicionários, são usados em Espanhol, mas por falta de contextualização destes termos, é necessário utilizar outras ferramentas para superar as barreiras identificadas, tal como a consulta em corpora.

Ainda, no ano de 2015, encontrou-se a tese intitulada “Unidades fraseológicas com zoônimos em dicionários monolíngues e bilíngues (português-inglês) e em livros didáticos do PNL D”, de Rosana Budny. Esta autora investiga as unidades fraseológicas com zoônimos, isto é, expressões idiomáticas que possuem nomes de animais em sua composição, presentes em 9 dicionários, bilíngues e monolíngues, e, também, 29 livros didáticos voltados para o ensino de Língua Inglesa. Através desta pesquisa, constatou-se que as unidades fraseológicas com zoônimos quase não estão presentes nos dicionários bilíngues. Elas aparecem pouco, nas seções de vocabulário dos livros didáticos pesquisados, o que sugere que são escassamente abordadas em sala de aula. Concluiu-se que as unidades fraseológicas com zoônimos recebem uma média de três equivalentes diferentes, nos dicionários bilíngues pesquisados. A autora ressalta que há carências de pesquisas que contemplem a tradução de fraseologismos zoonímicos na direção Português-Ingês (função de produção), sendo necessárias futuras investigações.

A tese de Stein (2015), intitulada “A linguística de corpus e os heterossemânticos no par linguístico Espanhol/Português”, trata acerca da tradução e ensino destes termos, por meio de uma pesquisa-ação com estudantes brasileiros de Espanhol. Para tanto, a autora se utiliza da análise da coleção didática *Enlaces español para jóvenes brasileños*; compila os heterossemânticos, presentes na coleção; verificando a frequência deles em dois *corpus*

eletrônicos, o CREA e o *Corpus del Español*; analisa a tradução dos heterossemânticos com maior frequência em ambos corpora, no Google Tradutor e no dicionário escolar WMF impresso. Também, propõe uma atividade de tradução do texto “*La presunta abuelita*”, aplica um questionário com uma turma de estudantes e pede para que eles façam a tradução do heterossemântico “largo”, dentro dos contextos de uso, apresentados nos corpora eletrônicos. A autora conclui que a coleção didática não aborda o ensino dos heterossemânticos, já na proposta de tradução desenvolvida na pesquisa-ação, os estudantes não argumentaram contra o uso da tradução em sala de aula, e, inclusive, utilizaram algumas ferramentas de tradução.

A seguir, realizamos uma breve discussão dos resultados encontrados, buscando destacar pontos de convergência entre os artigos, teses ou dissertações, além de carências e/ou limitações de pesquisas referentes à temática deste mapeamento.

Discussão dos resultados do mapeamento

Do mapeamento de pesquisas relacionadas ao tema tradução interlinguística em materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de LE, no período de 10 anos (2005 a 2015), encontramos um total de 19 pesquisas, incluindo duas teses, oito dissertações e nove artigos de periódicos eletrônicos. Número pequeno de produção, considerando a relevância do tema, tanto para os Estudos da Tradução quanto para o Ensino de Línguas. Como aponta Arriba García (1996), a Didática da Tradução e a Didática de LE vêm se enriquecendo mutuamente nos últimos anos, principalmente com os aportes da abordagem comunicativa de línguas e a compreensão do processo tradutório. Porém, talvez, este pequeno número de produções se justifique pelo fato de a maioria das linhas de pesquisas encontrada nos programas de Pós-Graduação brasileiros selecionados para este mapeamento, investigam ou a tradução da perspectiva da Literatura e Tradução ou na perspectiva do Ensino de Tradução. Sendo poucas as que possuem linhas de investigação que contemplem a relação entre a Tradução e o Ensino de Línguas, a saber: (i) PGET – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina; (ii) Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande.

Nos periódicos eletrônicos, notou-se a escassez de produção acadêmica sobre o tema deste mapeamento. Resultado que associamos à relação destes periódicos aos programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC, USP e UNB, dentre os quais, apenas o programa da UFSC possui uma linha de pesquisa envolvendo a Tradução e o Ensino-

aprendizagem de LE. Desta forma, dos quatro periódicos eletrônicos selecionados para este mapeamento, em apenas dois deles, há pesquisas: (i) *Revista Cadernos de Tradução*, com a presença de sete artigos; (ii) *Revista TradTerm*, com apenas dois artigos.

Acerca dos pontos de convergência entre as pesquisas encontradas, podemos classificar as investigações em dois blocos temáticos principais: (i) um que investiga a micro e macroestrutura de dicionários destinados à tradução e/ou ao ensino-aprendizagem de LE; (ii) outro que examina o uso da tradução em livros didáticos de LE. Para uma melhor visualização dos dados obtidos, apresentamos, o quadro 2, com a distribuição das pesquisas entre estes dois temas principais.

Quadro 2: Distribuição das pesquisas encontradas no mapeamento por abrangência temática

Pesquisas encontradas no mapeamento por abrangência temática			
Investigações sobre Dicionários		Investigações sobre livros didáticos	
Análise da estrutura de dicionários e uso de corpora	Carvalho (2006) Silva (2006)	Análise de expressões idiomáticas em livros didáticos	Millás (2012)
Análise de adequação de dicionários ao ensino-aprendizagem em LE e formação de tradutores	Humblé (2006) Zanette (2011) SastreRuano (2013) Bueno (2013) Durão (2013)	Análise das atividades de tradução em livros didáticos	Britto (2013) Martins (2013) Santos (2014)
Expressões idiomáticas e regionalismos em dicionários	Reis (2008) Schneider (2010) Sestrem (2012) Strehler (2013)	Análise de atividades de tradução em materiais didáticos virtuais	Tessaro (2012)
Análise de dicionários eletrônicos	OrtegoAntón e Fernández Nistal (2015)		
Budny (2015) e Stein (2015)			

Fonte: Dos autores.

Observa-se que o maior número de pesquisas se centra na análise de dicionários, com 12 investigações, em sua maioria artigos de periódicos eletrônicos. Por outro lado, apenas cinco dissertações focam em análise de livros didáticos. Este resultado aponta para a necessidade de futuras investigações, principalmente, pelo fato de as pesquisas com livros didáticos atestarem a presença da tradução além do esperado nestes materiais. Vale destacar

ainda, que as teses de Budny (2015) e Stein (2015) envolvem tanto a análise de livro didático, quanto de dicionários. A primeira, abordando expressões idiomáticas do Inglês e Português e a segunda, investigando os falsos amigos entre o Espanhol e o Português Brasileiro. Pode-se dizer que estas pesquisas contribuem para ampliar a concepção de análise e elaboração de materiais didáticos, posto que analisam aspectos muitas vezes marginalizados no ensino-aprendizagem de LE, contribuindo assim, inclusive, para a prática docente, considerando-se as reflexões empreendidas.

No geral, as pesquisas encontradas são relevantes e se baseiam na interdisciplinaridade dos Estudos da Tradução, ao contemplar, por exemplo, não somente teorias da tradução, mas teorias lexicográficas, análise contrastiva, Linguística de *Corpus* e metodologias de ensino de Línguas. Notamos, ainda, que as pesquisas com materiais didáticos virtuais ou eletrônicos, envolvendo o uso de tradução, são escassas.

