



Revista do Mestrado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.8, n.10.1 (2014)

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) 33352801
www.linguistica.ufes.br
contextoslinguisticosufes@gmail.com

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. 8, n. 10 (2014)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-
Semestral.

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: Júlio Bentivoglio

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Maria José Angeli de Paula

Subchefe: Paulo Roberto Sodré

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Lilian Coutinho Yacovenco

Coordenadora Adjunta: Júlia Maria Costa de Almeida

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cristina Carmelino (UFES), Edenize Ponzo Peres (UFES), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Hilda de Oliveira Olímpio (UFES), Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Augusto Carvalho (UFES), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Luciano Vidon (UFES), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria da Penha Pereira Lins (UFES), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marta Scherre (UNB/UFES), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES)

Comissão Editorial

Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora-Gerente), Alexsandro Rodrigues Meireles (Leitor de Prova), Aurélia Leal Lima Lyrio (Editora de Texto), Carmelita Minélio da Silva Amorim (Editora de Seção), Edenize Ponzo Peres (Editora de Texto), Júlia Maria Costa de Almeida (Editora de Texto), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Texto), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção), Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (Editor de Texto)

Organizadores

Aurélia Leal Lima Lyrio

Luciano Novaes Vidon

SUMÁRIO

VARIACÃO LIVRE NA LIBRAS: A REALIZAÇÃO COM UMA MÃO DE SINAIS CANONICAMENTE FEITOS COM DUAS	PDF
<i>André Nogueira Xavier, Plínio Almeida Barbosa</i>	6-24
ESQUEMAS DE IMAGEM E INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL COMO FATORES DE GRAMATICALIZAÇÃO EM SINTAXE	PDF
<i>Antônio Suárez Abreu</i>	25-41
DESCRIÇÃO SINTÁTICO-SEMÂNTICA DO VERBO LEVAR PARA O PROCESSAMENTO AUTOMÁTICO DE LINGUAGEM NATURAL (PLN)	PDF
<i>Aucione Smarsaro, Wagner Lúcio Pacheco</i>	42-52
ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DO CONTATO ENTRE O DIALETO VÊNETO E O PORTUGUES NO ESPÍRITO SANTO	PDF
<i>Edenize Ponzo Peres</i>	53-71
A PROSÓDIA DE SENTENÇAS COM ATRIBUTOS AMBÍGUOS	PDF
<i>José Olímpio de Magalhães, Aline Alves Fonseca</i>	72-86
VARIACÃO E MUDANÇA NA FALA E NA ESCRITA: CAMINHOS E FRONTEIRAS	PDF
<i>Leila Maria Tesch, Lillian Coutinho Yacovenko, Maria Marta Pereira Scherre</i>	87-106
OS ARGUMENTOS DOS VERBOS COMPRAR E VENDER EM CONTEXTO DE USO	PDF
<i>Lúcia Helena Peyroton da Rocha</i>	107-128
COMPARATIVAS DE IGUALDADE CANÔNICAS E NÃO-CANÔNICAS EM PORTUGUÊS	PDF
<i>Violeta Virginia Rodrigues</i>	129-140
REFLEXÕES SOBRE A (IR)RELEVÂNCIA DE CATEGORIZAR GÊNEROS: EM QUESTÃO CERTOS TEXTOS HUMORÍSTICOS	PDF
<i>Ana Cristina Carmelino</i>	141-165
REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DAS TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE LETRAS E LINGÜÍSTICA	PDF
<i>Anna Christina Bentes</i>	166-182
ENUNCIACÃO, DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	PDF
<i>Jarbas Vargas Nascimento</i>	183-200
TRÊS CENAS DE ENUNCIACÃO NO CONTEXTO DE PREPARAÇÃO DA COPA DE 2014: ENTRE INTERNET, RUA E SALA DE AULA, O CONTRA-DISCURSO FALA	PDF
<i>Júlia Almeida</i>	201-217
A REFERENCIAÇÃO E A REIVINDICAÇÃO DA IMAGEM PÚBLICA	PDF
<i>Lorena Santana Gonçalves, Maria da Penha Pereira Lins</i>	218-230
FUTEBOL E METÁFORA NA MÍDIA	PDF
<i>Luciane Corrêa Ferreira</i>	231-244
DISCURSO JURÍDICO E RELAÇÕES DE PODER: GESTÃO DE FACES E DE LUGARES	PDF
<i>Micheline Mattedi Tomazi, Janice Helena Chaves Marinho</i>	245-278
O PROFESSOR DE LÍNGUAS E O LIVRO DIDÁTICO	PDF
<i>Aurélia Leal Lima Lyrio</i>	279-292
CONTRIBUIÇÕES DA NEUROLINGÜÍSTICA PARA A LINGÜÍSTICA APLICADA - E VICE-VERSA	PDF
<i>Edwiges Maria Morato</i>	293-314
RETEXTUALIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	PDF
<i>Janayna Bertollo Cozer Casotti</i>	315-327
LETRAMENTO ESCOLAR: ENTRE A TIPOLOGIA TEXTUAL E OS GÊNEROS DO DISCURSO	PDF
<i>Luciano Novaes Vidon</i>	328-343
OS DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO BÁSICO	PDF
<i>Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva</i>	344-357
APRENDIZAGEM COMO VÍCIO: O USO DE GAMES NA SALA DE AULA	PDF
<i>Vilson Leffa, Cândida Martins Pinto</i>	358-378
O ENSINO DA SEMÂNTICA SOB UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA	PDF
<i>Virginia B. B. Abrahão</i>	379-390

APRESENTAÇÃO

Apresentar este número especial da revista *(Con)Textos Linguísticos* é, para nós, uma honra e uma alegria muito grandes por estarem aqui reunidos pesquisadores renomados em várias subáreas da Linguística no Brasil e, ao lado deles, novos pesquisadores, todos parceiros no intuito comum de fazer avançar essa área de estudos em nosso país.

Esta reunião tem uma história bem bacana. Em 2009, os Programas de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) propuseram à CAPES, a partir do Programa de Cooperação Acadêmica – Ação Novas Fronteiras (PROCAD-NF), um projeto comum, uma parceria no sentido de fortalecer, principalmente, os grupos e as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES (PPGEL/UFES). Tendo os seus programas de pós-graduação já consolidados no cenário nacional, a área de Linguística da UNICAMP e da UFMG poderia enriquecer sobremaneira o iniciante PPGEL da UFES. Nasceu, assim, o projeto “Construindo convergências e convivendo com divergências: diálogos possíveis entre abordagens linguísticas, sociocognitivas e discursivas dos fenômenos e práticas da linguagem”.

E durante quatro anos, entre 2010 e 2013, foi exatamente isso o que aconteceu. Os PPGs em Linguística da UFMG e da UNICAMP estiveram abertos para receber docentes e discentes do PPGEL/UFES para Missões de Estudo, eventos, participações em bancas, e, do mesmo modo, o PPGEL/UFES recebeu, nesse período, docentes e discentes dos PPGs em Linguística da UNICAMP e da UFMG para trocas de experiências, articulação de projetos e grupos de pesquisa, além de realização de eventos, bancas e publicações em conjunto.

Realizamos, assim, em 2011, o I CONEL (Congresso Nacional de Estudos Linguísticos), com significativa participação dos envolvidos no projeto, apresentando os resultados iniciais da parceria UFES-UNICAMP-UFMG. Em 2013, reeditamos o evento, agora com o propósito de descortinar, para toda a cena linguística nacional, os resultados dessa parceria formalizada em 2009.

Esta edição especial da revista *(Con)Textos Linguísticos* é, portanto, fruto dos diversos trabalhos apresentados em conferências e mesas redondas realizadas no II CONEL. Essas apresentações contemplaram as três linhas de pesquisa do PPGEL/UFES – Análise e descrição linguística; Estudos sobre texto e discurso; Estudos em Linguística Aplicada – e reuniram, em diálogos edificantes, pesquisadores e grupos de pesquisa das três instituições envolvidas no PROCAD-NF UFES-UNICAMP-UFMG e alguns outros pesquisadores convidados de outras instituições.

Têm-se, aqui, pois, pesquisas de ponta em importantes áreas da Linguística, como Sociolinguística (artigos de Maria Marta P. Scherre, Lilian C. Yacovenco, Leila M.

Tesch e Edenize P. Peres), Morfologia Lexical e Processamento de Linguagem Natural (artigos de Violeta V. Rodrigues e Aucione Smarsaro), Fonética e Fonologia (artigos de José Olímpio de Magalhães, Aline A. Fonseca, André N. Xavier e Plínio A. Barbosa), Funcionalismo (artigos de Lúcia Helena P. da Rocha e Antônio Suárez Abreu), Linguística Textual (artigos de Ana Cristina Carmelino, Anna Christina Bentes, Maria da Penha P. Lins e Lorena S. Gonçalves), Linguística Cognitiva (artigo de Luciane Corrêa Ferreira, Thiago Nascimento e Catarina Flister), Análise do Discurso (artigos de Júlia Maria Almeida, Jarbas V. Nascimento, Micheline Mattedi Tomazi e Janice Helena C. Marinho) e Linguística Aplicada (artigos de Aurélia L. L. Lyrio, Edwiges M. Morato, Janayna B. C. Casotti, Luciano N. Vidon, Vilson Leffa, Cândida Martins Pinto, Vera L. Menezes de O. e Paiva e Virgínia B. B. Abrahão).

Por fim, gostaríamos de agradecer imensamente a todos os pesquisadores aqui reunidos, a suas instituições e seus grupos de pesquisa, e, em especial, à CAPES, à Diretoria de Programas Especiais e à Equipe do PROCAD, pela oportunidade ímpar de termos realizado esta parceria tão significativa entre UFES, UNICAMP e UFMG.

Os organizadores

VARIAÇÃO LIVRE NA LIBRAS: A REALIZAÇÃO COM UMA MÃO DE SINAIS CANONICAMENTE FEITOS COM DUAS

André Nogueira Xavier*
Plínio Almeida Barbosa**

Resumo: Embora os sinais da língua brasileira de sinais (Libras) possam ser caracterizados como sendo canonicamente realizados com uma ou duas mãos (XAVIER, 2006), Xavier (2011) e Xavier e Barbosa (2013, 2014) documentam a ocorrência de variação no número de mãos na produção de alguns sinais dessa língua. Neste trabalho, reportamos um estudo em que testamos se a realização, com uma mão, de sinais tipicamente feitos com duas pode ser descrita como variação livre nas produções de 12 sinalizantes surdos originários e residentes na cidade de São Paulo. Essa hipótese foi confirmada por nossos resultados, que também evidenciaram que essa variação se dá tanto inter quanto intra-sujeito. Além disso, nossos resultados sugerem que sinais que variam em seu número de mãos não formam uma classe homogênea, dado que, para alguns, a variante de uma mão foi mais frequente do que para outros.

Palavras-chave: Libras. Variação livre. Número de mãos. Unificação.

Abstract: Although Brazilian sign language (Libras) signs are canonically characterized as one or two-handed (XAVIER, 2006), Xavier (2011) and Xavier e Barbosa (2013, 2014) document the occurrence of variation in the number of hands in the production of some Libras signs. In this work, we report a study in which we tested if the realization of two-handed signs with one hand can be described as free variation in the productions of 12 deaf signers, originally from and residents in São Paulo City. This hypothesis was confirmed by our results, which also indicated that this variation occurs across signers, as well as within the same signer. Moreover, our results suggest that signs varying in their number of hands do not make up a homogeneous group, since for some of them the one-handed variant was more frequent than for others.

Keywords: Libras. Free variation. Number of hands. Singling.

Introdução

Em virtude de as línguas de sinais apresentarem sinais tipicamente articulados com uma mão e outros com duas, Klima e Bellugi (1979) propuseram a inclusão do parâmetro *arranjo de*

*Professor Doutor da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Brasil, andre.xavier.unicamp@gmail.com

**Professor Doutor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, Brasil, pabarbosa.unicampbr@gmail.com

mãos, no rol das unidades sublexicais¹ empregadas na análise fonológica dos sinais da ASL. Além de descrever o número de mãos com que os sinais são produzidos, uma ou duas, o parâmetro arranjo de mãos também tem como função especificar, no caso de sinais realizados com duas mãos, se ambas são ativas ou se uma delas é ativa e a outra passiva. Seguindo a terminologia proposta por Hulst (1996), sinais articulados com duas mãos ativas são aqui designados como *sinais equilibrados (balanced signs)* e sinais produzidos com uma mão ativa e outra passiva, como *sinais não-equilibrados (unbalanced signs)*².

Klima e Bellugi também fundamentaram a inclusão do parâmetro arranjo de mãos na existência de pares mínimos na ASL em que o contraste semântico entre os sinais do par se estabelece formalmente apenas com base nele³. Apesar disso, os autores afirmam que pares de sinais desse tipo são pouco frequentes e, em geral, semanticamente relacionados.

Xavier (2006) demonstrou que os sinais da libras também se caracterizam como sendo de uma ou de duas mãos e, com base na análise de 2.274 sinais, selecionados do dicionário de Capovilla e Raphael (2001), reportou que sinais do primeiro tipo constituíram 44% de seu *corpus*, enquanto sinais do segundo totalizaram 56% deste⁴. Além disso, Xavier também demonstrou que, na libras, sinais feitos com duas mãos podem ser equilibrados⁵, como BRINCAR (Figura 1), ou não-equilibrados como ÁRVORE (Figura 2). Os primeiros representaram 60% dos sinais feitos com duas mãos nos dados do referido autor, enquanto os segundos, os 40% restantes.

¹ Os parâmetros propostos até então abrangiam a configuração de mão, a orientação da palma, a localização e o movimento.

² Optamos por esses termos por eles serem mais abrangentes do que os termos *simétricos* e *assimétricos*, comumente empregados na literatura (BATTISON, 1978). Diferentemente desses últimos, os termos sinais equilibrados e não-equilibrados não fazem referência à configuração de mão dos sinais, implicando, assim, que sinais dos dois tipos podem apresentar as mãos igual ou diferentemente configuradas.

³ Para Klima e Bellugi (1979), o arranjo das mãos é um subparâmetro do parâmetro configuração de mão. Eles o tratam assim, por considerarem que, em comparação aos parâmetros principais, entre os quais está a configuração de mão, ele distingue um número bem menor de sinais semanticamente não relacionados.

⁴ Essas frequências são bem próximas das encontradas por Klima e Bellugi (1975) para a ASL. Segundo os autores, em uma amostra de mais de 2.000 sinais, 40% são feitos com uma mão e 60% com duas.

⁵ Xavier (2006) incluiu entre os sinais equilibrados que identificou casos em que ambas as mãos não se movem. Ele procedeu assim por observar que, diferentemente dos sinais não-equilibrados, em nenhum desses casos uma das mãos, ainda que em contato com a outra, serve de ponto de articulação a esta.



Figura 1: BRINCAR



Figura 2: ÁRVORE

Em um estudo mais recente, Xavier e Barbosa (2013) reportam a existência de pares de sinais da libras em que o contraste lexical se estabelece (principalmente) com base no número de mãos. Entretanto, segundo os autores, os sinais que formam esses pares sempre apresentam uma relação semântica entre si, como se pode observar nos sinais IDADE (Figura 3) e ANIVERSÁRIO (Figura 4).



Figura 3: IDADE



Figura 4: ANIVERSÁRIO

Além disso, como indicam Xavier e Barbosa, diferentemente dos pares de sinais identificados por Klima e Bellugi na ASL, os sinais IDADE e ANIVERSÁRIO não se distinguem unicamente em relação ao número de mãos. Como as imagens acima sugerem, há uma diferença na iteração do movimento. O movimento da mão em IDADE é realizado duas vezes e em *aniversário* uma única vez. O mesmo parece ocorrer com outros pares de sinais da libras semelhantes a este, o que sugere que o arranjo de mãos não é empregado como o único elemento de contraste semântico nessa língua, estando, portanto, sempre associado a diferenças em outro(s) parâmetro(s).

Apesar da potencial contrastividade do parâmetro arranjo de mãos, Xavier (2011) e Xavier e Barbosa (2013) reportam casos de variação (ou neutralização) envolvendo esse parâmetro. Especificamente, os autores apontam, com base em dados coletados de observações de sinalizações espontâneas, que alguns sinais, tipicamente feitos com uma mão, podem ser realizados com duas (e vice-versa), sem que isso tenha qualquer impacto no seu significado.

Esse fenômeno também é documentado por Johnston e Schembri (1999) na língua de sinais australiana (Auslan), na qual sinais tipicamente articulados com uma mão podem, às vezes, ser produzidos com duas e sinais normalmente feitos com duas mãos podem ser, por vezes, produzidos com uma. Os autores designam o primeiro processo como *duplicação* (*doubling*) e o segundo como *unificação* (*singling*) (Figura 5).

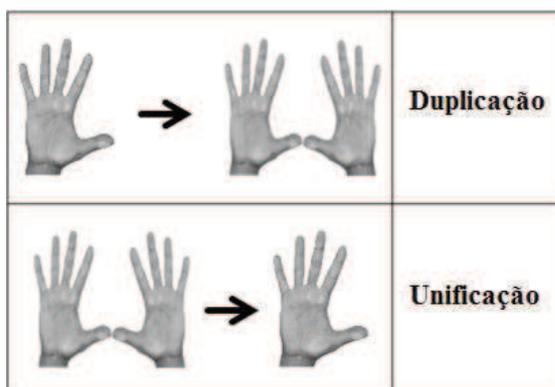


Figura 5: Duplicação e unificação do número de mãos

Com base nos dados documentados por Xavier (2011) e Xavier e Barbosa (2013), na libras esses processos podem ou não alterar o significado do sinal. Entre os sinais em que a mudança no número de mãos altera o significado do sinal, os autores só identificaram casos de duplicação. Porém, entre os sinais em que essa mesma mudança não altera o significado do sinal, eles identificaram tanto casos de duplicação quanto de unificação (Tabela 1).

	Com mudança no significado	Sem mudança no significado
Duplicação	✘	✘
Unificação		✘

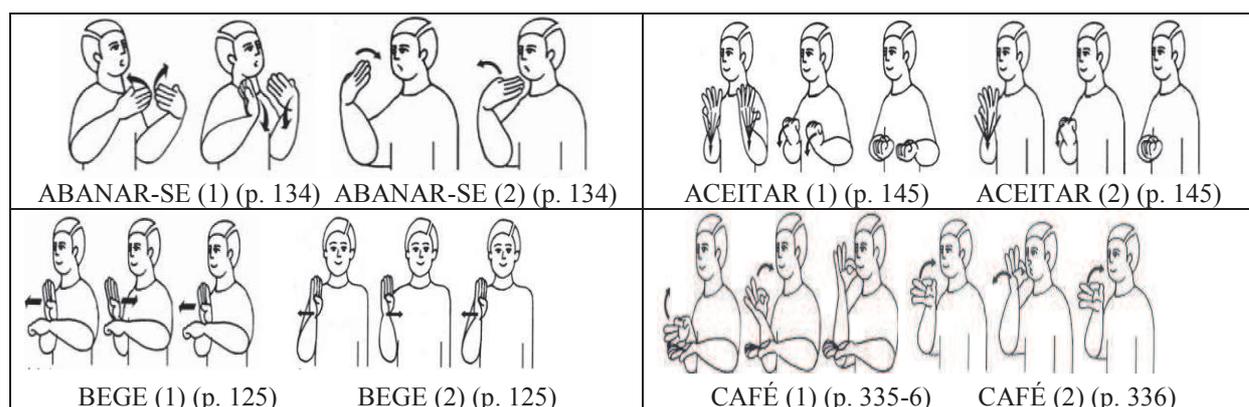
Tabela 1: Sumário dos casos de duplicação e unificação com e sem mudança no significado, com base nos dados de Xavier (2011) e Xavier e Barbosa (2013)

Neste artigo, focalizaremos os casos de unificação, processo para o qual Xavier (2014) aponta pelo menos três fatores diferentes que motivam sua ocorrência: variação livre, coarticulação e indisponibilidade de uma das mãos durante a sinalização⁶. Restringir-nos-emos aqui ao primeiro deles, reportando os resultados de um experimento que teve como objetivo testar se alguns sinais da libras, canonicamente feitos com duas mãos, podem variar livremente entre os sinalizantes em relação ao seu número de mãos.

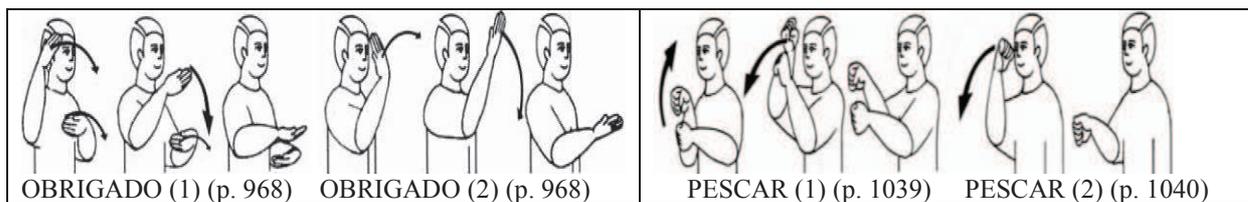
Para isso, organizamos este artigo da seguinte forma. Na seção seguinte, apresentamos a motivação para o estudo. Na seção ‘Método’, descrevemos o experimento desenvolvido para coleta de nossos dados. Por fim, na seção ‘Resultados’, apresentamos nossos achados e na última seção a conclusão deste trabalho.

Motivação

As primeiras evidências da ocorrência de variação livre no número de mãos envolvidas na articulação de certos sinais da libras vieram da análise do dicionário de Capovilla e Raphael (2001), onde tanto a forma de duas mãos quanto a de uma de alguns sinais são documentadas e semanticamente descritas como idênticas (Quadro 1) (XAVIER, 2006).



⁶ Para um estudo sobre a realização de sinais de duas mãos em situações em que um dos articuladores manuais se encontra indisponível para a sinalização, ver Xavier e Barbosa (2011).



Quadro 1: Casos de variação no número de mãos identificados por Xavier (2006) no dicionário de Capovilla e Raphael (2001)

Ao apresentar primeiro a forma de duas mãos e na sequência a de uma, o dicionário sugere que a variação no número de mãos nos sinais listados no Quadro 1 decorre de um processo de unificação, o qual, com base nesses dados, se aplica tanto a sinais equilibrados, ou seja, sinais em que ambas as mãos são ativas (cf. ABANAR-SE, ACEITAR, OBRIGAD@ e PESCAR), quanto a sinais não-equilibrados, isto é, em sinais em que uma das mãos é ativa e a outra passiva (cf. CAFÉ e BEGE).

Com vistas a testar se, de fato, alguns sinais da libras podem variar livremente no que tange ao seu número de mãos, bem como em outros parâmetros articulatórios, realizamos o experimento descrito nas seções seguintes. Por meio desse experimento, objetivamos (1) verificar se as variações atestadas, sobretudo em sinalizações espontâneas, também se manifestam nas produções dos participantes deste estudo e (2) quantificar essa manifestação entre eles.

Método

Sujeitos

O experimento foi realizado com 12 sinalizantes surdos, seis homens e seis mulheres, com idade variando entre 17 e 60 anos⁷. Todos eles nasceram e vivem na cidade de São Paulo. Apenas dois sujeitos podem ser considerados sinalizantes nativos. Um deles nasceu de pais surdos e o outro, apesar de ter nascido de pais ouvintes, tem um irmão surdo mais velho com quem aprendeu libras desde pequeno. Os outros dez sujeitos são filhos de pais ouvintes não sinalizantes e, por isso, só puderam aprender libras na escola ou fora dela através do contato com outros

⁷ Agradecemos aos 12 participantes deste estudo por também cederem-nos o direito de uso de sua imagem para a ilustração de nossos dados.

surdos sinalizantes. O início do contato desses dez sujeitos com a libras aconteceu entre dois e 19 anos de idade. Todos os sujeitos reportaram ter bastante contato com outros surdos sinalizantes. Em relação ao seu nível de instrução e à sua ocupação, nove sujeitos têm nível superior e sete trabalham como instrutores de libras. Ademais da procedência e, obviamente, da surdez e do conhecimento da libras, o recrutamento dos sujeitos não seguiu nenhum outro critério.

Estímulos

Foram empregados como estímulos neste experimento 60 sinais da libras, coletados a partir da observação de sinalizações espontâneas de diferentes surdos. Esses sinais foram selecionados por apresentar variação em pelo menos um de seus parâmetros articulatórios, a saber, na configuração de mão, na localização, no movimento, na orientação, na face, nas marcações não-manuais ou no número de mãos (Tabela 2).

A) Variação na configuração de mão	
ALT@, AVIÃO, AJUDAR, BOBAGEM, BRINCAR, CANCELAR, CHOCOLATE, COMPRAR, DESCOBRIR, ELEVADOR, EMPRESA, ERRAD@, FALS@, FARMÁCIA, FUSCA, LETRA-X, METRÔ, NÃO-AGUENTAR, NATAL, ÔNIBUS, PESSOA, PREOCUPADO, PROBLEMA, RESPEITAR, SACRIFÍCIO, SALÁRIO, SILÊNCIO, SOCIEDADE, SUPERMERCADO, TAMBÉM, TEXTO, VERDADE e VIDRO.	33
B) Variação na localização	
ALÍVIO, ENTENDER, GOSTAR, LEMBRAR, OURO, NÃO-SABER	6
C) Variação no movimento	
GORD@, LÍNGUA-DE-SINAIS, OITO, SHOPPING, TEMA/TÍTULO e TRABALHAR.	6
D) Variação na orientação/face	
LETRA-A, PROIBID@ e PRÓPRI@.	3
E) Variação nas marcações não-manuais	
ESTADOS-UNIDOS e ROUBAR.	2
F) Variação no número de mãos	
ACEITAR, CAFÉ, CARRINHO, MADRUGADA, NORMAL, PIPA, PRECISAR, PORTO-ALEGRE, QUERER e TARDE.	10
TOTAL	60

Tabela 2: Estímulos empregados para eliciar variação nos parâmetros dos sinais

Procedimentos

Os estímulos foram apresentados na tela de um laptop (Philips modelo Core 2 Duo T6400 13,3") por meio da ferramenta Power Point da Microsoft em seu modo de exibição automático com intervalos de 4 segundos entre eles. Com isso, cada sessão do experimento durou em média um pouco mais que 15 minutos.

Seguindo a metodologia de Israel e Sandler (2009), para a maioria dos estímulos deste experimento, utilizamos um *slide* contendo uma glosa em português, correspondente ao significado do sinal a ser eliciado, bem como uma imagem ilustrando ou sugerindo o mesmo (Figura 6a). Nos casos em que o uso de uma imagem não me pareceu possível (apenas quatro, a saber, ACEITAR, BOBAGEM, NORMAL e TAMBÉM), a eliciação se deu apenas por meio da glosa (Figura 6b).

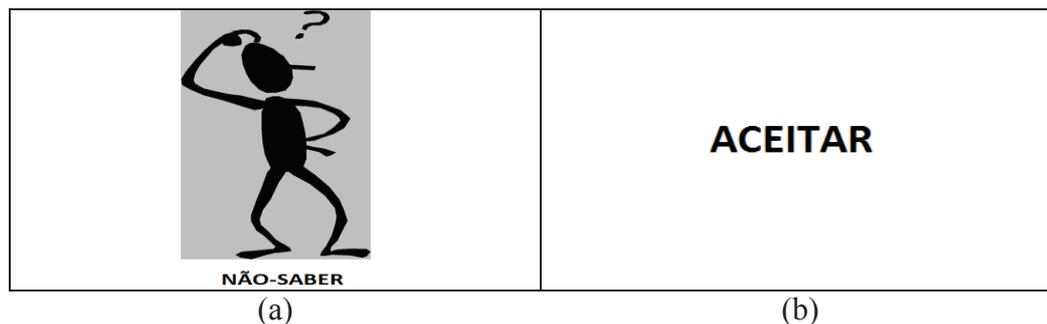


Figura 6: Slides empregados para eliciar os sinais (a) NÃO-SABER e (b) ACEITAR

Para nos certificarmos de que as glosas eliciariam os sinais esperados, antes do início do experimento, solicitamos a todos os sujeitos que lessem e sinalizassem uma lista contendo todas elas. Quando a glosa eliciou um sinal diferente do esperado, pedimos aos sujeitos que pensassem em outro sinal que também pudesse receber a mesma glosa em português. Ao conseguirem produzir o sinal que esperava (isso sempre aconteceu, apesar de alguns sujeitos terem demorado mais do que outros), instruímos os sujeitos a empregar esse sinal durante todo o experimento sempre que vissem a glosa em questão.

Todos os sujeitos foram instruídos em libras pelo primeiro autor, ouvinte, mas sinalizador fluente. Foi explicado a eles que, como parte da tarefa experimental, deveriam olhar para cada

slide na tela do laptop, ler a glosa e examinar, quando houvesse, a imagem correspondente. Em seguida, eles deveriam olhar para o assistente surdo, sentado ao lado de uma câmera (Samsung modelo Hyper DIS 65x intelli-zoom), e produzir o sinal dirigindo-se para ele.

Cada um dos 60 estímulos foi apresentado três vezes em ordem aleatória para cada um dos 12 sujeitos em sessões separadas. Isso resultou em 2.160 produções (60 sinais x 3 repetições x 12 sujeitos). Para a análise desses dados, utilizei o software livre Elan⁸, que nos permitiu segmentar os vídeos em trechos referentes a cada estímulo, bem como fazer anotações neles. As análises estatísticas foram realizadas com o pacote estatístico livre R⁹.

Resultados

30% dos estímulos foram sempre produzidos com uma mão e 47% sempre com duas. Dessa forma, a variação no número de mãos que se pretendia eliciar com o experimento só se manifestou em 23% dos casos, os quais abrangeram, além dos 10 estímulos listados no item (F) da Tabela 2, quatro outros, a saber, ALT@, ELEVADOR, FUSCA e ROUBAR, previstos para variar em outros parâmetros (Figura 7)¹⁰.

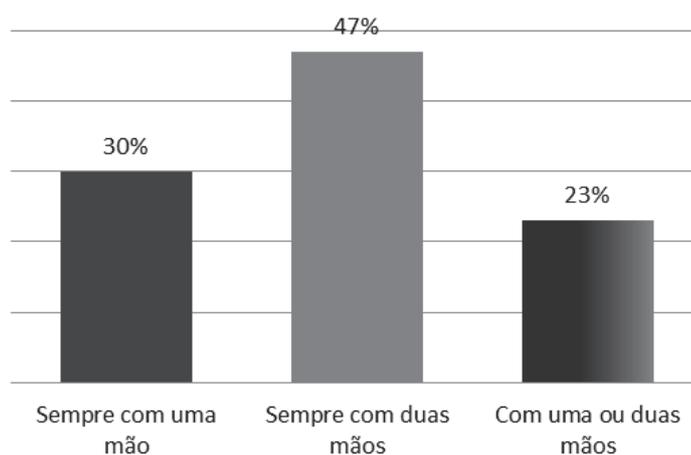


Figura 7: Frequência dos estímulos que não variaram em seu número de mãos, sendo, portanto, sempre realizados com uma ou duas mãos e dos que variaram nesse aspecto

⁸ Disponível em: <<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>.

⁹ Disponível em: <<http://www.r-project.org/>>.

¹⁰ Os resultados referentes à variação nos outros parâmetros podem ser vistos em Xavier e Barbosa (2014).

Interessantemente, como mostra a Tabela 3, dentre os sinais sempre produzidos com uma mão, como tipicamente são, 50% têm como localização alguma parte da face.

Localização	Sinais	%
Face	ALÍVIO, ENTENDER, ESTADOS-UNIDOS, LEMBRAR, NÃO-SABER, OURO, PESSOA, SACRIFÍCIO, SILÊNCIO.	50
Outras	AVIÃO, CANCELAR, FALS@, GOSTAR, LETRA-A, LETRA-X, NATAL, OITO, SALÁRIO.	50

Tabela 3: Frequência de sinais de uma mão por localização

Na ASL e na Auslan, sinais feitos em contato com alguma região da face são predominantemente produzidos com apenas uma mão (FRISHBERG, 1975; JOHNSTON; SCHEMBRI, 2007)¹¹ e os que não são tendem diacronicamente a sofrer unificação (FRISHBERG, 1975). Se essa tendência também for válida para a libras, ela deve explicar, portanto, porque os sinais feitos na face nunca foram realizados com duas mãos em nossos dados, uma vez que, sendo eles tipicamente feitos com uma mão, o esperado é que eles assim permaneçam.

Entre os sinais sempre produzidos com duas mãos, há sinais equilibrados, produzidos com duas mãos ativas, e sinais não-equilibrados, realizados com uma mão ativa e a outra passiva. A análise das características articulatórias dos sinais equilibrados sugere que a não ocorrência de variação em seu número de mãos deve estar vinculada, em 66,6% dos casos, à presença ou de movimento alternado, apontado como um dos fatores que inibem a unificação na ASL (PADDEN; PERLMUTTER, 1987), ou de algum tipo de contato entre as mãos¹² (Tabela 4).

¹¹ Frishberg acredita que essa tendência está em consonância com as observações de Fischer (1972) em relação ao uso da face na transmissão de informação gramatical e prosódica. Ela afirma que ao reduzir o número de mãos de sinais de duas mãos são articulados na face, o sinalizante facilita a visualização desta pelo(s) seu(s) interlocutor(es).

¹² Segundo Brentari (1995), na ASL apenas o contato permanente entre as mãos bloqueia a ocorrência de unificação em sinais equilibrados. Dentre os sinais da libras constituídos de contato listados na Tabela 4, apenas AJUDAR apresenta contato permanente entre as mãos. Nos demais, as mãos se tocam intermitentemente durante a produção do sinal.

Fator que impede a unificação	Sinais	%
Movimento alternado (sem contato entre as mãos)	BRINCAR, EMPRESA, LÍNGUA-DE-SINAIS, PREOCUPAD@, TRABALHAR.	33,3
Contato entre as mãos (movimento simultâneo)	AJUDAR, BOBAGEM, DESCOBRIR, ÔNIBUS, TAMBÉM.	33,3
?	METRÔ, RESPEITAR, SHOPPING, SUPERMERCADO, TÍTULO.	33,3

Tabela 4: Frequência de sinais equilibrados por fatores que impediram a unificação

Em 33% dos casos, no entanto, a motivação para a ausência de variação no número de mãos não parece clara, dado que nenhum dos sinais é feito com movimento alternado e, dos cinco, apenas dois podem ser opcionalmente realizados com contato entre as mãos.

No que diz respeito aos sinais não-equilibrados, nota-se, pela Tabela 5, que a presença de algum tipo de contato entre as mãos parece explicar a não-ocorrência de variação em sua maior parte (84,6%)¹³, assim como em 33% dos sinais equilibrados.

Contato entre as mãos	Sinais	%
Com	CHOCOLATE, COMPRAR, ERRAD@, FARMÁCIA, GORD@, NÃO-AGUENTAR, PROBLEMA, PROIBID@, PRÓPRI@, VERDADE, VIDRO.	84,6
Sem	TEXTO	7,7
Com ou sem	SOCIEDADE	7,7

Tabela 5: Frequência de sinais realizados com uma mão ativa e outra passiva por fatores que aparentemente impediram a unificação

Já entre os 14 sinais de duas mãos que apresentaram variação em seu número de mãos, observam-se cinco sinais aparentemente equilibrados¹⁴, dado que sua variante de duas mãos é realizada com estas ativas (cf. QUERER, Figura 8), e nove sinais não-equilibrados, já que são realizados, em sua variante de duas mãos, com uma mão ativa e outra passiva (cf. CAFÉ, Figura 9).

¹³ Brentari (1995) também reporta que a presença de qualquer tipo de contato em sinais não equilibrados bloqueia a ocorrência de unificação em sinais não-equilibrados.

¹⁴ Por falta de dados diacrônicos, não é possível afirmar com certeza se entre esses sinais não há algum tipicamente feito com uma mão cuja variação se explique, portanto, por um processo de duplicação de seu articulador manual, tal como diacronicamente observado na ASL em sinais articulados em alguma região em frente ao corpo do sinalizante e abaixo do pescoço (FRISHBERG, 1975).



Figura 8: Variantes do sinal QUERER



Figura 9: Variantes do sinal CAFÉ

A realização com uma mão dos sinais do primeiro tipo (ACEITAR, NORMAL, PIPA, PRECISAR e QUERER) deve decorrer do fato de nenhum deles apresentar movimento alternado ou contato entre as mãos, características articulatórias que, como visto no caso de sinais sempre produzidos com duas mãos, parecem bloquear esse processo. Apesar de esses cinco sinais poderem igualmente variar em seu número de mãos, no entanto, a análise das produções dos 12 sujeitos revelou que para alguns predomina a variante de uma mão (cf. NORMAL, PIPA e QUERER), ao passo que para outros, predomina a variante de duas mãos (cf. ACEITAR e PRECISAR) (Figura 10).

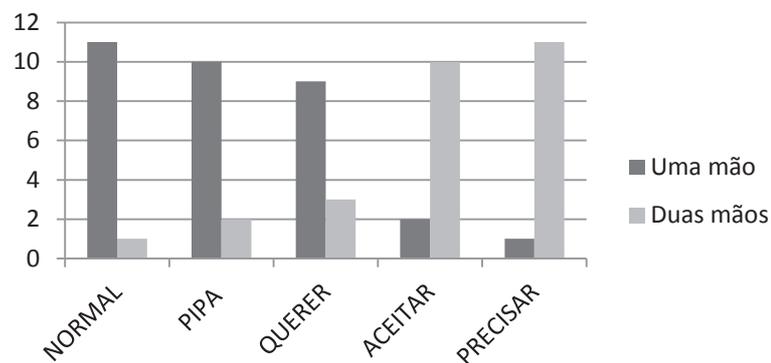


Figura 10: Frequência de sinais equilibrados que sofreram variação no seu número de mãos por número de sujeitos

Esse quadro fica mais evidente se acrescentarmos, a esses dados, sete outros sinais que também apresentaram variação no número de mãos quando produzidos em sua forma neutra pelos mesmos sujeitos no experimento relacionado à expressão de intensidade reportado em Xavier (2013). Como mostra a Figura 11, com o acréscimo desses sete sinais, vê-se, inclusive, que o grupo constituído de sinais em que a variante de uma mão foi mais frequente concentrou mais casos que aquele com predominância da variante de duas mãos.

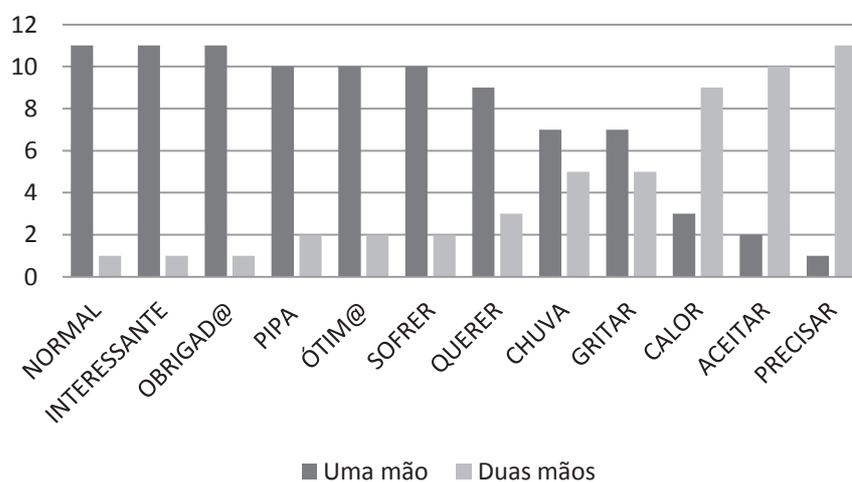


Figura 11: Frequência de sinais equilibrados (deste e do experimento sobre intensidade) que sofreram variação no seu número de mãos por número de sujeitos

As diferenças nas frequências das variantes dos sinais listados na Figura 11 foram estatisticamente confirmadas para 10 desses sinais pelo teste-z de duas proporções, realizado com nível de significância fixado em 0,05 (Tabela 6).

Sinal	Uma mão	Duas mãos	χ^2	P-valor
NORMAL	11	1	13.5	<0,001*
PIPA	10	2	8.1	0.004*
QUERER	9	3	4.1	0.04*
ACEITAR	2	10	8.1	0.004*
PRECISAR	1	11	13.5	<0,001*
INTERESSANTE	11	1	13.5	<0,001*
OBRIGAD@	11	1	13.5	<0,001*
ÓTIM@	10	2	8.1	0.004*
SOFRER	10	2	8.1	0.004*
CHUVA	7	5	0.1	0.68
GRITAR	7	5	0.1	0.68
CALOR	3	9	4.1	0.04*

Tabela 6: Resultados do Teste-z para as proporções das variantes feitas com uma e duas mãos por número de sujeitos

Essas diferentes proporções, por sua vez, devem ser explicadas por outros fatores. Para seis desses sinais, é provável que a predominância da variante de uma mão esteja associada à localização do sinal, tal como observado na ASL (FRISHBERG, 1975). Como mostra a Figura 12, os três sinais feitos na face foram majoritariamente realizados com uma mão e três dos quatro sinais feitos abaixo do pescoço (o quarto é SOFRER) foram mais frequentemente produzidos com duas mãos.