Uma possível limitação das pesquisas encontradas, pode estar relacionada à ausência ou inadequação, em algumas delas, de instrumentos pertinentes para avaliação dos dicionários e/ou livros didáticos, o que pode gerar falhas e comprometer a análise e os possíveis desdobramentos de cunho teórico-prático. Podemos citar, como exemplo, a dissertação de Santos (2014), que para a análise das atividades de tradução das coleções didáticas de Língua Espanhola aprovadas no PNLD 2011, elabora um guia de questões, baseado nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora estes não mencionem orientações acerca do uso da tradução. Também, Britto (2013), ao analisar as atividades de tradução presentes na coleção didática de Língua Inglesa *Upgrade*, classifica as atividades, de acordo com as categorias de tradução de Jacobson, não elaborando, no entanto, um instrumento de análise das mesmas. Em contrapartida, como exemplo de elaboração de instrumentos de análise para o exame de dicionários, citamos a pesquisa de Reis (2008), que elabora um guia para análise da tradução de expressões idiomáticas em dicionários, com base em seus referenciais teóricos.

Considerações Finais

A realização do mapeamento de pesquisas sobre a tradução interlinguística em materiais didáticos, para o ensino-aprendizagem de LE, proporcionou a observação dos tipos, temas e natureza dos estudos brasileiros, realizados a nível de Pós-graduação e de Periódicos Eletrônicos, no período de 2005-2015. No geral, percebeu-se que os artigos publicados, nos periódicos eletrônicos selecionados, centram-se na descrição e na análise de dicionários,

embora, também tenhamos identificado teses e dissertações que abordem o tema em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Já as pesquisas acerca do uso da tradução em livros didáticos, constituíram-se em sua totalidade, de teses e dissertações. Notou-se, ainda, que as pesquisas encontradas, em sua maioria, são de cunho qualitativo e descritivo.

Este mapeamento nos possibilitou identificar que há escassez de produção acadêmica sobre o uso da tradução em materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de LE, fato que torna este tema produtivo para futuras investigações. Ademais, verificamos que as pesquisas existentes se concentram na região sul do Brasil, visto que, dos Programas de Pós-graduação investigados, o único Programa em Estudos da Tradução, que contém uma linha de pesquisa relacionando a Tradução e o Ensino de Línguas é o da UFSC.

A partir desta pesquisa, pudemos mapear os temas mais recorrentes e as lacunas/limitações de investigações da área. Considerando este panorama, seria salutar pensarmos em uma agenda de pesquisa, para os próximos anos. Nesta perspectiva, vislumbramos o aumento de investigações sobre o tema no sentido de dar suporte à elaboração e produção de materiais didáticos para o Ensino-aprendizagem de Línguas, que considerem os avanços teóricos do campo de Estudos da Tradução, para além de sua interdisciplinaridade.

Referências

ANDRADE NETA, N. F. Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español. *Cuadernos Cervantes*, ep. II, a. 3, 2012. Disponível em: <http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html>. Acesso em: 23 out. 2007.

ARRIBA GARCÍA, C. Introducción a la Traducción Pedagógica. *Lenguaje y Textos*, (8), 1996, 269-283.

BRITTO, C. *Inglês para brasileiros: uma análise da língua materna e da tradução no Upgrade*. (Dissertação de mestrado). 2013. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2013. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123049>.

BUDNY, R. *Unidades fraseológicas com zoônimos em dicionários monolíngues e bilingües (português-inglês) e em livros didáticos do PNLD*. (Tese de doutorado). 2015. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2015. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135501>

BUENO, R. La organización microestructural de los verbos del DAELE: el uso de etiquetas semánticas como recurso didáctico. *Cadernos de Tradução*, 32 (2), 2013. 97-118.

CARVALHO, L. Os dicionários jurídicos bilíngues e o tradutor - dois binômios em Direito Contratual. *Revista TradTerm*, 12, 2006. 209-347.

DURÃO, A.B.A.B. Projeto metalexiconográfico do Dicionário de Falsos Amigos Português – Espanhol. (DiFAPE). *Cadernos de Tradução*, 35(1),2015. 192-209.

FARACO, C.A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *A linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Third Edition. Essex: Longman, 2003.

HUMBLÉ, P. Melhor do que muitos pensam. Quatro dicionários bilíngues português – inglês de uso escolar. *Cadernos de Tradução*, 18(2), 2006. 253-273.

MARTINS, S.B. *Categorias de Tradução em Livros Didáticos de Inglês Instrumental: uma perspectiva funcionalista*. (Dissertação de mestrado). 2013. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2013. Recuperado de http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/images/4/4f/DISSERTA%C3%87%C3%83O_VERS%C3%83O_FINAL_SHALATIEL_BERNARDO.pdf

MILLÁS, M.L.N. *Lidando com os falsos amigos: um estudo com base em análise de livros didáticos e em corpus linguístico*. (Dissertação de mestrado). 2012. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2012. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100713>.

NORD, C. Texto base-texto meta. *Un modelo funcional de análisis pretraslativo*. Tradução e adaptação de Cristiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, Espanha, 2012. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.2012.19>.

ORTEGO ANTÓN, M.T.; FERNÁNDEZ NISTAL, P.F. La representación del conocimiento especializado en los diccionarios electrónicos bilíngües: Un estudio de caso. *Cadernos de Tradução*, 35(1), 2015. 167-191.

REIS, S.R. *Uma comparação do tratamento de expressões idiomáticas em quatro dicionários bilíngues francês /português e português / francês*. (Dissertação de Mestrado). 2008. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2008. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91661>

RICHARDS, J. C.; RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS GARGALLO, I. *Linguística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Cuadernos de Didáctica del español/LE*. Madrid: Arco Libros, 2010.

SANTOS, A.L. *Atividades com o uso da tradução nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira do Plano Nacional do Livro Didático 2011*. (Dissertação de mestrado). 2014. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2014. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129505>

SASTRE RUANO, M.A. El diccionario contrastivo portugués-español (DiCoPoEs) en la lexicografía bilingüe portugués-español: aportaciones, limitaciones y expectativas. *Cadernos de Tradução*, 32(2), 2013, 39-56.

SCHNEIDER, C.I. *A Presença do espanhol americano em alguns dicionários bilingues e monolíngues*. (Dissertação de mestrado). 2010. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2010. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94494>.

SESTREM, M.B.M. *Estudo Comparativo de Equivalentes de Tradução de Falsos Amigos presentes em Dicionários (Espanhol-Português)*. (Dissertação de mestrado). 2012. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2012.

SILVA, M.C.P. Os estrangeirismos e o vocabulário fundamental nos dicionários bilingües. *Cadernos de Tradução*, 18(2), 2006, 215-234.

STEIN, C.M.S. *A lingüística de corpus e os heterossemânticos no par de línguas espanhol/português*. (Tese de doutorado). 2015. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2105.

STREHLER, R.G. O dictionnaire suisse romand e a lexicografia diferencial. *Cadernos de Tradução*, 32(2), 2013, 57-80.

TESSARO, A.C. *A Tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância: o curso de letras-espanhol da UFSC*. (Dissertação de mestrado). 2012. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2012. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96142>.

ZANETTE, R.I.C. A importância das notas em dicionário terminológico português/italiano. *Revista TradTerm*, 18, 2011, 348-360.