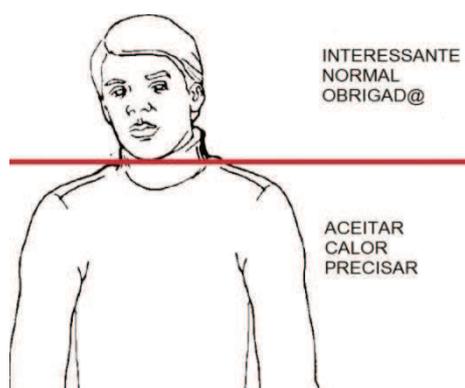


Figura 12. Localização no corpo ou em frente a ele de sinais equilibrados que sofreram variação em seu número de mãos¹⁵

¹⁵ A mão não-dominante na variante de duas mãos do sinal OBRIGAD@ não é alocada na face, tal como a dominante. Nesse caso, ela é posicionada em uma região em frente ao peito.

Já em relação aos sinais não-equilibrados, a sua realização com uma mão não parece ser inibida pela presença de algum tipo de contato entre as mãos durante sua produção, dado que essa característica aparece em 67% desses casos (Tabela 7).

Contato entre as mãos	Sinais	%
Sim	ALT@, FUSCA, MADRUGADA, PORTO-ALEGRE, ROUBAR, TARDE.	67
Não	CAFÉ.	22
Varia entre os sujeitos	CARRINHO, ELEVADOR	11

Tabela 7: Sinais desequilibrados que sofreram variação no seu número de mãos classificados segundo a presença de contato entre as mãos

Entretanto, assim como no caso dos sinais equilibrados, esses sinais não formam uma classe homogênea, uma vez que para alguns predominou a variante de uma mão (cf. ALT@, PORTO-ALEGRE e TARDE), para outros, a de duas (cf. ELEVADOR, ROUBAR e FUSCA) e para um terceiro grupo as variantes não apresentaram uma diferença muito acentuada (cf. CARRINHO, CAFÉ e MADRUGADA) (Figura 13).

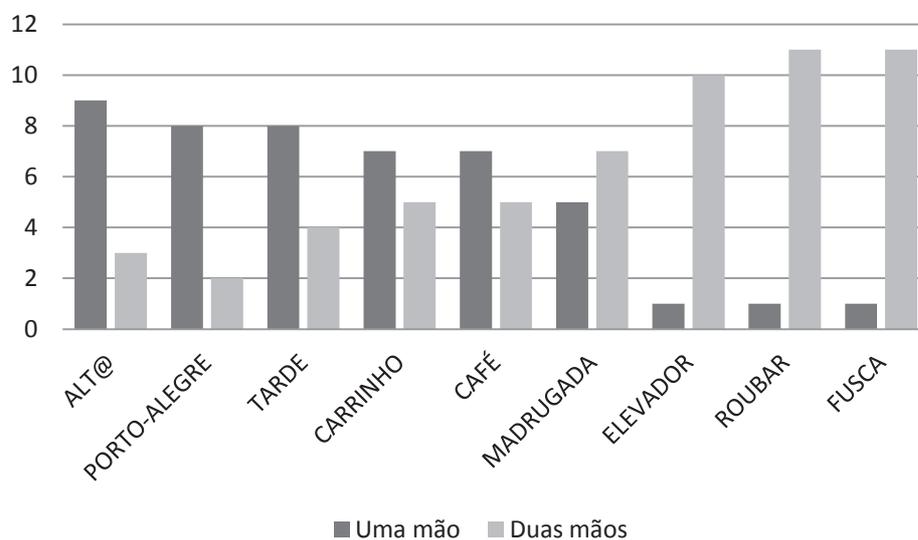


Figura 13. Frequência de sinais desequilibrados que sofreram variação no seu número de mãos por número de sujeitos

O teste-z de proporções realizado com $\alpha=0,05$ confirmou, para cinco desses nove sinais não-equilibrados uma diferença estatisticamente significativa na proporção de suas variantes (Tabela 8).

Sinal	Uma mão	Duas mãos	χ^2	P-valor
ALT@	9	3	4.1	0.04*
PORTO-ALEGRE	8	2	5	0,02*
TARDE	8	4	1.5	0.22
CARRINHO	7	5	0.1	0.68
CAFÉ	7	5	0.1	0.68
MADRUGADA	5	7	0.1	0.68
ROUBAR	1	11	13.5	<0,001*
FUSCA	1	11	13.5	<0,001*
ELEVADOR	1	10	11.6	<0,001*

Tabela 8: Resultados do Teste-z para as proporções das variantes feitas com uma e duas mãos por número de sujeitos

A maior ou menor frequência da variante com uma ou duas mãos nesses casos, no entanto, não parece decorrer, como no caso de seis sinais equilibrados, de sua localização, já que todos esses sinais, como típicos sinais não-equilibrados, são feitos com as duas mãos (ou pelo menos com uma delas, a passiva) em regiões abaixo do pescoço. Por não termos conseguido identificar nenhum outro fator que pudesse explicar essa diferença nas frequências das variantes de uma e duas mãos desses sinais, deixamos essa questão para um estudo subsequente.

A análise dos dados obtidos com este experimento também revelou, ainda que em menor grau, a ocorrência de variação intra-sujeito. Apesar de esses casos terem se dado com todos os parâmetros listados na Tabela 2, eles foram mais frequentes na realização das marcações não-manuais (12 casos), da configuração de mão (11 casos) e do número de mãos (8 casos). Os casos de variação intra-sujeito relativos à variação no número de mãos são listados na Tabela 9 a seguir.

Sujeito	Sinais	Total
DG	PIPA, QUERER	2
ER	PIPA	1
EM	CARRINHO	1
RS	NORMAL	1
CS	ALT@	1
FL	NORMAL	1
KC	MADRUGADA	1
Total		8

Tabela 9: Casos de variação intra-sujeito por sujeito

A baixa ocorrência de variação intra-sujeito pode ter sido um efeito colateral do contexto experimental, por si só mais formal, bem como do tipo de tarefa solicitada aos sujeitos: a produção de sinais isolados a partir da leitura de glosas em português.

Conclusão

Os resultados deste estudo evidenciaram a ocorrência de variação entre os sujeitos em relação ao número de mãos com que produziram 14 dos 60 sinais usados como estímulos no experimento. Eles também mostraram que a variação em questão parece ser majoritariamente decorrente de um processo de unificação, a qual afetou tanto sinais equilibrados quanto sinais não-equilibrados.

A análise das características articulatórias dos sinais equilibrados mostrou que esses sinais devem ter podido sofrer unificação por não apresentarem as características que parecem inibir esse processo: movimento alternado e/ou contato entre as mãos. Diferentemente, os sinais não-equilibrados que sofreram unificação, com raras exceções, apresentaram contato entre as mãos, tal como os sinais da mesma categoria que não sofreram o mesmo processo.

Os resultados obtidos também indicaram que os sinais que sofrem unificação não constituem uma classe homogênea. Observaram-se casos em que a variante de uma mão predominou e outros em que a variante mais frequente foi a de duas mãos. Para alguns sinais equilibrados, a maior ou menor frequência das variantes parece ser explicada pela localização em que eles são feitos. A variante de uma mão predominou entre os sinais equilibrados articulados em alguma região da face. Já a variante de duas mãos foi mais frequentemente empregada em três

dos quatro sinais equilibrados feitos em alguma região abaixo do pescoço. Esse mesmo tipo de correlação não parece poder se aplicar aos sinais não-equilibrados.

Por fim, a realização deste experimento também revelou, ainda que em menor grau, a ocorrência de variação intra-sujeito relativa ao número de mãos com que certos sujeitos empregaram alguns sinais. A baixa ocorrência de variação desse tipo, no entanto, pode estar vinculada à situação de coleta desses dados, bem como ao tipo de tarefa experimental solicitada aos sujeitos: sinalização de sinais isolados a partir da leitura de glosas.

Referências

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Edusp, 2001. 2v.

FRISHBERG, N. Arbitrariness and Iconicity: Historical Change in American Sign Language. *Language*, v. 51, n. 3, p. 696-719, 1975.

HULST, H. G. van der. On the other hand. *Lingua*, v. 98, p. 121-144, 1996.

ISRAEL, A.; SANDLER, W. Phonological Category Resolution: A Study of Handshapes in Younger and Older Sign Languages. In: CHANNON, R.; HULST, H. van der. (Org.). *Formational Units in Sign Language*. Nijmegen: Ishara, 2011. p. 177-202.

JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A. On defining lexeme in a signed language. *Sign Language and Linguistics*, 2(2), p. 115-185. 1999.

PADDEN, C. A.; GUNSAULS, D. C. How the Alphabet Came to Be Used in a Sign Language. *Sign Language Studies*. v. 4, n. 1, p. 10-33, 2003.

XAVIER, A. N. *Uma ou duas? Eis a questão! Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras)*. 2014. 146 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

_____. Doubling of the number of hands as a resource for the expression of meaning intensification in Brazilian Sign Language (Libras). *Journal of Speech Sciences*, v. 1, p. 169-181, 2013.

_____. Variação fonológica na libras: um estudo da variação no número de articuladores manuais envolvidos na produção dos sinais da libras. In: SEMINÁRIOS DE TESES EM ANDAMENTO, 16., *Anais ...* Campinas: UNICAMP, v.5, 2011. p. 119-145.

_____. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras)*. 2006. 175 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da libras, *D.E.L.T.A*, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014.

_____. A preliminary study on the production of signs in Brazilian Sign Language when one of the manual articulators is unavailable. In: ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SPEECH COMMUNICATION ASSOCIATION (INTERSPEECH), 12., 2011, Florença. *Proceedings...* Florença, 2011. p. 645-648.

ESQUEMAS DE IMAGEM E INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL COMO FATORES DE GRAMATICALIZAÇÃO EM SINTAXE

Antônio Suárez Abreu*

Resumo: Como as línguas humanas são sistemas dinâmicos, estão sempre surgindo novas construções na língua falada, com grande chance de migrar também para a língua escrita. Tais construções quase nunca aparecem nas gramáticas tradicionais dessas línguas, justamente por estarem numa espécie de limbo entre essas duas modalidades. Tal é o caso de construções portuguesas como *dar para*, *só que*, *vai que* e *é que*, que estudamos aqui, postulando-as como efeito de gramaticalização, utilizando alguns princípios teóricos da linguística cognitiva e da teoria da complexidade.

Palavras-chaves: Gramaticalização. Blending. Chunking. Complexidade. Atratores.

Abstract: Since human languages are dynamic systems, new constructions are always emerging in the spoken language. Such constructions have great chances to migrate to the written language, and almost never appear in the traditional grammars, precisely because they are in a kind of limbo between these two modalities. This is the case of Portuguese constructions, such as *dar para*, *só que*, *vai que* and *é que*, that we studied here, postulating them as the effect of grammaticalization, through the use of some theoretical principles of the cognitive linguistics and the theory of complexity.

Key words: Grammaticalization. Blending. Chunking. Complexity. Attractors.

Introdução

Este trabalho parte do princípio de que a linguagem humana é um sistema adaptativo complexo, de acordo com Ellis & Larsen-Freeman (2009) e Bybee (2010). Obedecendo a esse princípio e utilizando como ferramentas a teoria da integração

* Professor Doutor da Faculdade de Ciências e Letras, Linguística, da Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (UNESP), Campus de Araraquara, São Paulo, Brasil, tom@fclar.unesp.br

conceptual ou *blending* proposta por Fauconnier & Turner (2002) e a teoria dos esquemas de imagens, proposta por Lakoff (1990) e Lakoff & Johnson (1999), e desenvolvida por Peña (2008), propomo-nos a realizar a descrição de alguns recursos sintáticos surgidos na fala do português do Brasil, alguns deles já presentes também na escrita. Trata-se de sequências como *dar para*, em *Deu para trazer o meu carro?*, *só que*, em *Só que ele vai chegar com atraso*, *vai que*, em *Vai que ela resolve voltar* e *é que*, em *É que a gente vai viajar amanhã*.

Complexidade e adaptação

Um sistema complexo é um sistema que não depende de agentes externos para existir, uma vez que se compõe de uma rede de agentes internos que interagem uns com os outros e também com o meio ambiente. A bolsa de valores, as condições meteorológicas, o corpo humano são exemplos de sistemas complexos. Sistemas complexos são também adaptativos. Nossas mãos, por exemplo, foram feitas para segurar objetos, mas podemos adaptá-las para tocar piano. Essas mudanças por adaptação surgem pela ação de atratores, termo cunhado por Edward Lorenz, na década de 60 do século passado para referir-se às motivações em direção às quais um sistema complexo evolui. Podemos dizer, por exemplo, que o atrator que nos leva a adaptar as mãos para o piano é o desejo de produzir música. Segundo Bybee (2010, p. 32):

Uma vantagem da abordagem dos sistemas adaptativos complexos é que os processos cognitivos propostos para uso no processamento da linguagem são os mesmos processos que conduzem à mudança. Consequentemente, as explicações sobre as dimensões sincrônica e diacrônica ficam unidas.¹

¹ No original: “One advantage of the complex adaptive systems approach is that the cognitive processes proposed for use in processing language are the same processes that lead to change. Thus explanation on the synchronic and diachronic dimensions is united.”

De modo aproximado, podemos dizer que os principais atratores da linguagem humana são: sentido, economia, tipologia, iconicidade, fatores culturais e sociais.

É por causa do atrator economia, por exemplo, que dizemos *foto* e *moto*, em vez de *fotografia* e *motocicleta* e *Supremo*, por *Supremo Tribunal Federal*. É por causa do atrator tipologia que pronunciamos a palavra *pneu* como *peneu* e *stress*, como *estresse*.

Integração conceptual ou blending

Integração conceptual ou *blending* (mesclagem) é uma atividade cognitiva que nos leva, por exemplo, ao ver a foto 3x4 de alguém que conhecemos, integrar seu rosto à pessoa inteira. Ninguém, vendo uma foto 3x4 da Maria, dirá que é a cabeça da Maria, mas a própria Maria. É a integração conceptual feita por metonímia. Quando ouvimos os sons de uma palavra e atribuímos a ela um sentido, estamos fazendo integração conceptual entre som e sentido. Quando alguém nos diz que determinada pessoa é uma porta, está integrando, metaforicamente, a ausência da capacidade de entendimento da porta – um ser inanimado e, portanto, incapaz de ouvir e de entender qualquer coisa – à pessoa em questão. Segundo Fauconnier e Turner (2002, p. 390-391):

Blending não é alguma coisa que fazemos em acréscimo a viver no mundo; e a nossa maneira de viver no mundo. Viver no universo humano é ‘viver dentro do blend’, ou melhor, viver em muitos blends coordenados. Até mesmo lembrando o mundo e nossa atividade dentro dele parece depender da existência do tipo de blends que desenvolvemos a partir dos três anos de idade. Nós conservamos apenas lembranças desorganizadas e fragmentadas da época antes dessa etapa.

A história não é diferente em relação a aprender números, escrever, história, modelos sociais, e qualquer outra integração, exceto que depois dos três anos de idade nós conseguimos lembrar o esforço pelo qual nós passamos para adquirir o blend. Nós sabemos quando nos vemos escrevendo que nós estamos vivendo diretamente dentro do blend e não podemos escapar dele, mas muitos de nós

podemos também nos lembrar da época quando a escrita eram apenas marcas em uma página. [...] Tocar piano, entender sacramentos, interpretar ações sociais adultas, e utilizar números complexos tudo mostra esse modelo. É o modelo universal do aprendizado cultural humano.²

Esquemas de imagem

Os esquemas de imagem estão ligados ao nosso corpo, à maneira como somos, como nos equilibramos em posição ortostática, como caminhamos, entramos em algum local. Os principais esquemas de imagem são, pois: *equilíbrio*, *percurso* (que inclui *origem*, *trajeto* e *destino*) e *container* (que inclui dentro, fora e fronteiras)³. É utilizando esses esquemas, integrando-os conceitualmente em termos metafóricos que dizemos coisas como:

- (1) *Nesse trabalho, há um desequilíbrio entre a primeira parte e a segunda.*
- (2) *Nossa relação chegou ao fim do caminho.*
- (3) *Não consigo fazer isso entrar na minha cabeça.*

² No original: “Blending is not something we do in addition to living in the world; it is our means of living in the world. Living in the human world is ‘living in the blend’, or rather, living in many coordinated blends. Even remembering the world and our activity in it seems to depend upon the existence of the kind of blends three- year-old as have developed. We retain only fragmentary and an unorganized conscious memories from before that stage. The story is no different for the learning of numbers, writing, history, social patterns, of any other integration, except that after about three years of age we can remember the work we went through to acquire the blend. We know when we look at writing that we are living directly in the blend and cannot escape it, but most of us can also remember the time when writing was only marks on a page. [...] Playing the piano, understanding sacraments, interpreting adult social action, and using complex numbers all show this pattern. It is the pattern of human cultural learning worldwide.” Obs.: esta tradução, bem como todas as outras deste trabalho, são de nossa autoria.

³ Por convenção, os nomes dos esquemas de imagem são grafados em maiúsculas.

No uso de verbos ditransitivos, como *dar*, é possível visualizar um percurso que tem sua *origem* nas mãos de quem dá, um *trajeto* em direção a outra pessoa e um *destino* nas mãos dela.

Dar para

Dar é um dos verbos mais polissêmicos da língua portuguesa. Seu significado original é o de entregar alguma coisa a alguém, sem pedir contrapartida, como em:

(4) *João deu um presente a / para Maria.*

Temos, aqui, do ponto de vista dos esquemas de imagem, o esquema completo de *percurso (origem – trajeto – meta)*. A *origem* é João, o *trajeto* é aquele feito pelo presente até Maria, e a *meta* é Maria. João é um agente e tem o atributo humano. Uma primeira adaptação desse verbo é transformar o objeto que faz o trajeto entre um ponto e o outro, em um termo abstrato, como em:

(5) *Dei uma aula / palestra / concerto ontem.*

Nesse tipo de construção, o agente é humano, o objeto é abstrato e a *meta* não é verbalizada, por ser implícita. Subentende-se que a *meta* de uma aula é uma classe e de uma palestra ou concerto é um auditório, todas elas caracterizadas por terem o atributo humano.

Na construção *Me dá um tempo!*, a *meta* é personalizada pela pessoa do falante, materializada pelo pronome *me*.

Temos, depois, construções em que a preposição que introduz a meta não é *a* ou *para*, mas *em*:

(6) *Ele deu um beijo na namorada. (beijou)*

(7) *Ele deu um soco no irmão. (socou)*

(8) *Ele deu um susto no amigo. (assustou)*

Nesses casos, a *meta* é vista como um container, mantendo o atributo humano. O agente também tem o atributo humano.

Surgem também construções em que o agente não possui o atributo humano, como em:

(9) *As vacas dão leite.*

(10) *Essa árvore dá frutos / sombra.*

(11) *O relógio deu dez horas.*

Nessas construções, a meta é omitida, mas tem, implicitamente, o atributo humano. A última delas tem uma variante: *Deram dez horas*, com omissão do agente, construção concorrente de *Bateram dez horas*, *Soaram dez horas*. Em todas elas, fica sempre subentendido um agente inanimado, que é um relógio que transmite sempre uma hora exata por meio sonoro. Prova disso é que ficaria estranha uma frase como: *Deram dez horas e catorze minutos*. De fato, em tempos mais antigos, era comum saber as horas inteiras pelo bater de um sino de igreja ou por uma imitação do bater de um sino provinda de um relógio dentro de casa.

Construções semelhantes podem ser vistas nos exemplos:

(12) *O rádio deu que vai chover amanhã.*

(13) *Deu no rádio que vai chover amanhã.*

Na primeira, o agente é rádio, por hipálage, e, na segunda, indeterminado. A *meta* tem o atributo humano. O objeto é agora um evento: chover amanhã.

Nos casos examinados até agora, reputamos que há um emprego polissêmico do verbo *dar*. Vejamos, agora, um caso de gramaticalização protagonizado pela sequência *dar para*⁴, a partir dos dois exemplos a seguir, extremamente comuns em português, na linguagem falada:

(14) *Deu para terminar o contrato a tempo.*

(15) *Dá para esperar um pouco?*

Nesses dois casos, temos o uso da sequência *dar para* com o significado de possibilidade, como podemos ver nas paráfrases:

(16) *Foi possível terminar o contrato a tempo. / Pude terminar o contrato a tempo.*

(17) *É possível você esperar um pouco? / Pode esperar um pouco?*

Nessa construção, o verbo *dar* tem desabilitado seu significado principal, o de entregar algo a alguém, sem contrapartida. Sobra, apenas, a *casca* do esquema de imagem *origem, trajeto e meta*, projetado no tempo.⁵ Temos, aqui, um caso de

⁴ Esse caso é o único que não aparece no extenso verbete sobre o verbo *dar* no Dicionário Houaiss (2001).

⁵ É bastante comum, em todas as línguas do mundo, a desabilitação do sentido principal de um verbo, restando, apenas, um resíduo gramatical de tempo, aspecto etc. É o que vemos, por exemplo, nas construções *Meu computador anda dando problemas* e *Meu computador vive dando problemas*. Os sentidos principais de locomoção a pé e de atividade vital, respectivamente, são desabilitados, restando

desintegração conceptual, de acordo com Bache (2005), que explicita o fato já presente em Fauconnier & Turner (2002) de que, em situações de blending, como na metáfora, por exemplo, alguns atributos do domínio de origem são *desintegrados*. De fato, em uma frase como: *Cristiano Ronaldo foi um leão na vitória de Portugal*, atributos como *força* e *coragem* são integrados ao jogador português, mas outros, como *juba*, *garras*, *rabo* ficam *desintegrados*. Preferimos usar o termo *desabilitados*.

Pondo foco na frase — *Deu para terminar o contrato a tempo* —, pode-se imaginar um momento de *origem* da feitura do contrato e o momento do *percurso* finalizado como meta. Na frase — *Dá para esperar um pouco?* —, ocorre o mesmo, sendo a *meta* o momento em que o interlocutor hipoteticamente concordará em esperar. Em ambos os casos, é mantida a existência de um agente humano e a preposição *para* indica apenas a consecução da meta. A sequência *dar para*, por contiguidade e repetição, sofre o efeito de chunking (cf. BYBEE, 2010) e fica, portanto, gramaticalizada. O sentido de *ser possível* surge por inferência pragmática. Em *Deu para terminar o contrato*, portanto, se formos pensar na análise sintática tradicional, teremos *deu para* como oração principal e *terminar o contrato* como uma oração subordinada subjetiva.

Há ainda outro tipo de construção com essa gramaticalização do verbo *dar* em orações coordenadas como:

(18) *Meu time tentou ganhar o campeonato, mas não deu.*

(19) *Tentei chegar a tempo, mas não deu.*

Nesse caso, o que temos é simplesmente a omissão daquilo que já foi dito na primeira oração. Se mantivéssemos as duas orações completas, teríamos as sequências:

apenas o atributo de aspecto durativo; breve em *andar* e longo, em *viver*. Esses verbos acabam, pois, gramaticalizados nesse tipo de construção.

(20) *Meu time tentou ganhar o campeonato, mas não deu para ganhar o campeonato.*

(21) *Tentei chegar a tempo, mas não deu para chegar a tempo.*

O surgimento da preposição *para*, nessas reposições, é indicador de que se trata do mesmo processo de gramaticalização.

Só que

Outra expressão comumente utilizada na língua oral é *só que*, como uma espécie de locução conjuntiva adversativa que aparece em frases como:

(22) *Felipe Massa pontuou na última corrida em Monza. **Só que** sua situação continua precária na Ferrari.*

Só que equivale a *mas*: ***Mas*** sua situação continua precária na Ferrari. Essa expressão tem aparecido já algum tempo na língua escrita, como podemos observar em:

A obra [desenhos que retratam a Divina Comédia de Dante] foi encomendada a Dalí em 1951 pelo governo italiano para comemorar os 700 anos de nascimento de Dante em 1965. **Só que**, em 1954, quando a notícia vazou, a comunidade cultural italiana não aprovou. (*O Estado de S. Paulo*, 8.09.2013)

Meteu a mão no bolso traseiro, tirou o porta-cédulas e entregou com um ‘aqui está, tudo seu’. **Só que**, como se fosse para essa história poder ser escrita, o deputado, digo, o gatuno apontou para uma pasta de plástico azul com elásticos que Jacy carregava. (*Correio Popular*, 16.09.2013)

Em sua origem, é possível postular um verbo de ocorrência entre o *só* e o *que*, algo como:

(23) *Felipe Massa pontuou na última corrida em Monza. Só ocorre / acontece que sua situação continua precária na Ferrari.*

Só funciona aí como um advérbio, equivalente a *somente*. Parafraseando, poderíamos ter algo como: Ocorre somente / apenas que sua situação continua precária na Ferrari.

Por adjacência e repetição, o sentido do verbo de opinião acaba incorporado a *só que* (*só ocorre que* = *só que*), por integração conceptual, da mesma forma que o sentido de *telefone* se incorpora a *celular*: *telefone celular* = *celular*. Por economia, o verbo de ocorrência é finalmente omitido e o conjunto resultante *só que* fica gramaticalizado e, por inferência pragmática, adquire o sentido adversativo.

Vai que

Em todas as línguas do mundo, o tempo futuro é um dos que mais sofrem mudanças, pois envolve aquilo que ainda não aconteceu, que é incerto. Por esse motivo sua materialização gramatical é produto, invariavelmente, de processos de gramaticalização. Como diz Bybee (2010, p. 199):

A similaridade entre futuros nas línguas pode ser sumarizada no seguinte conjunto de caminhos de gramaticalização proposto na base de mudanças documentadas também em modelos sincrônicos de polissemia em várias línguas:

Caminhos comuns de mudança resultando em futuros marcadores

- Movimento em direção a uma meta
- Desejo, volição > intenção > predição > modalidade epistêmica ou subordinada
- Obrigação⁶

No caso do inglês, por exemplo, o futuro é expresso tanto pelo auxiliar *will* (que originalmente significava desejo) quanto pela expressão *going to*: *I will write a book*, ou *I am going to write a book*. No português, em termos diacrônicos, o futuro originou-se do verbo *haver*, no sentido de intenção, posposto ao infinitivo: *Amar hei > amarei*. Tendo desaparecido esse sentido original de intenção ou predição, os falantes do português construíram um outro futuro, desta vez usando o verbo *ir* (movimento em direção a uma meta): *Eu vou amar*; *Eu vou escrever um livro*. Nesse caso, houve gramaticalização do verbo *ir*, que deixa de significar locomoção para significar apenas subsequência. A expressão *vai que* representa uma variante desse processo de gramaticalização, uma vez que *vai* tem aqui também o significado de subsequência. A novidade é seu caráter impessoal aliado à modalidade epistêmica introduzida por uma oração subordinada subjetiva. Quando alguém diz algo como: *Vou encher o tanque hoje*. ***Vai que*** *aumenta o preço da gasolina na segunda feira.*; o aumento do preço da gasolina é uma possibilidade subsequente ao ato de fala, o que justifica a sua compra antecipada. Do ponto de vista pragmático, o conjunto formado pela expressão *vai que* mais a oração subordinada funciona como uma espécie de oração coordenada explicativa, em relação à oração anterior.

⁶ No original: “The similarity among futures across languages can be summarized in the following set of grammaticalization paths proposed on the basis of documented changes as well a cross-linguistic synchronic patterns of polysemy:

- (1) Common paths of change resulting in futures markers
 - Movement towards a goal
 - Desire, volition > intention > prediction > epistemic or subordinating modality
 - Obligation”

É que

Nesta parte, pretendemos descrever o emprego de *é que* em sequências como:

(24) - *Por que você vai viajar só na semana que vem?*

- *É que não tinha passagem esta semana.*

(25) *Tive que consertar dois pneus este mês. É que todos eles estão carecas.*

De acordo com Abreu (2012, p. 127), a expressão *é que* é utilizada em português, principalmente, como um recurso de focalização chamado clivagem, em frases como em:

(26) *Em Mato Grosso é que se podiam pescar peixes grandes.*

(27) *Minha irmã é que comprou esse smartphone.*

Essa expressão pode, também, enquadrar o termo clivado, como em:

(28) *É em Mato Grosso que se podiam pescar peixes grandes.*

(29) *É minha irmã que comprou esse smartphone.*

O verbo *ser* pode acompanhar também o tempo do verbo da oração;

(30) ***Era*** em Mato Grosso *que se podiam* pescar peixes grandes.

(31) ***Foi*** minha irmã *que comprou* esse smartphone.

Quando o termo clivado vier depois do verbo que veicula o tempo da oração, o que ocorre quase que exclusivamente na língua falada, é usado apenas o verbo *ser* que, obrigatoriamente, repete esse tempo:

(32) *Minha irmã começou a fazer compras foi na 25 de Março.*

(33) *Minha irmã começou a fazer foi compras na 25 de Março.*

(34) *Minha irmã começou foi a fazer compras na 25 de Março.*

Orações inteiras podem sofrer também esse processo de clivagem, dentro das mesmas regras. Exemplos:

(35) *Foi quando chegou de Paris no ano passado que Maria se casou.*

(36) *Quando chegou de Paris no ano passado foi (é) que Maria se casou.*

(37) *Maria se casou foi quando chegou de Paris, no ano passado.*

Em todas essas frases, a oração temporal se acha focalizada pelo processo de clivagem.

Os pronomes interrogativos são também frequentemente clivados por esse processo:

(38) *Que **é que** você vai fazer hoje à noite?*

(39) *Quando **é que** você vai viajar?*

(40) *Quanto **foi que** você pagou pelo ingresso?*

(41) *Como **foi que** você achou o caminho?*

(42) *Onde **foi que** você deixou as chaves?*

Além de participar desses processos de clivagem, o verbo *ser* costuma aparecer ainda, com função anafórica de repetir o tempo do verbo de uma oração anterior, em resposta a perguntas como em:

(43) - *Você comprou esses quadros?*

- **Foi.** (= *comprei*)

É clássico esse emprego anafórico para retomar a oração anterior, desta vez com oração principal, como em:

(44) *Se você quis sair mais cedo, foi porque precisava comprar os ingressos.*

O uso de *foi* evita a repetição dessa oração, que poderia, é claro, se fazer presente em uma versão como:

(45) *Se você quis sair mais cedo, **quis sair mais cedo** porque precisava comprar os ingressos.*

Esse emprego é bastante antigo no português. Um exemplo clássico encontra-se em *Os Lusíadas de Camões*, no canto III, estrofe 119:

Se dizem, fero Amor, que a sede tua
Nem com lágrimas triste se mitiga,
É porque queres, áspero e tirano,
Tuas aras banhar em sangue humano.

Retornemos, contudo, ao tema desta parte que são as construções com *é que* em situações como:

(46) - *Por que você vai viajar só na semana que vem?*

- *É que não tinha passagem esta semana.*

(47) *Tive que consertar dois pneus este mês. É que todos eles estão carecas.*

Temos aí, a nosso ver, o verbo *ser* cuja função, como no último caso estudado acima, era, originariamente, retomar anaforicamente a oração anterior. Ocorre, contudo que, nesse caso, a sequência *é que* já foi gramaticalizada como uma locução conjuntiva causal, numa alternativa ao uso da conjunção causal *porque*, como podemos ver em:

(48) - *Por que você vai viajar só na semana que vem?*

- *Porque / é que não tinha passagem esta semana.*

O sentido anafórico do verbo *ser*, nesse caso, foi desabilitado e *é que*, por contiguidade e repetição (chunking), passa a ser usado apenas como locução conjuntiva de causa.

É preciso acrescentar que o uso dessa locução se restringe a situações em que ela inicia um novo período, uma vez que não podemos dizer:

(49) *Tive de consertar dois pneus este mês é que todos eles estão carecas.*

Conclusão

Procuramos descrever, neste trabalho, algumas expressões gramaticalizadas devido à contiguidade e repetição — envolvendo também o fenômeno da integração

conceptual — que vem sendo usadas sobretudo na língua falada, mas que também têm aparecido às vezes na língua escrita de caráter mais informal. O motivo por que surgem tais expressões acreditamos que esteja vinculado à própria natureza da linguagem humana como um sistema adaptativo complexo, em que a necessidade de renovar de modo econômico recursos linguísticos de uso frequente acaba funcionando como um importante atrator.

Referências

ABREU, A. S. *Gramática Mínima para Domínio da Língua Padrão*. 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2012.

BACHE, C. Constraining conceptual integration theory: Levels of blending and disintegration. *Journal of Pragmatics*, 37, [SL], p. 1615-1635, 2005.

BYBEE, J. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CAMÕES, L. V. *Os Lusíadas*, comentados por Augusto Epifânio da Silva Dias. 3. ed. Fac-similada da 2. ed. Rio: MEC, 1972.

ELLIS, N. C.; LARSERN-FREEMAN, D. (Eds.). *Language as a Complex Adaptive system*. Michigan: Language Learning Research Club, 2009.

ESTADO DE S. PAULO, O. São Paulo, 2013. Diário.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio: Objetiva, 2001.

LAKOFF, G. *Woman, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1990.

_____. ; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western Thought*. New York: Basic Books, 1999.

PEÑA, M. S. Dependency systems for image-schematic patterns in a usage-based approach to language. *Journal of Pragmatics*, 40, p. 1041-1066, 2008.

DESCRIÇÃO SINTÁTICO-SEMÂNTICA DO VERBO *LEVAR* PARA O PROCESSAMENTO AUTOMÁTICO DE LINGUAGEM NATURAL (PLN)

Aucione Smarsaro*
Wagner Lúcio Pacheco**

Resumo: Este artigo apresenta uma descrição formalizada sobre o comportamento sintático-semântico de algumas construções com o verbo *levar* nas categorias de verbo pleno, verbo suporte, em exemplos construídos de frases do português do Brasil, que veiculam seja na linguagem oral ou escrita, tendo como arcabouço teórico-metodológico o Léxico-Gramática. Esse método propõe que a unidade de análise linguística seja a frase simples (o predicado e seus argumentos) e não um item lexical isolado. A descrição é feita a partir de critérios sintáticos formais, visando o reconhecimento e codificação das propriedades desse verbo em contextos de uso. Essa teoria foi elaborada por Marrice Gross (1975) para fins computacionais, considerando que as descrições devem ser formalizadas. A formalização é representada por uma codificação das propriedades sintático-semânticas e apresentada numa tabela que representa um recurso linguístico que pode ser utilizado pelos informatas no Processamento automático de linguagem natural (PLN). A construção de base de dados com informações lexicais de qualquer tipo de estrutura do português é fundamental para a qualidade de programas que lidam com o PLN, por exemplo, para tradução automática de textos de uma determinada língua para o português. Um dos maiores problemas para o PLN é a escassez de recursos léxico-computacionais robustos para subsidiar a criação dessas ferramentas e aplicações computacionais; daí advém a necessidade de uma descrição e uma formalização como propõe o Léxico-Gramática.

Palavras-chave: Descrição. Formalização. Léxico-Gramática.

Abstract: This paper presents a formalized description of the syntactic- semantic behavior of some constructions with the verb take in the categories of full verb and support verb in constructed examples of sentences of Brazilian Portuguese description conveyed either in oral or written language based on the theoretical -methodological framework of Lexicon - Grammar. This method proposes that the linguistic unit of analysis be the simple sentence (the predicate and its arguments) and not an isolated lexical item. The description is made based on formal syntactic criteria for recognition and coding properties of this verb in contexts of use. This theory was elaborated by Marrice Gross (1975) for computational purposes, given that the descriptions should be formalized. The formalization is represented by an encoding of syntactic- semantic properties and presented in a table that represents a linguistic resource which can be utilized in computer science in natural language processing (NLP). The construction of the database with lexical information of any type of structure of Portuguese is fundamental for the quality of programs that deal with NLP, for example , for automatic translation of texts from a certain language to Portuguese. One of the main

* Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, aucione@uol.com.br

** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, wagnerluciopacheco@ig.com.br

problems in NLP is the lack of lexical- robust computational resources to subsidize the creation of these tools and computer applications; thus, the need for a description and formalization as proposed by the Lexicon – Grammar arises.

Palavras-chave: Description. Formalization. Léxico-Grammar.

Apresentação

Este artigo apresenta uma descrição formalizada do comportamento sintático-semântico de algumas construções com o verbo *levar* nas categorias de verbo pleno e verbo suporte, em exemplos construídos de frases do português do Brasil, que veiculam textos seja na linguagem oral ou escrita, tendo como arcabouço teórico-metodológico o Léxico-Gramática.

Esse método propõe que a unidade de análise linguística é a frase simples (o predicado e seus argumentos) e não um item lexical isolado. A descrição é feita a partir de critérios sintáticos formais, visando o reconhecimento e codificação das propriedades desse verbo em contextos de uso.

Essa abordagem foi elaborada por Maurice Gross (1975) para fins computacionais, considerando que as descrições devem ser formalizadas. A formalização é representada por uma codificação das propriedades sintático-semânticas e apresentada numa tabela que pode ser utilizada pelos informatas como recurso linguístico no Processamento automático de linguagem natural (PLN).

A construção de bases de dados com informações lexicais de qualquer tipo de estrutura do português é fundamental para a qualidade de programas que lidam com o PLN, por exemplo, para tradução automática de textos de uma determinada língua para o português. Um dos maiores problemas para o PLN é a escassez de recursos léxico-computacionais robustos para subsidiar a criação dessas ferramentas e aplicações computacionais; daí advém a necessidade de uma descrição e uma formalização como propõe o Léxico-Gramática.

O objetivo desse trabalho, portanto, é formalizar as propriedades sintático-semânticas do verbo *levar*, descrevendo suas propriedades formais, distribucionais e transformacionais. Uma representação formal dos dados linguísticos pode subsidiar a construção de recursos ou ferramentas, tais como o Léxico-Gramática do português do Brasil, dicionários eletrônicos,

bases de dados lexicais, anotadores automáticos de papéis semânticos, ou outros recursos que possam ser utilizados em aplicações de Processamento de Linguagem Natural (PLN).

Em geral, as descrições linguísticas não apresentam uma representação formal dos resultados alcançados. Para o PLN isso é fundamental, pois para a máquina as informações devem representar o conhecimento de forma codificada e essa codificação deve ser fiel e exaustiva em relação ao comportamento sintático-semântico da estrutura descrita. É esse trabalho de descrição lexical que vai garantir qualidade às aplicações em PLN.

Justificativa

Esse tipo de descrição linguística se justifica por várias razões. Em Barros (2013), encontramos três justificativas que corroboram os objetivos deste estudo descritivo sobre o verbo *levar*:

1. para o desenvolvimento científico da área: o recenseamento exaustivo das ocorrências e a abordagem sistemática dos fenômenos recorrentes que podem ser comprovados dão mais cientificidade ao estudo da língua, além de contribuírem para um refinamento da teoria, já que propomos uma tipologia verbal que poderá ser reutilizada futuramente para vários outros verbos;
2. para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa a falantes nativos e estrangeiros aprendizes: muitas gramáticas normativas e materiais didáticos ainda desconhecem – ou pelo menos não abordam – a existência das diversas categorias verbais em que o verbo *levar* ocorre; por isso essas informações devem ser sistematizadas para que possam ser incorporadas aos recursos de ensino de língua.
3. para aplicações computacionais: para que as palavras, frases e textos possam ser lidos, interpretados, traduzidos e processados por programas computacionais, a exemplo do que fazem os programas de tradução automática, os sumarizadores automáticos, os dicionários eletrônicos de língua geral ou terminológicos, os concordanciadores, os sistemas de pergunta e resposta, dentre outros, precisam de uma descrição formalizada.

Arcabouço teórico e metodológico

A descrição das construções com o verbo *levar* é feita tendo como arcabouço teórico-metodológico os princípios do modelo do Léxico-Gramática (GROSS, 1975). As construções são representadas em tábuas do Léxico-Gramática (GROSS, 1975), ou seja, tabelas binárias cujas linhas correspondem às entradas lexicais, e em cujas colunas são colocadas as propriedades sintático-semânticas das construções lexicais – no caso, o predicado verbal *levar* ou as construções com nomes predicativos –, e nas colunas apresentam-se as propriedades sintáticas dos argumentos. Na intersecção de cada linha com cada coluna, marca-se com um “+” as propriedades que se verificam e com “-” aquelas que não se verificam.

Construções com o verbo *levar*

O verbo *levar* é um dos verbos polissêmicos da língua portuguesa. A grande produtividade desse verbo no uso da língua reflete também uma complexidade maior na análise e classificação de suas construções, que podem ser verbais ou nominais. Esse verbo pode ocorrer em português em construções como verbo pleno, suporte e como componente de expressões fixas, entre outros.