JOGOS DE “IMAGENS-MULHER” NA (DES)LEGITIMAÇÃO DE DILMA ROUSSEFF EM CHARGES NA REDE DIGITAL

Vera Lúcia da Silva^{*}
Raquel de Freitas Arcine^{**}
Silvia Caroline Gonçalves^{***}

Resumo: O estudo trata dos jogos de "imagens-mulher" que funcionaram no processo de (des)legitimação de Dilma Rousseff, em charges na rede digital, tendo como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso de linha francesa pecheutiana. O problema que norteia a análise é como as imagens acerca da mulher produzem sentidos, que ora se reproduzem, ora se transformam, e constituem a representação de Dilma Rousseff. O principal objetivo deste artigo é analisar como o imaginário acerca da mulher e as representações visuais de Dilma enquanto figura feminina podem funcionar em sua (des)legitimação como sujeito político. Para tanto, utiliza-se como material de análise duas charges que circularam na rede digital, uma em 2010 e outra em 2015, e o percurso analítico desses jogos de “imagens-mulher” se dá pelo trabalho da memória discursiva. Os resultados demonstram que a deslegitimação funciona aliando questões do campo político ao campo feminino, permitindo que o efeito de sentido se sustente pela memória discursiva machista, a qual está cristalizada na sociedade.

Palavras-chave: Jogos de imagem, Legitimação, Memória discursiva.

Abstract: The study deals with the "images-woman" plays which worked in the process of (de)legitimation of Dilma Rousseff in cartoons in the digital network and the theoretical and methodological framework is the French Discourse Analysis based on the work of Michel Pêcheux. The problem that guides the analysis is how images about women produce meanings which sometimes reproduce and sometimes change themselves, and are therefore the representation of Dilma Rousseff. The main purpose of this article is to analyze, through the work of memory, how the imaginary about the woman and the visual representations of Dilma as a female figure may work in her (de)legitimation as a political subject. To do so, it uses as analysis material two cartoons that circulated on the digital network, one in 2010 and another in 2015, and the analytic movement of these “images-woman” is performed through the work of discursive memory. The results show that the delegitimization sense works linked to feminine field questions, thus enabling that meaning effects sustains itself by the male chauvinism discursive memory, consolidated in society.

Keywords: Image sets, Legitimation, Discursive memory.

*Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR, Brasil, vluzsilva@gmail.com

**Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR, Brasil, raquelarcine@hotmail.com

***Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR, Brasil, silviacaroll@hotmail.com

Introdução

Realizar um gesto de leitura de materialidades discursivas compostas por imagens e textos sob o viés da Análise de Discurso (doravante AD) de linha francesa peucheutiana requer especificidades metodológicas e teóricas que produzam efeitos de sentidos para além da transparência da língua, pois esta ao ser ressignificada pela teoria discursiva se constitui como opaca e atrelada à exterioridade, ou seja, aos acontecimentos sociais, históricos e ideológicos. Por isso, o presente empreendimento acadêmico vislumbra a análise de uma materialidade que circulou nas redes sociais digitais, enquanto interface de um acontecimento político oficializado em torno da Presidente em exercício Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (DR/PT)¹.

Diante da proposta de análise de charges que circulam em redes digitais, levamos em conta, segundo os pressupostos teóricos de Pêcheux (1997b), os efeitos de sentidos desses discursos, os quais são produzidos por sujeitos atravessados pelo inconsciente, ou seja, pelo discurso do Outro, mas que na produção intradiscursiva, pensa ser a origem do seu dizer, a partir de uma conjuntura marcada por um sujeito psicologizante.

Portanto, investigar os jogos de imagens-mulher na (des)legitimação DR/PT, em charges na rede digital constitui o objeto de investigação deste trabalho, mediante o imbricamento tanto do efeito visual de mulher produzido, quanto dos aspectos imaginários que se discursivizam acerca da mulher que ocupa posições sujeitos predominantemente pertencentes ao universo masculino. O termo “imagens-mulher” deriva-se da noção de “imagem-visual”, a qual foi empregada por Pimentel (2008) para se referir à imagem icônica, veiculada como representação visual, para diferenciá-las das imagens como formações imaginárias.

Desse modo, considerando os objetivos aqui propostos, a expressão “imagem-mulher” se configura pelo imaginário produzido em torno das posições ocupadas pela mulher em participação ativa na sociedade, através de cargos políticos que ao serem discursivizados capacitam o analista a analisar os jogos de imagens entre “imagens de mulher” (imaginário acerca da mulher) e “imagens-visuais” (representações visuais) de Dilma-mulher, pelo trabalho da memória discursiva, na (des)legitimação do sujeito político DR/PT em charges na rede digital, mediante a seguinte problematização: como as imagens discursivas acerca da

¹ Em virtude do processo de impeachment, no momento, o Brasil está sendo governado, interinamente, por Michel Temer (PMDB).

mulher produzem sentidos por meio de charges de circulação digital, capazes de reforçarem a (des)legitimação do lugar social de presidente?

Para isso, será utilizado como material de análise duas charges, publicadas em 2010 e 2015, que fazem referência à DR/PT, como desdobramento social, histórico e político das condições de produção dessa materialidade que foram produzidas, considerando o funcionamento da memória discursiva e da ideologia.

Em decorrência da heterogeneidade que compõe os discursos, serão levantadas as principais Formações Discursivas (doravante FD) que determinam o que pode e deve ser dito nas/pelas formulações tomadas para análise, a fim de interpretar como elas funcionam nos jogos de imagens em questão.

Como consequência da relação entre imagens de sujeito mulher (imagens-mulher) e imagens de sujeito político, será tratado o sentido de legitimidade política que funciona nesse jogo de imagens, juntamente com os efeitos produzidos para se referir à DR/PT.

O artigo está estruturado em três tópicos. Primeiramente, são apresentadas as charges juntamente com suas circunstâncias de enunciação (ORLANDI, 2013). Em seguida, faz-se uma abordagem sobre os principais conceitos que permitiram o percurso analítico, tais como sujeito, formação discursiva, formação imaginária e posição-sujeito. Por último, é realizado o gesto interpretativo do material de análise, a partir da mobilização desses conceitos.

Apenas a ponta do iceberg² – uma breve apresentação

Sendo a AD uma disciplina que reinscreve suas questões a cada movimento das práticas analíticas, o que significa dizer e compreender a teoria na sua relação com a análise, optou-se por iniciar o presente estudo apresentando o material de análise, juntamente com a descrição do contexto imediato pelo qual circulou.

A primeira charge³ foi publicada no dia 21 de maio de 2010, em plataforma virtual (um blog cujo autor é um *designer* gráfico e ilustrador), tendo como título a frase “Quem tem o maior índice” e faz referência às pesquisas que aferem o índice de intenção de voto, uma vez que aquele foi um ano eleitoral em que José Serra, candidato pelo PSDB e DR/PT lideravam na disputa para Presidente da República.

² O título desta seção faz alusão ao que Paul Henry afirma sobre a concepção discursiva-ideológica da linguagem, quando, ao retomar Pêcheux, explica que o papel desempenhado pela linguagem vai além de mero instrumento de comunicação, sendo esse aspecto “somente a parte emersa do iceberg” (HENRY, 1997, p. 26).