O verbo *levar* é reconhecido inicialmente como, um verbo pleno responsável, segundo o *Dicionário Houaiss de língua Portuguesa*, em sua primeira acepção, por “transportar (seres animados ou coisas) a (determinado lugar), carregar”. Segundo o *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, em sua primeira acepção, *levar* significa “fazer passar de um lugar para outro; transportar determinado objeto, ser, ou coisa a outrem”.

Entretanto, observando o uso do verbo *levar* encontramos o seu emprego, expressando diferentes sentidos e propriedades, tais como verbo pleno, suporte ou como componente de expressões fixas. Neste artigo não incluímos descrição de construções do verbo *levar* como componente de expressões fixas. Esse trabalho poderá ser apresentado em outro momento.

O verbo pleno

Segundo Pacheco, Laporte (2013), quando o sujeito e os complementos de uma frase podem ser substituídos sem que haja mudança no sentido do verbo, trata-se de um verbo pleno, como mostram os exemplos:

(1) *Maria leva um livro / lápis / caderno / bolsa / tênis para seu aluno.*

(2) *O ônibus leva livros / passageiros / água para a escola.*

O verbo pleno é responsável pela predicação na frase, determinando a distribuição de seus argumentos. Além de possuir um sentido próprio (sentido dativo), o verbo *levar* nesse caso impõe restrições de seleção aos argumentos quanto à sua distribuição e semântica como se pode observar em

(3) *O (ônibus + *dia) leva três crianças para a escola.*

(4) *Maria leva um (livro + tênis + *dia) para seu aluno.*

O verbo suporte

O verbo é classificado como suporte porque contém (*suporta*) as marcas de tempo, modo, aspecto, número e pessoa. O conceito de verbo suporte, no entanto, não se restringe à sua propriedade sintática de carregar as desinências verbais.

Um verbo pode ser considerado verbo suporte quando pode ser retirado da frase sem que haja um prejuízo no sentido, porque o núcleo semântico da frase não está no verbo, mas em outra categoria gramatical, muitas vezes o substantivo.

Um teste bastante operativo para a identificação de verbo suporte é a transformação de uma frase ativa para relativa e em seguida a redução do verbo. Se o resultado dessa operação preservar o sentido da frase ativa, trata-se de verbo suporte, como podemos observar no exemplo a seguir:

(5) *O banco leva lucro na venda dos títulos. Esse lucro é alto.*

(5a) *O lucro que o banco leva na venda dos títulos é alto.*

(5b) *O lucro do banco na venda dos títulos é alto.*

O resultado dessa transformação não altera o sentido do verbo *levar* na relação de sentido estabelecida entre (5) e (5b). É, portanto, um caso de verbo suporte.

Mas, há casos em que essa transformação provoca uma alteração no sentido do verbo, observando essa mesma operação com outro exemplo como em

(6) *Maria leva três crianças para a escola. Estão doentes.*

(6a) *As três crianças que Maria leva para a escola estão doentes.*

(6b) **As três crianças de Maria para a escola estão doentes.*

Em (6b) a inaceitabilidade representada pelo (*) se justifica pela não-manutenção do sentido apresentado em (6). O resultado dessa transformação é uma frase que implica que *Maria tem três crianças*. Isso quer dizer que a retirada do verbo *levar* altera a semântica da frase (6), não garantindo as características de um verbo suporte.

Construção conversa

Um fato que chama a atenção é a possibilidade de construções conversas com os verbos *dar / receber / ter* a partir de transformações de construção com o verbo *levar*.

Baptista (1997, p.46) esclarece que as semelhanças entre o par base/conversa nas construções nominais e o par ativo/passivo, no caso das construções verbais, têm levado muitos linguistas a considerar a conversão como uma espécie de *passiva nominal*.

Considerando que se trata de um tipo de relação entre construções nominais, preferimos assim como ele utilizar o termo conversão.

Em alguns casos o verbo suporte *receber* + Npred pode aparecer em uma construção conversa de construções que possuem o mesmo Npred combinado com outros Vsup, como no exemplo

(7a) *Maria deu um presente para João.*

(7.b) *João recebeu um presente de Maria.*

Observa-se que as duas construções são semanticamente equivalentes. O verbo suporte *dar* atribui à frase uma orientação em que o sujeito gramatical (Maria) é o agente do processo, porque nos dois casos o verbo exprime uma transferência de um objeto das mãos do agente *Maria* para o beneficiário *João*. Na construção conversa com o verbo suporte *receber*, o complemento em *de* denota o agente. Em alguns casos o objeto dado não se desloca necessariamente como, por exemplo, um imóvel.

Com a substituição do verbo *receber* por *ganhar* temos uma variante:

(7.c) *João ganhou um presente de Maria.*

Os verbos *receber* em (7.b) e *ganhar* em (7.c) conferem ao processo uma orientação em que o agente *Maria* encontra-se na posição de complemento preposicionado.

É importante notar que embora as posições de *João* e *Maria* tenham sido invertidas com a transformação, *João* continua sendo o beneficiário do processo e *Maria* o agente.

O verbo suporte *levar* entra em construções conversas na mesma posição de *receber* e *ganhar*: *Maria deu um fora em João*; *João (recebeu + ganhou + levou) um fora de Maria*.

Verbo *levar* seguido de nome predicativo

O verbo *levar* também pode ser usado em construções cuja estrutura argumental da frase não é selecionada pelo verbo, mas sim pelo nome – chamado Nome Predicativo (Npred). Baptista (2005, p. 26) destaca que, na medida em que o Vsup é apenas um auxiliar gramatical do nome predicativo, ele pode, sob certas condições, ser substituído por outro verbo sem que isso acarrete perda de informação importante, por exemplo, em

(8) *Maria leva saudades de Pedro.*

(8a) *Maria tem saudades de Pedro.*

(8b) *Maria está com saudades de Pedro.*

(8c) *Maria sente saudades de Pedro.*

O verbo suporte, em (8), pode ser substituído por outros verbos como em (8a, 8b, 8c) sem prejudicar a relação semântica dos constituintes da frase. Para as três ocorrências, ao suprimir os respectivos verbos, podemos formar o grupo nominal

(8d) *a saudade de Maria por Pedro*

que transmite a informação essencial das frases com os verbos *ter*, *estar com* e *sentir*.

Os argumentos essenciais que cada predicador evoca e as preposições que organizam esses argumentos dentro da frase devem ser descritos. Podemos inferir de (8d) que *Maria tem/está com/sente saudade de Pedro*. Isso indica que o N₁ (Npred) *saudade* seleciona dois argumentos: o N₀ que ocupa a posição de sujeito da frase, e o N₂, complemento introduzido pela preposição *de*. O N₀ seleciona um sujeito do tipo Nhum. Já o N₂ pode ser substituído por

outros argumentos, desde que sejam capazes de assumir a mesma função na construção como em

(8e) *Maria leva saudades da escola/casa/prai/jardim/sinceridade de Pedro.*

mas o N₁ (Npred) *saudades* é obrigatório por ser o responsável pela predicação. Porém quando substituímos *saudades* por *alegria* temos uma dificuldade quanto à interpretação do sentido.

(8f) *Maria leva alegria da escola.*

(8g) ?**Maria tem alegria da escola.*

(8h) **Maria está com alegria da escola.*

Com a substituição de *saudades* por *alegria* julgamos a aceitabilidade de (8g) duvidosa e inaceitável o exemplo (8h).

Verbo *levar* como operador causativo

Além das ocorrências bastante frequentes do verbo *levar* como verbo suporte, esse verbo pode também designar causa ou experiência, quando indica um resultado que foi gerado a partir de algo/situação em que é causador/gerador de sensação, emoção, sentimento ou experiência, exigindo também um experienciador. Nesses casos, o verbo deve ser classificado como um operador causativo (GROSS, 1981, 1998), como no exemplo

(9) *A pneumonia levou Pedro a uma enfermidade permanente.*

Observamos que em (9) a construção com o verbo suporte *levar* implica dois elementos semânticos: a) uma causação e b) um predicado expressado pelo substantivo *enfermidade*. A causação não é expressada por um predicado autônomo:

(9b) **A pneumonia levou alguma coisa*

Já o predicado (b) pode também ser denotado por (9c), que não indica a causa:

(9c) *Pedro tem uma enfermidade permanente.*

Consideramos a construção (9c) com o verbo suporte *ter* como frase de base. O operador causativo *levar* introduz em (9c) o sujeito causativo *a pneumonia*, produzindo (9).

Descrição do verbo Levar como Verbo pleno			
Verbo	Exemplo		
Levar	Maria leva um livro para a escola.	+	N0=: Nhum
		+	N0=: Nconc
		+	N0=: Nabs
		+	N1=: Nhum
		+	N1=: Nconc
		+	N1=: Nabs
		+	N2=: Nhum
		+	N2=: Nconc
		-	N2=: Nabs
		+	N0 V N1 Loc N2
		+	N1 ser Vpp LocN2 por N0
		+	N1 ser Vpp por N0 LocN2
		+	N1 ser Vpp LocN2
		+	N1 ser Vpp por N0
		+	N1 ser Vpp

Tabela 1: Descrição do verbo levar como verbo pleno

Descrição do verbo Levar Npred			
Npred			Exemplo
lucro	+	N0=: Nhum	O banco <i>leva</i> lucro nas vendas dos títulos
enfermidade	+	N0=: Nconc	Pedro <i>tem</i> uma enfermidade
saudades	+	N0=: Nabs	Maria <i>leva</i> saudades de Pedro
fora	+	N1=: Nhum	Maria <i>deu</i> um fora em João
	-	N1=: Nconc	
	-	N1=: Nabs	
	-	N2=: Nhum	
	-	N2=: Nconc	
	-	N2=: Nabs	
	+	N0 V' Npred	
	-	N0 V' Npred de N2	
	+	N0 V' Npred em N2	
	-	N0 V' Npred para N2	
	+	Npred ser Vpp por N0	
	-	N2 levar Npred de N0	
	-	dar	
	-	ter	
	-	estar	
	-	sentir	

Tabela 2: Descrição do verbo levar Npred

Conclusão

Neste artigo, foram analisados alguns exemplos com o emprego do verbo *levar* descrendo-se as propriedades sintático-semânticas, para se identificar a ocorrência desse verbo como verbo pleno e como verbo suporte. Ambos os caso foram identificados. Entre as

análises, destacam-se como propriedades do verbo *levar* a conversão com os verbos *dar ganhar* e *receber* e também como operador causativo.

Essa investigação no trabalho de descrição é importante, na medida em que evidencia como o verbo *levar* se relaciona com seus argumentos. Isso favorece o reconhecimento dos seus diversos sentidos e em que circunstâncias de uso há restrições.

A finalidade das análises é representar as propriedades de estruturas com o verbo *levar* na tabela proposta pelo Léxico-Gramática. Essa tabela caracteriza um recurso linguístico para o PLN e quanto maior o número de informações linguísticas codificadas na tabela, maior, melhor e mais eficiente será o resultado do cruzamento dos dados, por exemplo, no caso de uma tradução automática, ou seja, na tradução de um texto de uma língua para outra. Considerando a alta produtividade do verbo *levar* destacamos que muitas propriedades ainda precisam ser investigadas. Esse trabalho caracteriza uma pesquisa em fase bem inicial.

Lista de símbolos e convenções utilizados

Nhum – Nome humano

Nconc – Nome concreto

Nabs – Nome abstrato

Loc – Preposição locativa

V – Verbo

Vpp - Verbo no particípio passado

Npred – Nome Predicativo

Referências

BAPTISTA, J. *Sintaxe dos Predicados Nominais com SER DE*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian/FCT, 2005.

_____. *Sermão, tarefa e facada: uma classificação das expressões conversas dar-levar*. Seminários de linguísticas 1. Universidade do Algarve, Unidade de Ciências Exactas e Humanas: Faro, 1997.

BARROS, C. D. *Estudo sobre a estrutura argumental dos predicados nominais com o verbo-suporte fazer*. Projeto de Pesquisa. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2013.

BORBA, F. S. (Coord.). *Dicionário gramatical de verbos*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. (Coord.). *Dicionário de usos do português*. São Paulo: Ática, 2002.

BRUCKSCHEN, M.; MUNIZ, F.; SOUZA, J. G. C.; FUCHS, J. T.; INFANTE, K.; MUNIZ, M.; GONÇALVES, P. N.; VIEIRA, R.; ALUÍSIO, S. M. Anotação Linguística em XML do Corpus PLN-BR. *Série de Relatórios do NILC*, NILC-TR-09-08, 2008.

CAMACHO, R. G. O papel da estrutura argumental na variação de perspectiva. In: KOCH, I. V. (Org.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996. v. 6, p. 253-274.

CANÇADO, M. *Verbos psicológicos: a relevância dos papéis temáticos vistos sob a ótica de uma semântica representacional*. 1995. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Argumentos: complementos e adjuntos. *ALFA - Revista de Linguística*, v. 53, n. 1, p.35-59, 2009.

CHACOTO, L. *O verbo fazer em construções nominais predicativas*. Tese de Doutorado. Universidade do Algarve, 2005.

DAVEL, A. *Um estudo sobre o verbo-suporte na construção DAR+SN*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

GROSS, M. *Méthodes em syntaxe*. Paris: Hermann, 1975.

_____. Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique, *Langages*, Paris: Larousse, 63, p. 7-52 e 127-128, 1981.

_____. La fonction sémantique des verbes supports. *Travaux de linguistique* 37, p. 25-46. 1998.

GROSS, G. *Les construction converses Du français*. Genève: Droz, 1989.

PACHECO, W. L.; LAPORTE, E. *Descrição do verbo cortar para processamento automático de linguagem natural*. In: Dialogar é preciso. Linguística para processamento de línguas. 1. ed. Vitória: PPGEL/UFES, 2013. v. 1, p. 165-176.

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DO CONTATO ENTRE O DIALETO VÊNETO E O PORTUGUES NO ESPÍRITO SANTO

Edenize Ponzo Peres*

Resumo: Este trabalho sociolinguístico tem por objetivo descrever o contato que ocorreu entre o português e os dialetos falados pelos imigrantes italianos, no estado do Espírito Santo. Especificamente, interessa-nos analisar os fatores externos que favorecem a manutenção e a substituição de uma língua minoritária, a fim de investigar como se deu o processo de substituição do vêneto, o mais falado dentre as línguas de imigração. Para descrever a situação sociolinguística dos imigrantes italianos no Espírito Santo, buscamos retratar sucintamente a colonização do estado, desde a chegada dos portugueses, no século XVI, até o final do século XIX, quando aportaram os imigrantes italianos. Dadas as características de nossa colonização e da imigração europeia, observamos que a substituição do dialeto vêneto pelo português ocorreu por fatores psicossociais envolvendo a comunidade de imigrantes italianos, tendo em vista que outras línguas minoritárias, como o pomerano, com muito menos condições de sobrevivência, se mantém até nossos dias. Dessa forma, as consequências sociolinguísticas da imigração no Espírito Santo pode lançar luz às pesquisas de contato linguístico, aportando dados que não são considerados nas pesquisas desta área.

Palavras-chave: Contato Linguístico. Imigração italiana no Espírito Santo. Substituição linguística.

Abstract: This sociolinguistic study aims at describing the contact that occurred between Portuguese and the dialects spoken by Italian immigrants in the state of Espírito Santo. We are specifically interested in analyzing the external factors that favor the maintenance and replacement of a minority language in order to investigate the process of replacing the Venetian, the most spoken dialect among the languages of immigration. In order to describe the sociolinguistic situation of the Italian immigrants in Espírito Santo, we seek to briefly portray the colonization of the state, since the arrival of the Portuguese in the sixteenth century until the late nineteenth century, when Italian immigrants landed. Given the characteristics of our European colonization and immigration, we observed that the replacement of the Venetian dialect by Portuguese occurred through psychosocial factors involving the community of Italian immigrants, given that other minority languages such as the Pomeranian, with much less survival conditions, remains to this day. Thus, the sociolinguistic consequences of immigration in Espírito Santo may shed light on the research of language contact, providing data that are not considered in this research area.

Keywords: Language Contact. Italian immigration in Espírito Santo. Language substitution.

Introdução

* Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, eponzoperes@gmail.com

O Espírito Santo se caracteriza por abrigar, em seu território, pessoas de diversas etnias. Desde a chegada dos portugueses, no século XVI, a história deste estado – assim como a de outras unidades da Federação - sempre esteve marcada por contatos étnicos e culturais, primeiramente entre os portugueses e os indígenas; em seguida, entre eles e os escravos africanos. Porém, um diferencial do Espírito Santo é o grande número de imigrantes europeus que viveram isolados por muitos anos, devido à geografia do estado e à forma de ocupação da terra, o que acarretou uma forte diversidade cultural e linguística entre os espírito-santenses.

A imigração em massa que o estado recebeu, no século XIX, tem sido tema de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, principalmente da História e da Sociologia. Entretanto, no campo da linguística, o estado ainda carece de estudos. Na tentativa de ajudar a suprir essa lacuna, em 2010 elaboramos um projeto de pesquisa intitulado *Línguas em Contato: o português e o italiano no Espírito Santo*, cujos objetivos centrais eram: a) formar bancos de dados de fala das diferentes comunidades capixabas colonizadas por imigrantes italianos; b) descrever o português falado nessas localidades, tentando averiguar se, atualmente, permanecem traços dos dialetos falados pelos imigrantes; e c) traçar os caminhos percorridos por esses dialetos, desde sua hegemonia, há algumas décadas, até o seu quase desaparecimento, atualmente.

Nestes quatro anos de pesquisa, várias comunidades, tanto urbanas quanto rurais, foram e estão sendo estudadas, por meio de trabalhos de Iniciação Científica, de Conclusão de Curso e Mestrado. Adiante, falaremos sobre esses estudos.

Desta forma, o objetivo do presente trabalho é analisar o contato linguístico entre o dialeto vêneto, falado por milhares de imigrantes aqui chegados nos últimos vinte e cinco anos do século XIX, e o português. Especificamente, pretendemos refletir sobre a situação sociolinguística dessa língua de imigração, considerando-se os fatores externos apontados por pesquisadores do contato linguístico como favorecedores da manutenção ou da substituição de línguas minoritárias.

Para alcançarmos os objetivos acima, é preciso, primeiramente, que nos reportemos à história do estado, a fim de entendermos como se deu sua colonização e, conseqüentemente, os contatos linguísticos que aqui aconteceram. Para isso, na primeira parte deste estudo, descreveremos sucintamente a história da colonização do Espírito Santo, para, posteriormente, focalizarmos especificamente a história dos imigrantes italianos. Em seguida, apontaremos os estudos sobre línguas em contato já realizados no Espírito Santo. Por fim, explicitaremos alguns dos principais fatores de manutenção das línguas minoritárias e discutiremos sua

aplicação aos dialetos italianos¹. Concluindo este trabalho, teceremos nossas Considerações Finais. A seguir, então, falaremos um pouco da história da colonização do estado.

Breve história da colonização do Espírito Santo

A Capitania do Espírito Santo teve por primeiro donatário Vasco Fernandes Coutinho, que aportou no que é hoje o município de Vila Velha, em 23 de maio de 1535. De acordo com Saletto (2011), as informações sobre os povos que habitavam a capitania, no início da colonização, são raras e, em boa parte, contraditórias, mas é certo que aqui viviam tupiniquins, goitacazes, tupinambás e temiminós, que falavam o tupi, sendo esta a língua de comunicação entre eles e os jesuítas, na catequese².

Também é certo que havia indígenas no interior da então capitania, dados os registros históricos que comprovam as frequentes incursões de jesuítas ao interior, em busca de nativos para serem trazidos para o litoral e catequizados (SALETTTO, op. cit.)³. Contudo, a dizimação da população indígena e sua aculturação, a partir do século XVI, ocasionaram que, hoje em dia, praticamente nada de suas línguas restou. A exceção fica para o guarani, ainda falado por esse povo, o qual chegou ao Espírito Santo na década de 1970, depois de uma caminhada de décadas, por Paraguai, Argentina e estados do Sul do Brasil (CALAZANS, 2014).