³ Charge disponível em http://ciceroart.blogspot.com.br/2010_05_01_archive.html

Com plano de fundo em tom alaranjado, tem-se a caricatura destes dois candidatos e o enquadramento contempla o corpo inteiro de ambos. A representação de José Serra se dá por um personagem trajando calça azul, camisa branca e suéter marrom, enquanto a representação de DR se dá por uma personagem vestindo calça social e blazer, sendo as duas peças de cor cinza. Dispostos frente a frente, de perfil, cada personagem está puxando para frente o elástico da cintura de suas calças. Há um balão acima da cabeça de cada candidato, representando a fala, em que no balão acima da cabeça de José Serra lê-se o número 33,2% e o balão acima da cabeça de DR, o número 35,7%. O efeito cômico, em uma interpretação superficial, se dá pela ambiguidade, pois se sabe que os números apontam para o índice de intenção de votos, mas os gestos de comparação desses personagens depreendem que a aferição corresponde a outra coisa, caso que será analisado discursivamente na seção de análise.

DR/PT, enquanto Ministra da Casa Civil e que ainda não havia exercido nenhum cargo eletivo, recém-recuperada de um câncer linfático, era indicação petista para suceder Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), cujo mandato estava completando oito anos. Na ocasião, era a primeira vez em que uma presidenciável tinha tanta intenção de voto, mas não era a primeira vez em que uma mulher se candidatara para ocupar o cargo de Presidente da República. Tal fato aconteceu já em 1989, com a candidatura de Livia Maria Pio, pelo Partido Nacionalista (PN), porém a forma como a candidatura de Dilma foi discursivizada pela mídia produziu um efeito de ineditismo.

Assim, um acontecimento noticiado pelo tripé não transparente da imagem, do som e, principalmente, pela língua opaca que falta e falha na sua incompletude (ORLANDI, 2013) capaz de produzir efeitos de sentidos pautados na existência de uma história que não se limita somente à noção de conteúdo, mas a uma historicidade capaz de reunir processos simbólicos que consideram a heterogeneidade da língua, “juntamente com as noções de processo de constituição do sentido e de gesto de interpretação” (NUNES, 2007, p.374).

As condições de produção dessa imagem estão calcadas na história, por isso, ao propor um trabalho de análise envolvendo a imagem deve-se pensá-la na relação com a exterioridade e questionar suas condições de produção e circulação. Sobre as condições de produção, Pêcheux (1997a) destaca a seguinte definição:

[...] enunciaremos, a título de proposição geral, que os fenômenos linguísticos superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo

e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismos que chamamos de “condições de produção” do discurso (PECHÊUX, 1997a, p. 78 – grifos do autor).

Consideradas em um sentido mais amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e o aspecto ideológico. Diante disso, é relevante apresentar a descrição da segunda charge.⁴

Publicada no dia 9 de julho de 2015, também em plataforma virtual, a charge traz a imagem de um personagem em um posto de combustível, vestindo calça social, camisa e gravata, segurando o bico de uma bomba de posto. Atrás dele, há um carro estacionado e o enquadramento da charge contempla a parte lateral e traseira do veículo, onde costuma ficar a boca do tanque de combustível dos veículos. Exatamente neste local, há um adesivo de uma mulher deitada com as pernas abertas, circundando o orifício em que é utilizado para o abastecimento do veículo. A representação da charge estava fazendo referência aos adesivos que estampavam DR em situação “constrangedora”, os quais foram comercializados pela internet. Ao lado do personagem, havia um balão, que correspondia à sua fala, com a seguinte inscrição: “Sim, este é o carro de uma família cristã que prega pela moral e os bons costumes”.

Ao observar a disputa eleitoral do ano anterior, notou-se certa regularidade por parte da mídia em apresentar o segundo turno das eleições de 2014 como sendo o mais acirrado, ficando marcado pela pequena diferença percentual de intenções de votos, entre os presidencialistas Aécio Neves (PSDB) e DR/PT. Esse fato possibilitou a circulação de enunciados que produziram o efeito de sentido de que o país estava dividido praticamente “ao meio”, fazendo a reeleita assumir uma posição discursiva de maleável e aberta ao diálogo com a oposição, em seu discurso de posse, para o segundo mandato (2015-2018).

No início de 2015, houve mudanças quanto ao abono salarial, seguro desemprego, pensão por morte e auxílio doença. Medidas impopulares que intensificaram as críticas quanto à gestão da reeleita e permitiram irromper enunciados que faziam referência ao mote de uma das campanhas do PT, “Nem que a vaca tussa”⁵. Muitos deles eram derrisórios, inferindo relações interdiscursivas que associava a figura de DR/PT ao mamífero “vaca”.

⁴ Charge disponível para consulta em <http://blogsobralcultural.blogspot.com.br/2015/07/charge-chargista-chiquinha-discute.html>

⁵No segundo turno das eleições de 2014, tal ditado foi utilizado como um dos principais motes na campanha da então candidata Dilma Rousseff. O propósito era enfatizar aos eleitores sobre a segurança na manutenção de seus direitos trabalhistas.

Outro acontecimento que constitui a memória discursiva do segundo turno das eleições e também das condições de produção dessa charge, foram as piadas recorrentes, principalmente na mídia digital, sobre um dos debates, no qual o presidente Aécio Neves (PSDB) chamou DR/PT de leviana⁶. O deslizamento de tal enunciado pode ter deslizado para enunciados outros pela memória discursiva, produzido no intradiscorso do sujeito-autor da charge 2.

O efeito de ineditismo da candidatura de Dilma e da designação de semelhança à uma “vaca”, ressignificando seu discurso de campanha em relação à manutenção dos direitos já conquistados, ao longo da história, pela classe trabalhadora e ao adjetivo desqualificativo de “leviana”, se repetiram no cenário eleitoral, podendo ter contribuído, dentro de um jogo parafrástico, para a criação do adesivo, constituindo-se em uma rede de sentidos que possibilitaram novos dizeres, tal como o que estamos analisando.

A relação interdiscursiva enquanto algo que “[...] ‘fala antes’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’” (PÊCHEUX, 1997b, p. 162) retomam dizeres já-ditos nas charges em questão, produzindo uma rede de sentidos a ser resgatada pelo gesto de interpretação do analista, mediante a priorização das condições de produção que apresenta as circunstâncias em que o discurso foi produzido, parafraseando Pêcheux (1997a), contribuindo ideologicamente para a produção dessas charges.

Após o tateamento das condições de produção do material de análise proposto, apresentaremos os conceitos básicos para interpretar os efeitos de sentido produzidos nas charges em questão.

Operadores de interpretação - aporte teórico

Partindo do princípio de que a AD “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2013, p. 15), rememora-se que tal perspectiva teórica está alicerçada no imbricamento da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo (PÊCHEUX, 1997b; ORLANDI, 2013). Cada um desses domínios disciplinares traz consigo contribuições que, ao serem mobilizadas, permitem uma análise que tenha o discurso como objeto de estudo. Respectivamente, tais contribuições dessas filiações teóricas possibilitaram trabalhar noções de não-transparência da linguagem e incompletude, o sujeito atravessado pelo inconsciente e o materialismo histórico, na perspectiva da historicidade e da

⁶ Debate eleitoral ocorrido no dia 14 de outubro de 2014.

contradição. Uma vez que a problemática do artigo consiste em investigar como as imagens acerca da mulher funcionam na representação de DR, a importância de utilizar a noção de contradição constitutiva como norteadora do percurso teórico é que tal categoria da AD possibilita que se compreenda a relação de forças que estão presentes nos enunciados, a qual possibilita a alternância entre reprodução e transformação de efeitos de sentido.

Pelo viés do materialismo histórico, a contradição pode ser explicada pela existência da luta de classes, que, pela perspectiva marxista, configura-se como sendo o “motor da história”. A partir desse pressuposto, Althusser cita a afirmação de Marx, explicando

[...] *o primado da contradição sobre os contrários* que se enfrentam, que se opõem. A luta de classes não é o efeito derivado da existência das classes, que existiriam *antes* (de direito e de fato) de sua luta: a luta de classes é a forma histórica da *contradição* (interna a um modo de produção) que *divide* as classes em classes. (ALTHUSSER, 1978, p. 27)

Dito de outra forma, não é porque existem as classes que, como consequência, há luta entre elas, mas é a própria luta de classes – “forma histórica da contradição” – que faz essa divisão.

Corroborando com essa perspectiva de que o real da história é a contradição, Pêcheux faz uso da expressão “condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção” na tentativa de “esclarecer os fundamentos de uma teoria materialista do discurso”. Ao utilizar o termo “reprodução/transformação”, o filósofo ressalta “o caráter intrinsecamente contraditório de *todo modo de produção que se baseia numa divisão em classes*” (PÊCHEUX, 1997b, p.143-144), explicando que a reprodução e a transformação não são forças opostas, mas que a luta de classes atravessa o modo de produção. Ressalta ainda que, na área da ideologia, as lutas de classe passam pelo que Althusser (1974) denominou de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), sendo estes o lugar de reprodução e, contraditoriamente, transformação das relações de produção.

Pêcheux (1997b, p. 160) ao definir a FD como “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada – posição dada – numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta classes, determina *o que pode e deve ser dito*, articulado sob a forma de uma arenga, sermão, panfleto, exposição, programa, etc”, aponta a heterogeneidade como característica fundamental.

Desse modo, a heterogeneidade fundamenta a luta de classes materializada na história, marcando as relações, bem como, a inexistência de classes homogêneas que, uma vez dispostas frente a frente, fez-se desencadear a luta entre elas. Assim, há uma contradição constituinte nos enunciados que pertencem a uma determinada FD, os quais apontam para seu caráter heterogêneo. Indursky (2005) explica sobre essa característica quando traça as diferenças de tal conceito entre a perspectiva foucautiana e a peuchetiana. As elucidações da estudiosa a respeito desta última perspectiva é que a “FD é o campo em que ocorrem repetições, mas também transformações, apontando o caráter *“intrinsecamente contraditório”* que regula as relações de produção” (INDURSKY, 2005, p.185).

Outro aspecto que constitui o processo de formulação de sentidos é que a contradição constitutiva do discurso aponta para o sujeito da contradição. A descoberta do inconsciente foi mais um motivo que enfraqueceu a maneira positivista-estruturalista de se pensar (produção do conhecimento), uma vez que o homem não é mais o centro - o ponto de partida - para a explicação das coisas. Conforme Henry (1997), o hábito de fazer da natureza humana um princípio explicativo

[...] foi herdado da teologia cristã (a qual colocava Deus atrás da natureza ou do espírito humano – assim como atrás de cada coisa, mas em uma posição privilegiada, de eleição – como princípio explicativo último de tudo que é concernente ao homem) e da filosofia clássica, que elaborou sobre esta base sua concepção do sujeito *humano* (sob diversas denominações como, por exemplo, a *Razão*) (HENRY, 1997, p. 27-28).

O deslocamento do sujeito centrado para o cindido pode ser associado ao que Althusser já criticava sobre a “liberdade pequeno-burguesa”, quando refutou a tese de John Lewis de que é o homem que faz a história (ALTHUSSER, 1978). Dito de outro modo, a descoberta de que o homem não é autônomo (desmantelando a ilusão do sujeito adâmico) reitera a crítica que Althusser fazia em relação a essa produção de conhecimento sustentada pela ideia de transcendência e liberdade do homem.

Nesta nova concepção de sujeito, há o processo de interpelação pela ideologia, no qual esse sujeito descentrado pode assumir posições diferentes dentro de uma mesma FD, o que explica sua heterogeneidade citada anteriormente. Essa diversidade de posições-sujeito são o que Pêcheux chama de tomadas de posição (PÊCHEUX, 1997b, p. 215), explicando que existem três modalidades de desdobramento desse processo de assujeitamento: a

identificação, a contraidentificação e a desidentificação. A primeira tomada de posição diz respeito à identificação plena por parte do sujeito do discurso em relação à FD que o afeta (chamada de “bom sujeito”). A segunda caracteriza-se por ser o sujeito que se identifica com restrições aos saberes da FD da qual faz parte (chamada de “mau sujeito”). E a terceira tomada de posição é o sujeito que não é interpelado por aquela FD, isto é, seu distanciamento é tão grande que ele se identifica com a forma-sujeito de outra FD.

Sobre essa questão, Indursky (2005) reitera que a existência de tomadas de posições diferentes sinaliza a heterogeneidade das FDs, uma vez que a segunda modalidade permite que elementos provenientes de outras FDs sejam incorporados naquela da qual o “mau sujeito” faz parte. Ainda sobre esse aspecto, é possível acrescentar os estudos de Cazarin (2013, p. 177). Ao associar o ponto de vista de Arendt (“os homens são iguais, mas diferentes”) com o de Rancière (“a desigualdade só é possível pela igualdade”), a estudiosa os mobiliza para a compreensão de FD e posição-sujeito, no que se refere à noção de divergência e diferença. Enquanto a primeira configura-se como um lugar de constante tensão no interior de um determinado domínio de saber, ficando difícil traçar fronteiras entre as FDs que o constitui, a segunda noção corresponde à diversidade de pontos de vistas que convivem em uma mesma posição-sujeito. Tanto a divergência quanto a diferença apontam para o caráter heterogêneo das FDs.

O funcionamento do processo de identificação que possui efeito de evidência para seus sujeitos é semelhante ao do reconhecimento quanto à legitimidade política. É importante destacar que tal questão será problematizada, neste artigo, a partir dos estudos de Bourdieu (1998) sobre o poder simbólico da linguagem. Embora o referido autor pertença à perspectiva estruturalista, suas contribuições sobre tal noção auxiliam nas discussões sobre legitimidade política.

Para o estudioso, as palavras fazem parte da construção das coisas sociais; a linguagem possui uma eficácia simbólica na construção da realidade. Todavia, essa autoridade conferida à linguagem vem de fora – é delegada – e seu uso depende da relação entre a posição social do locutor, as propriedades do discurso e as propriedades da instituição que autoriza o locutor (o porta-voz) a pronunciar tal discurso.

Em consonância com Austin, ele trata sobre o discurso de autoridade, explicando que

a especificidade do discurso de autoridade [...] reside no fato de que não basta que ele seja *compreendido* [...], é preciso que ele seja *reconhecido* enquanto tal para que

possa exercer seu efeito próprio. Tal *reconhecimento* (fazendo-se ou não acompanhar pela compreensão) somente tem lugar como se fora algo evidente sob determinadas condições, as mesmas que definem o uso legítimo [...] (BOURDIEU, 1998, p.91).

Na esteira desse raciocínio, pode-se associar o discurso de autoridade com a legitimidade política pelo fato dela funcionar de maneira semelhante: a legitimidade é atribuída, possui um efeito de evidência, precisa de um uso, de uma situação e de formas que são reconhecidas como legítimas para um sujeito-político.