Já nos primeiros anos do século XVII, no governo de Francisco Aguiar Coutinho (de 1605 a 1627), iniciou-se o tráfico negreiro no estado (MOREIRA; PERRONE, 2007). Os escravos eram encaminhados às grandes fazendas, muitas de propriedade de jesuítas ou de pessoas ligadas a religiosos, que se localizavam no litoral ou pouco adentradas no interior, próximas a rios navegáveis, para facilitar a escoação da produção. (CONDE, 2009). Fato importante para nossa análise é o de que, de acordo com Conde (op. cit.), a capitania não estava ligada ao tráfico negreiro internacional, isto é, os escravos que habitavam as fazendas, no fim do século XVIII, estavam lá há várias gerações. Nas fazendas havia escravos de todas

¹ Sabemos quão polêmica é a distinção entre *língua* e *dialeto*. Contudo, neste trabalho, tomaremos ambos os conceitos como sinônimos, tendo em vista que estamos tratando de sistemas linguísticos igualmente válidos para a comunicação.

² Moreira e Perrone (2007) citam também os aimorés e afirmam que, na capitania, se falavam línguas de dois principais troncos: tupi e macro jê.

³ Entretanto, é importante ressaltar que diversos relatos de imigrantes italianos, colonizadores da região serrana centro-sul do estado, não registram a presença de indígenas naquelas terras, quando eles lá chegaram. (cf., por exemplo, DERENZI, 1974; RIBEIRO, 1990; LAZZARO, COUTINHO e FRANCESCHETTO, 1992; PUPPIN, 1994 e 2000; e LACHINI, 2007).

as idades e praticamente todos tinham parentesco com algum indivíduo da fazenda. Tratava-se de casais com muitos filhos e estes também tinham prole extensa, todos convivendo juntos.

As características da escravidão, destacadas no parágrafo anterior, leva-nos a pensar que o contato entre o português e as línguas africanas se deu no século XVII e não foi mantido, com a vinda de novos escravos. Entretanto, o Espírito Santo conta atualmente com 30 (trinta) comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares, sendo que a maior parte encontra-se em dois municípios do norte do estado, aonde os imigrantes não chegaram, e 04 (quatro) são vizinhas a regiões colonizadas por imigrantes europeus – Cachoeiro de Itapemirim, Ibirapu, Santa Leopoldina e Vargem Alta⁴. Contudo, não há registro, dentre essas comunidades, de uma língua falada pelos habitantes que não seja o português. Assim, pelo exposto até aqui, dado o antiquíssimo contato entre a língua portuguesa e as línguas africanas no estado, cremos que estas não exerceram uma influência mais direta no português falado pelos descendentes de imigrantes italianos.

Outro fator importante para a análise que pretendemos realizar e que explica o que falamos nos parágrafos anteriores foi a condição imposta à província do Espírito Santo como defesa natural contra invasores estrangeiros e ladrões do ouro das Minas Gerais. Segundo Moreira e Perrone (2007, p. 45),

Não só a colônia brasileira vivia empolgada com as boas novas da abundância de ouro, como também a Coroa Portuguesa. Essa, bem como os seus representantes, estavam convencidos de que qualquer tentativa de ataque estrangeiro dirigido contra as jazidas auríferas teria como base de desembarque os portos naturais capixabas.

A descoberta de jazidas a oeste da província do Espírito Santo, no início do século XVIII, provocou uma corrida do ouro entre os que aqui viviam (MOREIRA; PERRONE, 2007). Assim, o Espírito Santo, que já era pouco povoado, viu seu contingente populacional ainda mais diminuído. Durante mais de um século, com a proibição de se construírem estradas para oeste (OLIVEIRA, 2008), a província serviu apenas como proteção natural para as jazidas de ouro do que é hoje o estado de Minas Gerais. Como consequência desses fatos, temos que a região serrana do Espírito Santo continuou coberta de matas virgens, tendo por habitantes a fauna tropical. No início do século XIX, 90% das terras capixabas eram cobertas pela Mata Atlântica (MOREIRA; PERRONE, 2007).

Disponível em: <<http://www.terra.com.br/virtualbooks/freebook/port/Lport2/>>

⁴ FUNDAÇÃO Palmares: Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/quilombola>>. Acesso em 28 mar. 2014.

navionegreiro.htm>. Acesso em: 10 jan. 2002, 16:30:30.

Segundo Moreira e Perrone (op. cit.), o Espírito Santo permaneceu nessa situação até o ano de 1813, quando o então presidente da província, Francisco Rubim, com o intuito de estimular a ocupação da terra, trouxe dois grupos de açorianos para abrir uma estrada que ligaria Vitória a Ouro Preto. Nesse mesmo ano, chegaram 34 espanhóis, que se estabeleceram na região onde atualmente é o município de Linhares, no litoral norte. Entretanto, a imigração realmente se iniciou em 1847, com a vinda de 163 prussianos para a Colônia de Santa Izabel. Na década de 1850, foi estabelecida a Colônia de Santa Leopoldina, sendo-lhe destinados 140 suíços. Em 1865, esta última Colônia já contava com imigrantes de diversas etnias. E, por fim, em 1856, era fundada a Colônia de Rio Novo (OLIVEIRA, 2008).

Como se sabe, a vinda dos europeus para o Brasil, de modo geral, e para o Espírito Santo, de modo particular, deveu-se a fatores internos e externos, concomitantemente. Como causas internas, podem se citadas, de acordo com Derenzi (1974), Oliveira (2008) e Simões e Franco (s/d): a) a necessidade de pessoas para o povoamento da então província, tendo em vista que a maior parte do interior permanecia desabitada, especialmente as regiões montanhosas; além disso, as epidemias que assolaram a província, na metade do século XIX, diminuíram ainda mais a já escassa população⁵; b) a abolição do tráfico de escravos e a consequente necessidade de mão de obra para a agricultura; e c) o intuito do Governo Imperial de embranquecer a população, com base em teorias racistas que imperavam na Europa, no século XIX, e que foram adotadas no Brasil. Segundo as elites econômicas e intelectuais brasileiras da época, as causas do atraso do país estavam no fato de a maior parte da população ser negra ou miscigena.

Como causas externas, temos, conforme apontam Bigazzi (2006) e Franzina (2006), a crise pela qual toda a Europa passou, no século XIX, gerando desemprego, fome e desesperança, e atingindo as classes mais baixas, principalmente no campo. No caso dos italianos, as razões da miséria, a qual motivou a saída em massa da população, foram: a) a Revolução Industrial, que substituiu a mão de obra pelas máquinas, gerando desemprego e subempregos. Com a menor oferta de trabalho, quem os tinha viu seus salários diminuírem; b) as guerras pela unificação dos Estados que formariam a Itália, culminada em 1870; c) doenças como a cólera, malária e pelagra, além da tuberculose, raquitismo e escorbuto; d) atuação das agências de imigração brasileiras, que divulgavam propagandas – muitas vezes falsas – acerca

⁵ De acordo com dados de censos realizados no século XIX, em 1824 o Espírito Santo contava com 40.627 habitantes; em 1827, 41.562 habitantes; e, em 1856, 49.092 habitantes (OLIVEIRA, 2008, p. 331).

dos benefícios que receberiam os que viessem aqui viver; e) o anseio de lucro fácil por parte das empresas de navegação italianas, especialmente os armadores genoveses, com o transporte de emigrantes para as Américas; f) o intuito de se criarem grandes colônias italianas além do continente europeu; e g) o excesso de população na Itália, gerado pela alta natalidade.

Além dessas razões, o homem do campo ainda conheceu outras, como: h) a concorrência de produtos estrangeiros, notadamente o trigo, a seda e o arroz, com desvantagem para os agricultores italianos; i) os altos impostos que os camponeses deveriam pagar por suas terras. Caso não pagassem, poderiam perdê-las; j) as pragas que devastavam as plantações; e k) a seca por um lado e as enchentes por outro, além de furacões, tempestade de granizo, más colheitas, desmoronamentos e avalanches, e ainda o rigor dos invernos. Tudo isso gerou uma grave crise agrária, e a solução encontrada foi emigrar. Abaixo, temos um Gráfico com o contingente de imigrantes chegados ao Espírito Santo.



Gráfico 1: Imigrantes chegados ao Espírito Santo, no período de 1812-1900

Fonte: Arquivo Público do Estado do ES- APEES, 2007

Os imigrantes, em número de quase 44.000 indivíduos, correspondiam a 25% da população capixaba, que, em 1900, era de 209.783 pessoas⁶. Por outro lado, o contingente

⁶ Fonte: IBGE: www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00. Acesso em 30/03/2014.

populacional se concentrava no litoral, como dissemos. Assim, a região centro-serrana era composta basicamente pelos imigrantes e seus descendentes. Pelo Gráfico acima, podemos perceber que 75% dos imigrantes que vieram para o Espírito Santo eram originários da Itália. E, destes, a maioria era natural do norte do país, como mostra o Gráfico abaixo.

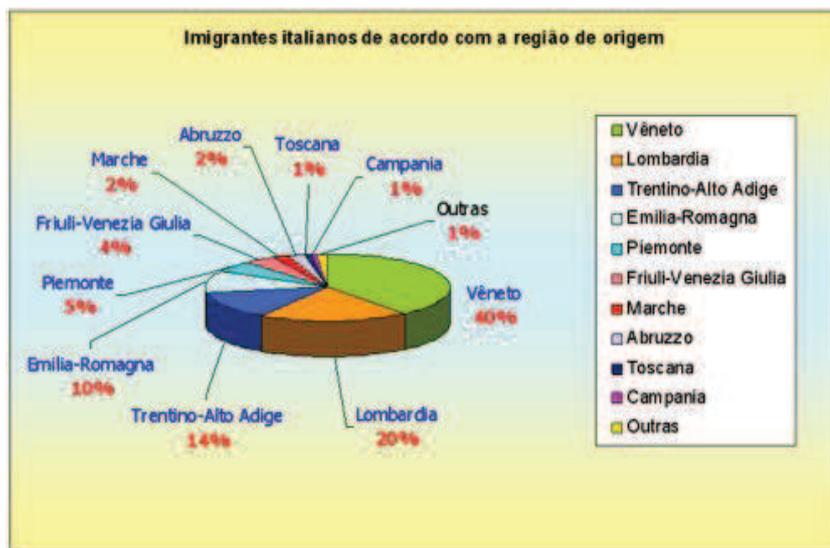


Gráfico2: Imigrantes italianos chegados ao Espírito Santo, de acordo com sua procedência.
Fonte: APEES, 2007

Vale aqui frisar que a maioria dos italianos vinha em grupos, com a família e os vizinhos (FRANZINA, 2006), e era proveniente de 04 (quatro) regiões, o que implica que chegaram ao Espírito Santo 04 (quatro) dialetos principais, com suas variedades. Dessa forma, dadas as características da imigração e da colonização do interior do estado, podemos considerar que não houve dificuldades para eles continuarem falando sua língua materna em casa e na comunidade, pelo menos até 1938, quando o então Presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto 406, de 04 de maio daquele ano, impondo uma série de restrições aos estrangeiros no país⁷.

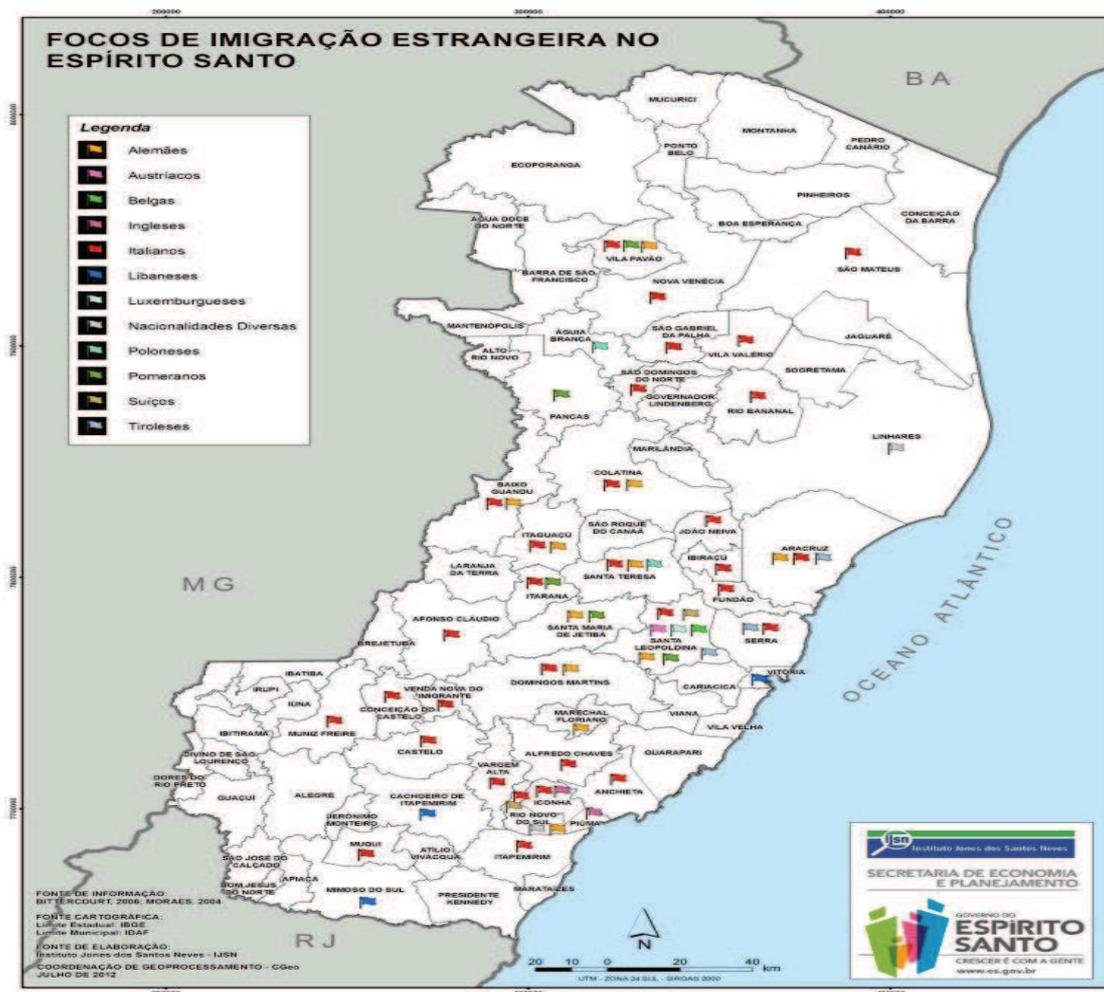
Nas próximas seções, analisaremos os dados constantes do Gráfico e dos dados acima, com respeito ao Contato Linguístico que ocorreu neste estado.

⁷Fonte: Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html#>>. Acesso em 25 mar. 2014.

Os imigrantes italianos no Espírito Santo

Segundo Derenzi (1974), os primeiros imigrantes italianos chegaram ao Espírito Santo em 1874, partindo de Gênova com a expedição de Pietro Tabacchi com destino a Vitória. Daí seguiram para a Colônia de Nova Trento, atual Ibiracú.

Muitas levas de imigrantes se seguiram, povoando os atuais municípios de Santa Teresa, Rio Novo e Alfredo Chaves. Posteriormente, em diferentes períodos, os próprios imigrantes ou seus descendentes partiram para outras localidades no interior do estado, igualmente despovoadas, tentando conseguir terras mais férteis, dando origem aos atuais municípios de Itarana, Itaguaçu e Colatina (ao norte) e Iconha, Araguaia, Vargem Alta, Venda Nova, Conceição de Castelo e Burarama (centro-sul) (DERENZI, 1974). Atualmente, encontramos descendentes de imigrantes, sobretudo italianos, em quase todo o estado, como vemos no mapa abaixo.



Mapa 1: Focos de imigração estrangeira no Espírito Santo

Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves, 2012

Estudos sobre o contato de línguas no Espírito Santo

Como dissemos no início deste estudo, há diversas pesquisas que abordam a imigração italiana no Espírito Santo, em seus múltiplos aspectos, bem como contamos com vários trabalhos que narram a saga das primeiras famílias de imigrantes no imenso território desabitado que lhes coube desbravar. Entretanto, o mesmo não se pode dizer de pesquisas sobre as consequências do contato entre as línguas minoritárias e o português⁸. Dessa forma, pensando em descrever a diversidade linguística do estado, registrar a influência das línguas de imigração no português falado atualmente pelos descendentes de imigrantes e também saber o estágio vitalício dessas línguas minoritárias, elaboramos, em 2010, o Projeto de Pesquisa intitulado *Línguas em contato: o português e o italiano no Espírito Santo*.

Nos últimos quatro anos, diversas pesquisas têm sido feitas por alunos de Graduação e de Pós-Graduação da Ufes, em diversas regiões do estado, que serão publicadas futuramente. São elas:

- 1) zonas rural e urbana de Marechal Floriano (STEIN, 2010; LIBERATO, 2010; e SCHNEIDER, 2010);
- 2) zonas rural e urbana de Castelo (ZANELATO, 2010; e BRUNORO, 2010, respectivamente);
- 3) zonas urbana e rural de Santa Teresa (MARINHO, 2011; LORIATO, 2014, respectivamente);
- 4) zona urbana de Jaguaré (ARRIVABENE, 2011);
- 5) zona rural de Cachoeiro de Itapemirim (FASSARELA e GEVIGI, 2013);
- 6) zonas rurais (PETERLE, 2012; COMINOTTI, 2013; MENEGHEL, 2013) e urbana de Alfredo Chaves (FIORIN, 2014)⁹;
- 7) zona rural de Itarana (LORIATO, 2012);
- 8) zona rural de Laranja da Terra (KUSTER, 2013).

⁸ Nos diversos livros publicados sobre a colonização, os italianos e seus costumes, no Espírito Santo, encontramos muitas descrições de sua linguagem. Um dos mais interessantes, do ponto de vista sociolinguístico, é de autoria de Lazzaro, Coutinho e Franceschetto (1992).

⁹ O interior do município de Alfredo Chaves, por ser um dos maiores e principais redutos de descendentes de italianos e por seu isolamento geográfico durante muitas décadas, mereceu um número maior de pesquisas.

Esses trabalhos visam, principalmente, detectar influências fonético-fonológicas das línguas de imigração no português falado pelos descendentes de italianos. Mas não é objetivo do presente estudo tratar dessas consequências do contato linguístico. Num futuro próximo, essas pesquisas serão divulgadas.

Além das comunidades colonizadas por italianos, também contamos com trabalhos sobre:

- 1) a comunidade quilombola de Boa Vista Roda D'Água, localizada na zona rural de Cariacica (LEAL, 2011; MARQUES, 2011);
- 2) a comunidade guarani (CALAZANS, 2014);
- 3) a comunidade holandesa (BREMENKAMP, 2011); e
- 4) a comunidade pomerana (BREMENKAMP, 2014).

Leal (2011) e Marques (2011) fazem pesquisas variacionistas sobre a concordância verbal de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente. Já os três últimos trabalhos retratam a sócio-história do guarani, do zeuws, e do pomerano, indicando, atualmente, a manutenção do guarani e do pomerano, ao lado do português; por sua vez, temos o abandono do dialeto zeuws, pelos descendentes de holandeses, em favor não do português, mas sim de outra língua minoritária: o pomerano.

Esses resultados evidenciam que a realidade linguística do Espírito Santo é das mais curiosas e, por isso mesmo, ela se torna uma rica fonte de estudos (socio)linguísticos. O vêneto, o dialeto majoritário, ainda pode ser ouvido nas zonas rurais e também nas zonas urbanas, pelos mais idosos. Mas ele está, atualmente, em vias de desaparecer, não obstante as ações organizadas pela sociedade civil, em diversas comunidades capixabas, para evitar que isso aconteça ou, pelo menos, para retardar esse processo (cf. PERES, 2011a; 2011b).

Na próxima seção, abordaremos os fatores apontados na literatura do Contato Linguístico para a manutenção/substituição de uma língua minoritária, a fim de descrever a situação sociolinguística dos dialetos italianos no estado, especialmente o vêneto, por ser o numericamente maior.

Fatores de manutenção ou de substituição das línguas minoritárias: o caso dos dialetos italianos no Espírito Santo

O contato entre duas ou mais línguas pode ser estudado focalizando-se seus aspectos linguísticos ou sociais. As pesquisas sobre o contato entre as línguas minoritárias e o português no Espírito Santo, listadas acima, centraram-se nas influências fonético-fonológicas do dialeto vênето no português falado atualmente nas comunidades colonizadas por imigrantes italianos. Especificamente, trata-se de trabalhos variacionistas, em sua maioria, voltados para os aspectos em que os respectivos sistemas sonoros se diferenciam, principalmente a variação da pronúncia do fonema /r/ e do ditongo nasal.

Entretanto, como dissemos, interessa-nos também verificar a importância dos fatores sociais para a substituição do vênето pelo português, tendo-se em vista que encontramos outras línguas minoritárias sendo faladas atualmente no estado.