Do mesmo modo que “a linguagem de autoridade governa sob a condição de contar com a colaboração daqueles a quem governa” (BOURDIEU, 1998, p.91), a legitimidade política necessita da cumplicidade e do reconhecimento por parte dos eleitores/cidadãos.

Ainda a respeito do reconhecimento, é possível conciliar os estudos de Lagazzi (2007) sobre o aspecto político na linguística, quando salienta que na relação entre legitimidade e instituição – dentro de uma perspectiva materialista – é importante compreender “os processos de identificação do sujeito, nos quais o reconhecimento produzido pela ideologia é um efeito fundante” (LAGAZZI, 2007, p.12). Este reconhecimento, portanto, é um processo simbólico, o que indica que há um jogo de representações, as quais são constituídas por linguagem, que, como dito anteriormente, possuem a eficácia simbólica na construção da realidade.

A discussão realizada até aqui sobre a contradição constitutiva do discurso, a heterogeneidade constitutiva das FDs e a noção de legitimidade como processo de reconhecimento que se dá pelos jogos simbólicos materializados pela linguagem abrem caminhos para avançar ao próximo passo, que é compreender como funciona esse jogo de representações (visual e imaginário), mais especificamente, o jogo de “imagens-mulher” de DR/PT.

Pêcheux (1997a), ao reformular o esquema informacional de Jakobson, propõe o que se chama de Formações Imaginárias. Tal dispositivo tinha o objetivo de analisar os efeitos de sentidos entre os sujeitos – não se trata de sujeitos empíricos, mas de “lugares determinados na estrutura de uma formação social” – nos processos discursivos. Para o filósofo,

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações). (PÊCHEUX 1997a, p. 82).

Pêcheux inclui em seu conceito de formações imaginárias a questão do referente, o qual, assim como os protagonistas do discurso, pertence às condições de produção de um determinado processo discursivo. Destaca-se ainda que o referente, nas formações imaginárias, trata-se de um objeto imaginário, isto é, o ponto de vista do sujeito, e não a realidade física.

Mobilizando tal definição para a proposta deste estudo, é possível relacioná-la com a noção de imagens de mulher (imaginário acerca da mulher) e imagens-visuais de mulher, isto é, suas representações visuais. Neste caso, DR/PT é o referente, pois as charges falam a respeito dela; há um discurso sobre o sujeito político Dilma. Tal como alerta Pêcheux (1997a), os sujeitos desse jogo de imagens não se configuram como sendo sujeitos empíricos, mas sujeitos de um determinado discurso, sujeitos que estão circunscritos em uma determinada FD.

Assim, falar sobre formações imaginárias é levar em consideração a existência de FDs divergentes e de posições-sujeito diferentes que estão em jogo (lembrando que a noção de divergência e diferença aqui tratada não se configura como blocos homogêneos em conflito, mas apontam para a contradição constitutiva discutida anteriormente).

Em um primeiro momento, é possível notar que as FDs mais marcadas nos enunciados propostos para análise permeiam assuntos do âmbito político-midiático, familiar e humorístico, todas funcionando no processo de constituição de sentidos sobre as imagens-mulher de DR/PT. Cabe aqui levantar as principais características de cada uma delas para que seja tomada uma posição teórica, levando em consideração o funcionamento da memória de cada uma e, assim, corroborar na sequência no trajeto analítico.

Em relação à esfera política, Cazarin (2013) traz contribuições sobre a relação da AD e sua interface com o político. Ao citar Arendt e Rancière, a autora destaca que a dissensão é constituinte desse campo, havendo uma lógica paradoxal em que a racionalidade da política é uma racionalidade do desentendimento por essência. Acrescenta a noção de político proposta por Corten – representação das forças políticas – para explicar o funcionamento do discurso, o qual acontece na cena discursiva de interlocução, lugar onde os elementos perpassam a sociedade e que são vistos como forças políticas (CAZARIN, 2013).

Deve-se levar em consideração que os discursos políticos circulam pela mídia. Assim, será compreendido que o campo político está imbricado com o midiático e essa relação implica a articulação entre lógica capitalista, campo social e rede, estabelecendo a

comunicação como uma “esfera de poder especializado”, que se depara com outros poderes, dentre eles a política (RUBIM, 2000, p. 28).

A partir desse pressuposto de que não há como dissociar o campo político do midiático, vale destacar que a mídia, mais especificamente a jornalística, se apresenta como sendo um dispositivo de exercício da cidadania, por desempenhar o papel informativo, educativo e de orientação social.

As charges também produzem um efeito de humor e, em relação à FD humorística, considera-se que tal mecanismo se manifesta de várias maneiras, mas as características recorrentes do gênero discursivo charge é a derrisão (BENITES; MAGALHÃES, 2010, p. 154) e a ironia (ROMUALDO, 2000, p.78). Esse funcionamento aproxima-se da explicação de Baronas (2005 apud BENITES; MAGALHÃES, 2010, p.154), quando define derrisão como “uma espécie de ‘amabilidade verbal’ violenta que por produzir o riso foge das sanções negativas da legislação e, principalmente, da opinião pública”. Nesse sentido, no gênero textual charge, há a possibilidade de acusar e criticar sem muitas restrições, pelo fato deste “lugar-piada” estar legitimado e livre de implicações jurídicas.

O funcionamento da memória de imagens de mulher (imaginário acerca da mulher) que decorrem desse imbricamento entre as FDs supracitadas será interpretado na próxima seção, pois entender esse processo é um passo importante para a compreensão dos enunciados propostos para a análise.

A palavra em movimento – uma proposta de análise

Sabe-se que ao interpretar os discursos pelo viés da AD, é necessário considerar em qual gênero textual tais enunciados foram materializados, uma vez que o gênero é constituinte dos sentidos produzidos, pois além de fazer parte das condições de produção, pode ser associado com a noção de FD no que se refere ao que é permissível e ao que é interdito dizer (PÊCHEUX, 1997b). Assim, o gênero discursivo charge sob análise produz, pelo modo verbo-visual, efeitos de humor e crítica, considerando os aspectos sociais e ideológicos que permeiam a FD política.

Outro fator que é constitutivo dos enunciados é o suporte no qual eles foram materializados, pois no caso em questão, trata-se da plataforma virtual, pois as charges circularam em *blogs*. As charges *online* possuem uma especificidade quanto ao modo de

circunscrição: ao contrário das charges impressas, que geralmente aparecem associadas a outros textos jornalísticos, as da plataforma virtual estão distribuídas, em sua maioria, isoladamente, o que, conforme Benites e Magalhães (2010) faz com que essa diferença torne-se significativa quanto às práticas discursivas, pois envolvem condições de produção bastante diferenciadas. Desse modo, este suporte ajuda a constituir os efeitos de sentido produzidos pelas charges, pois a maneira como elas aparecem circunscritas faz decorrer o efeito de unidade e naturalização. Como se apresentam de maneira isolada, elas passam a ser a representação de um fato/situação de forma sintética, apagando outros dizeres que poderiam constituir o sentido caso estivessem relacionadas a outros textos.

O próximo passo a ser dado, que norteará o percurso analítico, é interpretar os efeitos de sentido produzidos pela articulação das FDs recorrentes nas charges. Conforme mencionado anteriormente, as FDs que ficaram mais marcadas nas charges foram as que se referem ao âmbito político-midiático, familiar e humorístico, funcionando dentro de uma FD de imagens-mulher.