Dessa forma, vamos agora voltar-nos para os fatores favorecedores da manutenção ou da substituição de uma língua minoritária, apontados por pesquisadores do Contato Linguístico (WEINREICH, 1970 [1953]; APPEL; MUYSKEN, 1996; COULMAS, 2005; etc). Vale lembrar que a listagem a seguir será feita apenas para facilitar nossa análise, já que esses fatores atuam em conjunto, na comunidade, sendo esta a definidora de sua atuação. Em outras palavras, os fatores são os mesmos; dependendo de cada comunidade, porém, eles favorecerão a manutenção ou a substituição da língua minoritária.

Antes de passar a eles, porém, vamos relembrar o que dissemos sobre as condições em que os imigrantes italianos se instalaram no Espírito Santo. Vimos que estes:

- a) vieram em número imensamente superior ao de outras nacionalidades – cerca de 75% do total de imigrantes;
- b) formavam grupos relativamente coesos, haja vista que a maioria deles veio do Vênето – 40% do total de imigrantes italianos – e, destes, 59% eram procedentes de duas localidades – Treviso e Verona –, o que explica por que não temos registros, nos livros consultados, de problemas de comunicação entre eles;
- c) poucos chegaram sozinhos; pelo contrário, vinham famílias inteiras e também vizinhos das comunidades italianas (FRANZINA, 2006);
- d) as terras que lhes foram destinadas se encontravam em um território inexplorado, coberto de matas virgens, e não havia estradas ou caminhos que pudessem levá-los

facilmente a outros lugares. No início da colonização, seu meio de transporte eram os burros que andavam em trilhas (cf., por exemplo, DERENZI, 1974; PUPPIN, 1994);
e) tampouco havia escolas onde se ensinasse o português.

Segue-se, portanto, que esses imigrantes tiveram, durante muito tempo, relativamente pouco contato com os brasileiros. Assim, como apontamos, a língua falada por eles, dentro e fora de casa, era o dialeto trazido da Itália, em suas variedades sociolinguísticas.

Tendo sido expostas as condições sociais dos imigrantes e sua língua materna, voltemo-nos para os fatores de manutenção ou de substituição linguística. Dada a grande quantidade de possibilidades, citadas na literatura do Contato Linguístico, e também nossa limitação de espaço, analisaremos, neste trabalho, apenas os aspectos externos (cf. MONTRUL, 2013), ou seja, aqueles que não dependem das atitudes ou dos sentimentos dos falantes para atuar. Estes merecem um estudo à parte.

O isolamento geográfico da comunidade

De acordo com Weinreich (1970), enquanto a substituição linguística ocorre total e rapidamente com os imigrantes urbanos, ela se processa parcialmente e leva de duas a três gerações, pelo menos, nas comunidades rurais. Essa opinião é compartilhada por Appel e Muysken (1996), que afirmam que os grupos rurais normalmente preservam a língua minoritária por mais tempo. Chambers (2009) explica a relação entre mobilidade/isolamento dos sujeitos e a variação linguística citando um corolário da Dialetoлогия, que diz que o isolamento faz com que as pessoas falem de modo diferente que as pessoas de outros lugares. Vemos, assim, que o isolamento geográfico dos membros de uma comunidade contribui para a manutenção – ou o conservadorismo – de sua cultura e, por conseguinte, de sua linguagem.

Quanto ao isolamento geográfico, sabe-se que os imigrantes italianos, assim como os de outras nacionalidades, ocuparam regiões completamente desabitadas, sendo que a locomoção era feita por picadas abertas na mata. Ainda hoje, as zonas rurais dos municípios do Espírito Santo contam com poucos horários de transporte público até a respectiva Sede. Muitas delas, não contam com nenhum. Há muitas regiões que sequer têm estrada pavimentada. Por isso, é na zona rural que encontramos os moradores com uma grande influência fonético-fonológica do dialeto ancestral, sendo que os mais idosos ainda o falam.

Dessa forma, o isolamento em que viveram (e ainda vivem) permitiria que a língua estrangeira fosse mantida, ao lado do português.

O tamanho da comunidade

Montrul (2013) afirma que, dentre os muitos fatores externos que contribuem para a substituição de uma língua, um dos mais óbvios é o número de falantes dessa língua em relação ao de outra. Assim, os grupos minoritários, ao ficarem em desvantagem numérica, sofrem uma pressão maior do grupo majoritário, e essa pressão se transfere para a sua língua. Dessa forma, os pequenos grupos tendem a substituir sua língua materna mais frequentemente que aqueles com grande quantidade de membros.

Neste item, tem relevância as redes sociais mantidas na comunidade, dado que elas estabelecem não só a frequência do contato social, mas, principalmente, as normas de conduta sociais e linguísticas dos membros do grupo. (APPEL; MUYSKEN, 1996)

Em nosso caso, os imigrantes, nas regiões do Espírito Santo que colonizaram, correspondiam à quase totalidade da população. E, como vimos, o número de imigrantes italianos excedia em muito o de outras nacionalidades. Assim, aqui também observamos a vantagem dos dialetos italianos, especialmente do vêneto, em relação aos outros, inclusive ao português. Por conseguinte, o desaparecimento da língua ancestral nos permite ver uma importante faceta do imigrante italiano, e contribui para um melhor entendimento das escolhas linguísticas feitas por uma comunidade.

A religião

Segundo Weinreich (1970), a religião pode atuar como uma grande barreira de integração entre os grupos, quando estes professam diferentes confissões religiosas, pois os contatos entre esses grupos ficam restringidos. Assim, quando a língua minoritária é também a língua da religião, isso servirá de ímpeto para sua manutenção (APPEL; MUYSKEN, 1996).

Os imigrantes italianos, no Espírito Santo, não puderam contar com assistência religiosa. Eram constantes os apelos dos estrangeiros por padres, mas poucos deles se dispunham a andar pelo meio da mata. Os imigrantes, então, enquanto não construíam uma igreja na comunidade, se reuniam aos domingos em alguma casa, para uma celebração. Os

relatos dos informantes também apontam uma forte religiosidade dos antigos, sendo que muitos rezavam o terço toda noite, em casa, após o trabalho. Dessa forma, vimos que a religião foi um fator que agregou os italianos, auxiliando a manutenção da língua materna.

Os casamentos interétnicos

Weinreich (1970, p. 91) aponta que, normalmente, em grupos de imigrantes, as mulheres estão em proporção muito menor do que os homens, o que leva ao casamento interétnico e este, por sua vez, leva à descontinuidade da tradição linguística. Portanto, conclui-se que, em casamentos em que estão envolvidas duas línguas distintas, pode acontecer de uma delas ser preterida em favor da outra, possivelmente a de maior prestígio social dentro da comunidade.

Com relação aos imigrantes italianos, repetimos que muitos vieram para o Brasil com a família. Franzina (2006) afirma que várias comunidades do norte da Itália, à época da emigração em massa, praticamente desapareceram. Para o Espírito Santo, a maioria que imigrou era de duas comunidades da mesma região. Assim, os casamentos interétnicos não aconteceram por muito tempo, principalmente por falta de oportunidade, de condições humanas para tal. São comuns os relatos das frequentes festas, cada fim de semana em uma casa diferente. A partir dali as pessoas se conheciam, namoravam e casavam. Todos italianos.

O contato com a comunidade de origem

Montrul (2013, p. 33) aponta que, se os membros de um grupo minoritário têm a oportunidade de visitar seu país de origem e/ou de ter contato com seus familiares, de forma que usem sua língua frequentemente, esta terá mais chances de se manter na comunidade.

Neste caso, os imigrantes do Espírito Santo não foram beneficiados. A distância, as dificuldades financeiras e as condições de vida daquelas pessoas impossibilitavam qualquer viagem para rever os familiares na Itália. À época, os que sabiam ler e escrever podiam contar apenas com as cartas. Entretanto, o contato com a língua materna foi mantido graças ao fluxo imigratório constante, por cerca de 25 anos. Como esses indivíduos vinham principalmente de uma mesma região, o Vêneto, a chegada dos novos patrícios proporcionava o revigoramento de que a língua materna necessitava para se manter.

O apoio institucional

O apoio institucional a uma língua minoritária – que é a sua utilização, por exemplo, pelos veículos de comunicação de massa, na administração pública, na Igreja e na escola – podem garantir a sua sobrevivência (APPEL; MUYSKEN, 1996; FASOLD, 1996). Em diversos países bi ou multilíngues, essas línguas têm o direito de existir. Assim acontece em sociedades democráticas, o que não era o caso do Brasil, durante a era Getúlio Vargas. Repetindo o que dissemos, em 1938, o Governo brasileiro proibiu a utilização de qualquer língua estrangeira no país. A desobediência poderia ocasionar prisão ou mesmo deportação dos indivíduos, o que gerava muito medo na população estrangeira. Esse fato é confirmado em diversos relatos de descendentes de imigrantes, em nossas entrevistas.

No entanto, a língua materna poderia ser falada com a família, como aconteceu com os pomeranos, principalmente na zona rural, onde as casas são mais afastadas e não se correria tanto risco de delação. Poderia, se os italianos quisessem.

Portanto, a sócio-história da imigração italiana no Espírito Santo dá provas de que a substituição de uma língua minoritária está mais relacionada a aspectos de ordem psicossocial que de aspectos externos. Dizendo de outro modo, muitos fatores podem atuar para a manutenção de uma língua, mas de nada adiantará se a comunidade não fizer força para que isso aconteça. As razões que levaram os imigrantes italianos a não manter o vêneto gera outro estudo, pois são várias e complexas as causas a ser analisadas. Assim, este tema será abordado em um trabalho futuro.

Considerações Finais

Vimos que fatores econômicos e políticos, ao longo da história do estado do Espírito Santo, lhe impuseram um atraso apenas amainado pela vinda dos imigrantes, principalmente na segunda metade do século XIX. A importância social, cultural e econômica dessas pessoas para o estado é inegável. Vencendo enormes dificuldades, eles conseguiram realizar o sonho de oferecer a seus filhos uma vida melhor do que a que tiveram em seus países de origem.

No que respeita à cultura, principalmente italiana, que foi a maioria, ela ainda pode ser vista em quase todos os municípios que foram colonizados por eles, nos corais, nos grupos de danças, nas festas típicas e nos hábitos alimentares que seus descendentes fielmente mantêm.

A preservação da cultura e o orgulho de sua origem, atestados por centenas de informantes que concederam entrevistas a nós e a nossos alunos, contrastam com a substituição da língua materna pelo português. Como vimos, eles tiveram todas as condições geográficas, populacionais e sociais para preservarem as línguas ancestrais e se tornarem bilíngues.

O desaparecimento do vêneto, a língua mais falada entre os imigrantes, não pode ser creditado apenas à proibição de se falar uma língua estrangeira no Brasil, em 1938, ou à teoria que afirma que as línguas de imigração normalmente não chegam à terceira geração de imigrantes (cf. WEINREICH, 1970). Prova disso é o pomerano, que, sob as mesmas restrições políticas que os dialetos italianos e com muito menos chances de sobrevivência, permanece até hoje sendo falado no estado (BREMENKAMP, 2014).

Portanto, a substituição dos dialetos italianos tem de ser explicada por fatores outros que não estão relacionados à geografia ou à política. Aspectos como a lealdade nacional e, por conseguinte, linguística; o status e a utilidade da língua materna; a solidariedade entre o grupo imigrante; a (in)tolerância ao bi ou ao multilinguismo; e o sentimento de vergonha diante do preconceito linguístico perpassam o aspecto psicossocial, a forma como esses imigrantes se viam. Em última análise, devemos observar as atitudes linguísticas dos italianos para com seu país e sua língua materna, para entendermos por que esta foi substituída até em casa, que é o último e mais importante domínio onde uma língua minoritária pode existir. Outros estudos precisarão ser feitos, abordando-se essas questões, para que possamos estabelecer a sócio-história das línguas de imigração no Espírito Santo. A situação sociolinguística de nosso estado pode dar importantes contribuições para os estudos sobre Contato Linguístico.

Referências

APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Trad. de Anxo M. Lorenzo Suárez y Clara I. Bouzada Fernández. Barcelona: Ariel, 1996.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Disponível em: <<http://www.ape.es.gov.br>>. Acesso em 01 mar. 2014.

ARRIVABENE, R. L. B. *Línguas em contato: o português e o italiano na zona urbana de Jaguaré, ES*. 2012. Relatório Final de Iniciação Científica, Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BREMENKAMP, E. S. *Análise sociolinguística do desaparecimento da língua holandesa no Espírito Santo*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

_____. *Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria Jetibá, Espírito Santo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BIGAZZI, A. R. C. *Italianos; história e memória de uma comunidade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional. Série Lazuli (Imigrantes no Brasil), 2006.

CALAZANS, P. C. *Para uma sócio-história da língua guarani no Espírito Santo; uma análise sob a perspectiva sociolinguística*. 2014. 171 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CAVALCANTI, M. B. *Análise sociolinguística da concordância verbal na zona urbana de Castelo, ES*. 2011. Relatório Final de Iniciação Científica, Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory*. Revised edition. Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2009.

_____.; TRUDGILL, P. *La Dialectología*. Trad. Carmen Morán González. Madrid: Visor Libros, 1994.

CONDE, B. S. Senhores de fé e de escravos: a escravidão nas fazendas jesuíticas do Espírito Santo. In: *Anais do 4º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Curitiba: UFPR, 13-15 maio, 2009. p. 01-10. Disponível em <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos4/brunosantosconde.pdf>. Acesso em 03/03/2014.

COULMAS, F. *Sociolinguistics; the study of speakers' choices*. Cambridge: Cambridge Press, 2005.

DEMONER, S. M. *Os imigrantes no Espírito Santo: italianos do Núcleo São João*. Santa Teresa: Projeto Nossas Raízes, 2001.

DERENZI, L. S. *Os italianos no Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

FASOLD, R. *La Sociolinguística de la sociedad; introducción a la Sociolingüística*. Trad. de Margarita España Villasante y Joaquín Mejía Alberdi. Madrid: Visor Libros, 1996.

FRANZINA, E. *A grande emigração; o êxodo dos italianos do Vêneto para o Brasil*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2006.

- LACHINI, C. S. *Fragmentos de uma saga ítalo-brasileira*. São Paulo: Barcarolla, 2007.
- LAZZARO, A; COUTINHO, G. A.; FRANCESCHETTO, C. *Lembranças camponesas; a tradição oral dos descendentes de italianos em Venda Nova do Imigrante*. Vitória: [s.n.], 1992.
- LIBERATO, R. D. *Análise sociolinguística do uso do fonema /r/ final em substantivos e verbos na língua falada por moradores da zona urbana de Marechal Floriano, ES*. 2011. Relatório Final de Iniciação Científica, Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- LORIATO, S. *Análise sociolinguística do uso do fonema /r/ na zona rural de Itarana, ES*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade Brasileira, Serra, 2011.
- MARINHO, J. L. *Aspectos sociolinguísticos da imigração italiana na cidade de Santa Teresa, ES*. 2012. Relatório Final de Iniciação Científica, Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- MONTRUL, S. *Bilinguismo en el mundo hispanohablante*. West-Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013.
- MOREIRA, T. H.; PERRONE, A. *História e geografia do Espírito Santo*. 8. ed. Vitória: [s.n.], 2007.
- OLIVEIRA, J. T. *História do Estado do Espírito Santo*. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008. Coleção Canaã, volume 08. Disponível em: <www.ape.es.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2014.
- PERES, E. P. Aspectos da imigração italiana no Espírito Santo: a língua e cultura do Vêneto em Araguaia. *Dimensões - Revista de História*, v. 26, p. 44-59, 2011a.
- _____. Análise da vitalidade do vêneto em uma comunidade de imigrantes italianos no Espírito Santo. *Revista (Con)textos lingüísticos*, Vitória, v.5, p. 83-100, 2011b.
- PUPPIN, D. *Do Veneto para o Brasil*. Vitória [s.n.], 1979.
- _____. *La vita di Vittorio*; diário de um imigrante. Vitória [s.n.], 1994.
- _____. *Os Denadai*; Pietro, benemérito da libertação de Roma. Vitória: Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, 2000.
- REIS, N. Z. *Análise sociolinguística da concordância verbal realizada por descendentes de italianos da zona rural de Castelo, ES*. 2011. Relatório Final de Iniciação Científica, Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- RIBEIRO, L. R. *Subsídios à história da imigração italiana nos municípios de Ibirapu e João Neiva*. Vitória: Artgraf, 1990.

SALETTTO, N. *Donatários, colonos, índios e jesuítas; o início da colonização do Espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2011. Coleção Canaã, volume 13. Disponível em: <www.ape.es.gov.br>. Acesso em: 4 mar. 2014.

SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P. *Instrução pública e imigração italiana no estado do Espírito Santo no século XIX e início do século XX* (inédito).

STEIN, A. C. *Línguas em contato: o italiano e o português na zona rural de Marechal Floriano, Espírito Santo*. 2011. Relatório Final de Iniciação Científica, Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

WEINREICH, U. *Language in contact; findings and problems*. Paris: The Hague Mouton, 1953.

A PROSÓDIA DE SENTENÇAS COM ATRIBUTOS AMBÍGUOS

José Olímpio de Magalhães*

Aline Alves Fonseca**

Resumo: A premissa de que o processamento sintático tem primazia sobre qualquer outro componente da gramática no processamento humano de sentenças (*parsing*) é geralmente admitida entre os linguistas, sem maiores contestações. Os diferentes tipos de experimentos que conduzimos sobre sentenças com atributos ambíguos pretenderam mostrar que, em sentenças com ambiguidade estrutural, um determinado princípio da sintaxe pode ser enfraquecido ou, também, reforçado, através de pistas prosódicas, dentro da proposta da Hipótese da Prosódia Implícita (FODOR, 2002a,b) que prediz que, na leitura silenciosa, um contorno prosódico *default* é mentalmente projetado, pelos leitores, na sequência de palavras escritas e pode conduzir o processamento da ambiguidade sintática.

Palavras-chave: Psicolinguística. Processamento de frases. Sintaxe. Prosódia.

Abstract: The premise that syntactic processing takes primacy over any other grammar components on human processing of sentences (*parsing*) is generally accepted among linguists, without major disputes. We carried out different types of experiments on sentences with ambiguous attributes, which showed that in sentences with structural ambiguity, a certain principle of syntax can be either weakened or, reinforced, through prosodic clues. This is in accordance with the Implicit Prosody Hypothesis (FODOR, 2002a, b) that predicts that, in silent reading, a default prosodic contour is mentally projected in the sequence of written words and can lead to the processing of syntactic ambiguity.

Keywords: Psycholinguistics. Sentence processing. Syntax. Prosody.

Introdução

O termo *gramática* costuma ser tomado como sinônimo de sintaxe e, também, às vezes, não se distingue de linguística. Chomsky, no Brasil, em entrevista concedida à Revista DELTA (1997, p.73), perguntado sobre por que deixara de usar o termo *sintaxe*, diz que evita usá-lo por se tratar de um termo ambíguo, pois pode designar tudo “o que está se passando dentro de nossa

* Professor Doutor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, jolimpio@ufmg.br

** Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil alineafon@yahoo.com.br

cabeça”, isto é, tem a ver com as propriedades das expressões simbólicas e como elas se relacionam umas com as outras, como nas ciências formais. E afirma: “Nesse uso, toda a fonologia é sintaxe. Em minha opinião, praticamente tudo o que se denomina semântica é sintaxe”.

“O que está se passando dentro de nossa cabeça” constitui o processamento linguístico propriamente dito, que seria primariamente léxico-sintático (lista de todas as palavras da língua - com suas propriedades fonológicas, gramaticais e semânticas - e sua combinação em sintagmas e frases); a maneira como isso é interpretado (produzido e percebido) constitui o uso, o que está do lado de fora da cabeça. A Psicolinguística se concentraria no estudo da percepção e da produção da fala para inferir o processamento.

Partindo da hipótese de que a reação inicial da criança à linguagem é prosódica, ou seja, que desde o útero da mãe até os primeiros meses de vida há um primeiro momento de processamento puramente prosódico da linguagem que será, aos poucos, suplantado por um processador sintático, ou *parser*, a questão de partida para os experimentos que ora apresentamos é se o processamento linguístico seria, de fato, primariamente sempre léxico-sintático ou se dependeria, em determinadas situações, de informação prosódica (através de pistas prosódicas tais como entoação, pausas, acento, alongamentos, velocidade) guiando a sintaxe.