A primeira charge faz referência a um assunto que constitui o pré-construído em relação ao universo masculino: a aferição entre os “competidores” de seus respectivos órgãos reprodutores, sob o inestimável prêmio da satisfação e realização daquele que tiver o número mais representativo (os modalizadores utilizados para esta explicação são propositais para tentar aproximar, em palavras, a representação desse processo simbólico que faz parte do pré-construído mencionado). Se o pré-construído configura-se como a “*exterioridade-anterioridade*” (PÊCHEUX, 1997b, p.125) e o “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”) (PÊCHEUX, 1997b, p. 164), é possível vê-lo funcionando no texto imagético, pois este resgata, em termos de memória discursiva, outros já-ditos que possibilitam a interpretação do texto. O efeito de humor se dá de forma dupla: ao mesmo tempo em que um assunto do âmbito político – que possui no imaginário coletivo um “dever” de possuir caráter de sério – é representado como uma banalidade, há também a quebra da linearidade, pois um dos “competidores” é uma mulher.

Logo, a representação de Dilma nessa charge se dá por uma imagem-visual masculinizada. Ao observar suas condições de produção, os enunciados que circularam naquele período permitiram que tal representação fizesse sentido. O fato de Dilma ser a primeira mulher que tinha um alto número de intenções de voto, a forma como ela se vestia, o corte de cabelo e sua recuperação de um câncer, por exemplo, permitiram construir uma

imagem de mulher que se aproximava mais da virilidade (característica tida como masculina) do que da fragilidade (característica atribuída ao “sexo frágil”).

Retomando as expressões “processo de legitimação” e “efeito de legitimidade” formuladas por Lagazzi (2007, p.12), pelo fato de esses termos se aproximarem da constituição simbólica e ideológica da legitimidade (eles expressam que a legitimidade não é um produto acabado), essa “Dilma-masculina” foi uma das imagens-mulher que pôde apontar para a questão de sua legitimidade política, sendo essa uma das maneiras que as imagens acerca da mulher produziram sentidos em relação à DR/PT, participando, assim, da deslegitimação de seu lugar social de presidente.

Considerando o que pode e dever ser dito em uma determinada FD regida por uma determinada formação ideológica (PÊCHEUX, 1997b, p. 160), isto é, o que é permissível à mulher como sujeito político, o que lhe é legítimo fazer, dizer, aparentar e o que não é, deve-se levar em conta que dentro dessa FD há várias posições-sujeitos divergentes entre si. Logo, o que é legítimo aparentar para um pode não ser legítimo para outro. Nas palavras de Indursky (2005, p.192), “as FD estão sob o primado da contradição, e isto abre espaço para conceber a FD como heterogênea, constituída por saberes que vêm de outro lugar, de uma outra formação discursiva ou, ainda, como provenientes do interdiscurso”.

Se neste caso o sujeito político mulher é representado como um sujeito político não-mulher, há a possibilidade dessa negação se estender para o lugar social, deslizando para o sentido de sujeito não-político também. Dito de outra forma, se pela derrisão o efeito de sentido produzido foi a representação de uma mulher ilegítima (ilegítima porque infere-se que a protagonista deste estudo possui um órgão mais próximo do formato fático), logo, a figura de Dilma seria de toda ilegítima. Tal efeito nesse processo de legitimação apontaria para a deslegitimação de Dilma do seu lugar social de presidente. A contradição que se apresenta de forma polarizada (mulher x homem / feminino x masculino) aponta para a contradição constitutiva do discurso, a qual está fundamentada em relações de forças que são atravessadas pela ideologia. Essa problemática aponta para a questão da legitimidade política, isto é, é a noção de legitimidade política que está em constante contradição discursiva pelo fato de estar alicerçada nas lutas de classes.

O fato de a charge ter circulado em ano eleitoral constituiu os efeitos de sentido produzidos, pois a forma como a “situação nova” foi representada (a grande possibilidade de o Brasil ter uma mulher no cargo de presidência da República) apontou para um efeito de

instabilidade, para a noção de novo, mas associado ao desconhecido. E o que não é conhecido se distancia de ser reconhecido, reiterando o efeito de deslegitimidade.

A segunda charge não foi produzida em ano eleitoral como a primeira. Conforme dito anteriormente, em 2015, DR/PT havia sido reeleita por uma pequena diferença, o que foi noticiado pelos discursos midiáticos como sendo a disputa mais acirrada desde a redemocratização, fazendo com que ecoassem enunciados de que o país estava dividido. Em resposta à circulação destes enunciados, a reeleita disse em seu primeiro pronunciamento após o resultado que estava aberta ao diálogo.

Os discursos de humor que decorreram tanto da campanha “nem que a vaca tussa” como do debate em que a presidenciável ganhou o adjetivo qualificativo de “leviana” de seu concorrente fazem parte do interdiscurso. Sabendo da possibilidade de deslizamento de sentidos, optou-se por trabalhar com a sinonímia para compreender os possíveis sentidos da palavra “vacca” e da palavra “leviana”. A título de exemplificação, foram utilizados dois dicionários *online* e uma das definições apresentadas em relação às duas palavras convergia para sentidos muito próximos em ambas. Para a palavra “vacca” tem-se, dentre as definições, o registro “mulher devassa” e “mulher considerada má, traiçoeira e desavergonhada”. Para a palavra “leviana” tem-se “que ou aquele que não tem seriedade” e “que denota pouco juízo; desassissado”.

De acordo com Orlandi (2013, p. 78), as paráfrases e sinonímias permitem ao analista “vislumbrar a configuração das formações discursivas que estão dominando a prática discursiva em questão”. Esses já-ditos fazem parte do pré-construído das FDs em que há a associação da figura feminina com essas palavras, e funcionaram como memória na produção dessa charge.

Outra FD que está presente na charge é a familiar. Ao analisar a segunda charge, é possível vislumbrar as “formas da ideologia familiar (paternal/maternal/conjugal/fraternal)” (ALTHUSSER, 1974, p. 103) funcionando. Essa configuração da FD familiar está bem marcada na charge e o funcionamento do humor se dá pela ironia.

Na charge, o adesivo que foi motivo de polêmica está como referente, ou seja, ele se configura como sendo a representação da representação de Dilma. A reeleita aparece como pretexto para o levantamento de outras problemáticas, que não dizem respeito à gestão propriamente dita da figura política da presidente.

Mesmo assim, é possível perceber funcionando uma ideologia afiliada a uma FD familiar que tem como forma-sujeito a noção patriarcal de família. Dito de outra forma, ao

representar Dilma Rousseff como uma imagem “vadiada”, aciona da memória discursiva de uma FD familiar interpelada por uma forma-sujeito conservadora – patriarcal um efeito de sentido de desaprovação, que podem ser materializados linguisticamente como na frase “mulher decente não deveria agir assim”. Frases que constituem o interdiscurso, e que são materializados no intradiscurso em forma de imagens. Em um jogo parafrástico, na possibilidade de “traduzir” a imagem em palavras, é possível ter “DR não se dá o respeito”; “um presidente que não se dá o respeito não respeita os cidadãos”; “um presidente que não respeita o cidadão não me representa”; “um presidente que não me representa não pode exercer poder” e, ainda, “um presidente que não pode exercer poder não é legítimo do lugar social que ocupa”. Diante disso, tem-se um efeito de sentido de deslegitimação.

É importante lembrar que o gesto de interpretação realizado aqui não leva em conta os sujeitos empíricos, isto é, sujeito de intenção, mas os efeitos de sentido produzidos pelos enunciados desses sujeitos que, apesar de terem a intenção do dizer, não têm total controle dos sentidos produzidos por esse dizer. Como o recorte temático inclui a questão da legitimidade política, o que está sendo problematizado não é a validade da crítica proposta pela charge, mas como as ideologias se manifestam por essa charge. Se o mecanismo utilizado pela chargista foi valer-se do adesivo polêmico como pretexto para problematizar outros assuntos, o presente trabalho, por sua vez, propõe o caminho inverso: investigar os processos simbólicos e representações que significam numa determinada sociedade numa conjuntura dada, para analisar o funcionamento de ideologias que permitem o efeito de evidência, isto é, que sejam interpretados tais sentidos e não outros.

A contradição de conduta (família cristã x adesivo polêmico) tratada pelo conteúdo da charge pode apontar para o funcionamento contraditório da noção de legitimidade política, referendando, neste caso, à DR/PT. Seguindo o raciocínio conteudista da charge, aquele que é interpelado por uma FD cristã deveria prezar pela moral e bons costumes, conforme está estabilizado na memória discursiva, sendo retomado no pré-construído. Todavia, a inserção do adesivo por aquele que se diz circunscrito na FD cristã configura-se como uma atitude incoerente com tal FD. À luz dos pressupostos da AD, essa incoerência comportamental é justificada pela incompletude do sujeito, pela heterogeneidade das FDs e, conseqüentemente, pela diversidade de posições-sujeito, tudo convergindo para a contradição constitutiva do discurso, que foi explanada nas seções anteriores.

Assim, aquilo que serve como motivo de denúncia e crítica na charge (para os analistas de conteúdo) serve como a materialização do funcionamento ideológico (para os

analistas do discurso). É o mesmo acontecimento, com entradas diferentes. Neste caso, a contradição está na noção de legitimidade política de DR/PT, pois em um primeiro momento houve o efeito de deslegitimação pela representação masculinizada e, posteriormente, tal efeito se deu pela representação “vadializada”. Ao comparar essas duas representações, é possível perceber, num plano superficial, que elas são antagônicas entre si (contradição de conteúdo), mas o funcionamento ideológico dessas representações aponta para o mesmo sentido: o efeito de deslegitimação política de DR.

Esse efeito de sentido pode ser relacionado ao que Cazarin (2013) trouxe como constituinte do campo político, caracterizando que a política “age em lugares e com palavras que lhes são comuns, se for preciso, reconfigurando esses lugares e mudando o estatuto dessas palavras” (RANCIÈRE, 1996 apud CAZARIN, 2013, p. 176). Desse modo, o sentido de legitimidade política que está em jogo nessas charges é fluído, é uma palavra em movimento, pois ora funciona associado a uma imagem-mulher masculinizada e ora funciona associado a uma imagem-mulher vadializada. Tal fluidez reitera o que Pêcheux (1997b, p. 160) afirma, quando explica que o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, mas “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas”.

Da mesma maneira funcionaram as imagens-mulher de DR/PT, ou seja, a própria palavra Dilma Rousseff é uma noção em movimento, pois houve representações distintas sobre um mesmo referente (Dilma enquanto sujeito político mulher), que funcionaram como memória no processo de constituição de sentidos e que produziram efeitos de sentido de deslegitimação de seu lugar social de presidente.

Em síntese, nota-se que tanto a questão de gênero quanto a questão de política, neste caso, estão imbricadas e se configuraram como tipos de imagem de DR que funcionaram nesse jogo como desconstrução de sua legitimidade política.

Considerações finais

O gesto de leitura realizado neste artigo não tem a pretensão de apresentar uma resposta fechada e acabada sobre a questão da legitimidade política do sujeito-político DR/PT, mas procurou analisar a maneira pela qual os sentidos são produzidos, levando em

consideração a manifestação das ideologias que se dão nas instituições, que ora são reproduzidas, ora são transformadas, mas que estão alicerçadas na lógica de contradição constitutiva da forma histórica dos modos de produção da sociedade: a luta de classes.

Se nesse jogo ideológico há a presença das relações de forças – “a história é um imenso sistema *natural-humano* em movimento, cujo motor é a luta de classes” (ALTHUSSER, 1978, p.28) – este ambiente de contínua tensão explica porque os sentidos não ficam estanques, e as palavras configuram-se como um lugar de disputa sem fim.

No caso em análise, foi a noção de legitimidade política que se tornou arena ideológica. E ainda: há nessas charges um jogo de imagens que aponta para o funcionamento das formações ideológicas do campo político. As palavras de Cazarin traduzem bem esse processo de (des)legitimação neste campo: “algo é político quando constitui uma cena em que se arma o litígio do jogo de legitimações através da *invenção* de uma outra questão que ninguém se colocava” (CAZARIN, 2013, p. 176, grifo nosso).

E essa “invenção” funciona como mola propulsora da luta de classes, dando sequência na história.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Portugal, Presença/Brasil, Martins Fontes, 1974.

_____. Resposta a John Lewis. In: *Posições 1*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1978.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

BENITES, Sonia Aparecida Lopes; MAGALHÃES, Amarildo Pinheiro. Sentido, história e memória em charges eletrônicas: os domínios do interdiscurso. In: Possenti, S.; Passetti, Maria Célia (Orgs.). *Estudos do texto e do discurso: Política e Mídia*. Maringá: Eduem, 2010. p. 149-176.

CAZARIN, Ercília Ana. A análise do discurso e sua interface com o político. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; MITTIMANN, Solange (Orgs.). *O acontecimento do discurso no Brasil*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CULTURAL, Sobral. *A chargista Chiquinha discute intolerância*. Blog. Disponível em <<http://blogsobralcultural.blogspot.com.br/2015/07/charge-chargista-chiquinha-discute.html>>. Acesso em 7 fev. 2016.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.p. 13-38.

INDURSKY, Freda. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: _____; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs). *Michel Pêcheux e Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

LAGAZZI, Suzy Rodrigues. O Político na linguística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 11-18.

LOPES, Cícero. *Quem tem o maior índice?* Blog. Disponível em <http://Ciceroart.Blogspot.Com.Br/2010_05_01_archive.html>. Acesso em 7 fev. 2016.

NUNES, José Horta. Leitura de arquivo: historicidade e compreensão. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina (Orgs). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007, p. 373-380.

ORLANDI, Eni. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 11.ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In.: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.p. 61-162.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi [et al]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b.

_____. *Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes*. Décalages: Vol. 1: Iss. 4. 2014. Disponível em: <<http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>>. Acesso em 13 fev. 2016.

PIMENTEL, Renata Marcelle Lara. *Versões de um ritual de linguagem telejornalístico*. 2008. 368 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2008.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá: Eduem, 2000.

RUBIM, Antônio Albino Canelas. *Comunicação e política*. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista (*Con*)*Textos Linguísticos* publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista (*Con*)*Textos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
2. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
 - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
 - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
 - *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).

- *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- *Palavras-chave* e *keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
- *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
 - ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
 - ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
 - ✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download

- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo com identificação, anexado em "Documentos suplementares", deverá constar ainda, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo.

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGÜÍSTICOS

COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alexandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 0 (XX) 27 4009-2801

email: contextoslinguisticos@hotmail.com