Os experimentos que realizamos querem demonstrar que, em certas condições, um determinado princípio do processamento sintático pode ser enfraquecido ou, até mesmo, reforçado pela informação prosódica. O princípio testado foi o princípio *Late Closure* (doravante Princípio da Aposição Local), que diz: “When possible, attach incoming lexical items into the clause or phrase currently being processed (i.e., the lowest possible nonterminal node dominating the last item analyzed).”¹ (FRAZIER, 1979, p. 33).

Algumas construções adjetivas no português brasileiro podem apresentar ambiguidade conforme a adjunção do atributo seja local (adjunção ao SN objeto) ou não-local (adjunção ao SN sujeito), como no exemplo em (1), que pode ter a interpretação (a) ou (b):

(1) O pai visitou o filho embriagado.

¹ “Quando possível, aponha os itens lexicais, que vão sendo encontrados, à oração ou sintagma correntemente sendo processado, ou seja, o nó não-terminal mais baixo possível dominando o último item analisado”.

(a) O filho estava embriagado (b) O pai estava embriagado

Como ambas as adjunções apresentam complexidade estrutural equivalente (mesmo número de nós estruturais), o *parser* se comprometeria automaticamente com o Princípio da Aposição Local que prediz que a aposição ao sintagma corrente deve ser favorecida (aposição local) em detrimento da aposição não-local.

Primeiro experimento: MAGALHÃES e MAIA (2006)²

A questão de partida para o experimento foi se o processamento linguístico seria, de fato, primariamente léxico-sintático ou se dependeria primeiramente da informação prosódica (através de pistas prosódicas tais como entoação, pausas, acento, alongamentos, velocidade), conforme proposto pela *Implicit Prosody Hypothesis* (IPH), a seguir:

In silent reading, a default prosodic contour is projected onto the stimulus, and it may influence syntactic ambiguity resolution. Other things being equal, the parser favors the syntactic analysis associated with the most natural (default) prosodic contour for the construction.³ (FODOR, 2002, p. 1).

No experimento conduzido por MAGALHÃES e MAIA (2006), 10 informantes leram em voz alta 48 sentenças distratoras e 24 sentenças de teste (com ambigüidade estrutural do tipo SN1-SV-SN2-Atributo, onde o atributo pode ser aposto ao SN1 ou ao SN2 (conf. (1), acima)⁴.

No desenho experimental, a variável independente foi composta por frases com atributos que podiam referir-se tanto ao SN1 quanto ao SN2, apresentadas, para leitura, nas seguintes condições:

- Com segmentação após V

² Para uma visão mais minuciosa do experimento, consultar o artigo de Magalhães e Maia (2006).

³ “Na leitura silenciosa, um contorno prosódico default é projetado sobre o estímulo, e pode influenciar a resolução da ambigüidade sintática. Permanecendo iguais os outros elementos, o *parser* favorece a análise sintática associada ao contorno prosódico (default) mais natural para a construção. (Tradução de LOURENÇO-GOMES, 2003, p.3)

⁴ Para ver uma relação de todas as sentenças testadas, consulte ANEXO 1.

(2 a) O rei cumprimentou / o súdito nu.

(A) O rei estava nu. (B) O súdito estava nu.

- Com segmentação após SN2

(2 b) O rei cumprimentou o súdito / nu.

(A) O rei estava nu. (B) O súdito estava nu.

- Sem qualquer segmentação

(2 c) O rei cumprimentou o súdito nu.

(A) O rei estava nu. (B) O súdito estava nu.

Já as variáveis dependentes foram: i) a decisão do informante por aposição local ou não-local, em cada caso; ii) a relação entre a decisão e a prosódia explicitada (pistas prosódicas manifestadas pelo leitor); iii) o tempo gasto na decisão.

As sentenças foram apresentadas em computador, pelo programa *Psyscope* e os informantes, após a leitura (grupo de leitura silenciosa e grupo de leitura em voz alta) eram solicitados a escolher uma interpretação (aposição do atributo).

A leitura dos informantes foi gravada em gravador digital, em cabine acústica do LABFON/FALE/UFMG.

Os resultados da interpretação das sentenças encontram-se na Tabela 1 e no correspondente Gráfico 1:

	Aposição não-local	Aposição local
Leitura silenciosa	69 (28,75%)	171 (71,25%)
Leitura em voz alta	81(33,75%)	159 (66,25%)

Tabela 1: Taxas e porcentagens de decisão

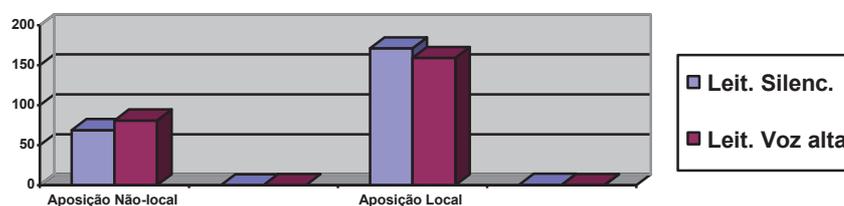


Gráfico 1: Taxas de decisão

As taxas de decisão para a leitura silenciosa de frases sintaticamente ambíguas mostram uma preferência significativa pela aposição local, seguindo o Princípio sintático de Aposição Local (71,25%, $p < 0,01$). Os resultados para a leitura em voz alta também favorecem a aposição local (66,25%, $p < 0,01$) e não há diferença significativa entre leitura silenciosa e leitura em voz alta (66,25% vs. 71,25%, $p = 0,237$).

Embora o Princípio de Aposição Local tenha se mostrado muito forte, perguntamo-nos por que os sujeitos do experimento apontavam, embora em número bem menor, para uma Aposição Não-Local. Segundo uma de nossas hipóteses, “na leitura de frases sintaticamente ambíguas, a interpretação depende da segmentação implícita (identificada por certas pistas prosódicas explícitas na leitura em voz alta: pausa silenciosa, alongamento de vogal, tipo de entonação) praticada pelos sujeitos (prosódia implícita)”.

Ora, constatamos que os sujeitos que preferiram a Aposição Não-Local na leitura em voz alta, usaram uma ou mais dessas pistas prosódicas em 71,6% dos casos, isto é, 58 em 81. Estatisticamente, isso mostra um uso significativo das pistas prosódicas: $p < 0,05$. Nos casos de Aposição Local, 77,8% (ou seja, 123 em 159) não usaram as pistas prosódicas indicadoras de Aposição Não-Local, o que, estatisticamente mostra um não-uso significativo das pistas prosódicas: $p < 0,05$. Podemos, pois, constatar uma influência da prosódia na decisão sintática, conforme predito pela Hipótese da Prosódia Implícita, mesmo que essa decisão seja pelo *parsing* sintático *default*.

Segundo experimento: FONSECA e MAGALHÃES (2007)⁵

Passado um ano, selecionamos 4 informantes do experimento anterior, dois do sexo feminino, dois do sexo masculino e fizemos um Teste de Audição e Regravação, da seguinte forma: Os 4 informantes foram solicitados a ouvirem suas leituras (feitas um ano antes) e escolherem novamente uma aposição para o atributo das sentenças.

Examinamos acusticamente as pistas prosódicas espontâneas usadas por esses informantes-leitores um ano antes e, agora, as coincidências de preferências de aposição de acordo com tais pistas prosódicas. Os resultados estão na Tabela 2, a seguir:

Informante 1	Informante 2	Informante 5	Informante 8
12	12	11	13
50%	50%	45,83%	54%

Tabela 2: Teste de Audição - % de Respostas Coincidentes

A reinterpretação dada pelos informantes (leitores) não foi sensível à prosódia espontânea empregada por eles próprios na leitura realizada no experimento de Magalhães e Maia 2006. Quando foram solicitados a escolherem a aposição do atributo de acordo com a prosódia que haviam empregado na leitura espontânea, as escolhas de todos os quatro informantes ficaram em torno de 50% (hipótese nula). Os resultados percentuais neutros obtidos nessa tarefa apontam para:

- Diferenças entre Produção e Percepção.
- Influências de outros fatores de ordem linguística e não-linguística nas escolhas de aposição.

Após esse teste de audição de suas próprias gravações, para tentar esclarecer essa diferença entre produção e percepção, solicitamos a esses quatro sujeitos que lessem novamente as 24 sentenças de teste, aplicando uma prosódia que julgassem ser capaz de desfazer a

⁵ Para uma visão mais minuciosa do experimento, consultar o artigo de Fonseca e Magalhães (2007).

ambiguidade da sentença, de acordo com as posições escolhidas por eles no experimento anterior (Magalhães e Maia, 2006).

Para testar a percepção das pistas prosódicas, agora conscientemente explicitadas por nossos quatro informantes para desfazer a ambiguidade estrutural da sentença e direcionando a interpretação para uma das opções (Aposição Local ou Aposição Não-Local), aplicamos um Teste de Percepção a 32 informantes que ouviram as 24 sentenças de teste lidas pelos 4 informantes-leitores e indicaram a resposta.

O experimento demonstrou que, pela explicitação prosódica, um determinado princípio do processamento sintático, como Princípio da Aposição Local pode ser enfraquecido ou, até mesmo, reforçado.

Quando as pistas são suficientemente claras, o índice de interpretação coincidente é mais alto do que o índice de reconhecimento na Leitura Espontânea (leitura não marcada, sem intenção interpretativa e sem marcas prosódicas). Isso nos leva a pensar que há graus diferentes de marcação de pistas prosódicas.

Percebemos que, nem sempre o falante da língua sabe empregar, quando solicitado (ou seja, raciocinando metalinguisticamente), as pistas prosódicas que sejam capazes de desfazer ambiguidades sintáticas. Por este motivo preparou-se mais um experimento, agora com as sentenças gravadas por um leitor-treinado, capaz de empregar pistas prosódicas definidas.

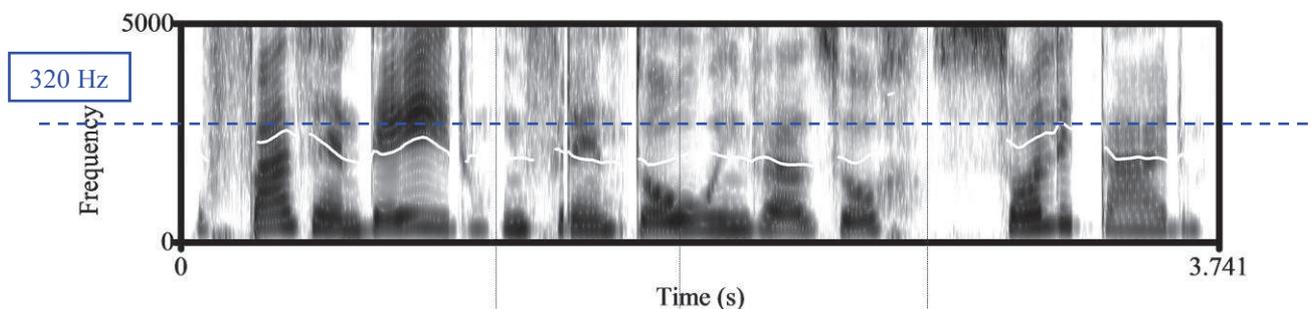
Terceiro experimento: FONSECA e MAGALHÃES (2008)⁶

Para esse terceiro experimento, denominado Teste de Percepção com Prosódia Manipulada (claramente explicitada), foram preparadas, em laboratório, sentenças utilizando pistas prosódicas manipuladas, que apontassem para uma interpretação (aposição) única da sentença. A partir daí, pretendia-se determinar qual é o padrão prosódico adequado para desfazer a ambiguidade estrutural em sentenças declarativas do tipo SN1-SV-SN2-Atributo do português brasileiro (PB).

Foram manipuladas as seguintes informações prosódicas:

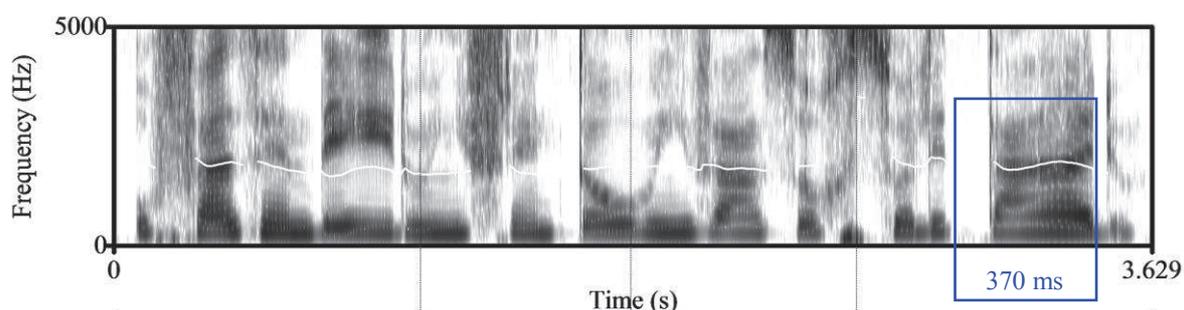
⁶ Para uma visão mais minuciosa do experimento, consultar o artigo de Fonseca e Magalhães (2008).

a) Elevação de *pitch* no SN1 e no Atributo;



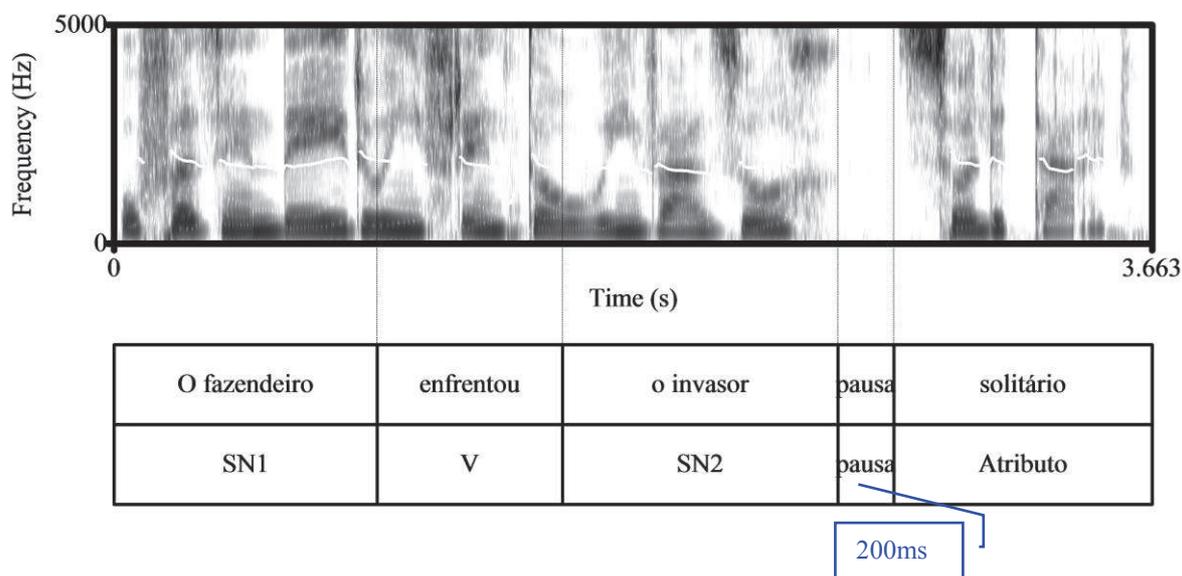
O fazendeiro	enfrentou	o invasor	solitário
SN1	V	SN2	Atributo

b) Alongamento da sílaba tônica do Atributo;

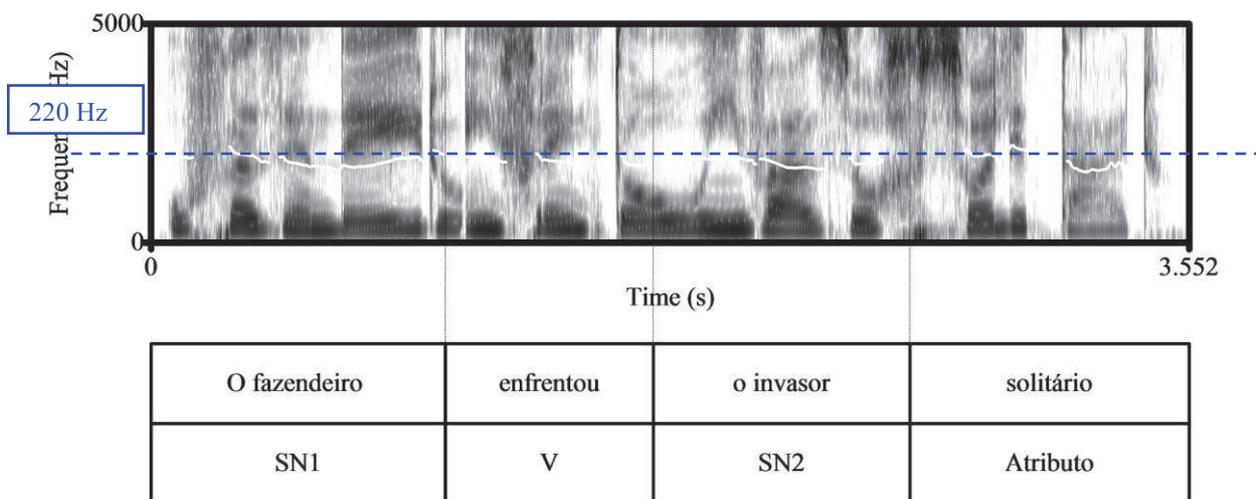


O fazendeiro	enfrentou	o invasor	solitário
SN1	V	SN2	Atributo

c) Pausa silenciosa entre o SN2 e o Atributo;



d) Sentenças sem pistas prosódicas salientes (neutras);



A hipótese era de que as pistas prosódicas mudam o fraseamento prosódico normal da sentença, promovendo para o ouvinte um possível rearranjo sintático capaz de direcionar o processo de *parsing* e, conseqüentemente, de interpretação da sentença no sentido de um *High Attachment* (aposição alta, não-local).

Os *scripts* do experimento final foram montados distribuindo as 24 sentenças de teste em suas 4 condições (com pistas de F0; com alongamento; com pausa; sem pistas prosódicas, ou seja, com leitura Neutra) por *Quadrado Latino* (cada informante ouve cada frase em apenas uma condição de teste). O experimento foi aplicado a 32 estudantes do 1º período do curso de Letras da FALE/UFMG, através do programa DMDX⁷. Os informantes, logo após ouvirem a sentença, escolhiam (utilizando um *joystick*) uma entre as duas interpretações/aposições possíveis para a sentença. Mediu-se não só a escolha da interpretação dada pelos informantes como também o tempo gasto pelos mesmos (que não foi significativo) para a escolha da resposta.

Os resultados encontrados neste experimento estão apresentados na Tabela 3, abaixo. O total 192 corresponde a 8 informantes multiplicado por 24 sentenças, já que uma mesma sentença não poderia ser ouvida em outra situação pelo mesmo informante. Assim, os 32 informantes (4 grupos de 8) ouviram as 24 sentenças sem repetição.

Pista	Aposição				
	*	Não-local	local	Todos	
A (Alongamento)	2	130	60	192	p < 0,05
%	1,04	67,71	31,25	100	
F (F0)	0	138	54	192	p < 0,05
%	0	71,88	28,13	100	
N (Neutra)	3	97	92	192	p = 0,61
%	1,56	50,52	47,92	100	
P (Pausa)	0	127	65	192	p < 0,05
%	0	66,15	33,85	100	
Pearson Chi-Square = 25,722; DF = 6; P-Value = 0,000					

* Este símbolo foi dado às respostas que não foram computadas pelo programa DMDX, devido à extrapolação do tempo.

Tabela 3: Aposições indicadas, após audição das sentenças manipuladas por expert

Podemos verificar que as pistas prosódicas introduzidas foram significativas para os informantes, sendo que a Elevação da F0 no SN1 e no Atributo foi a mais significativa entre elas. Para a leitura Neutra, os informantes se dividiram entre as aposições não-local e local,

⁷ Software disponível em: <http://www.u.arizona.edu/~kforster/dmdx/dmdx.htm>

comprovando a ambiguidade das sentenças. Assim, concluímos que, como previsto pela HPI, a prosódia tem papel fundamental no processamento mental de estruturas sintáticas, podendo, inclusive, direcionar a interpretação de sentenças estruturalmente ambíguas.

Quarto experimento: FONSECA (2008)⁸

Um fato constatado no experimento de MAGALHÃES e MAIA (2006) foi o de que, apesar de todo o cuidado seguido na construção das sentenças ambíguas do tipo SN1-SV-SN2-Atributo (cf. Anexo 1) do Português Brasileiro (PB), algumas não foram percebidas como ambíguas, levando preponderantemente a uma única interpretação. Tais sentenças foram⁹:

26A O rapaz abraçou o amigo suado.

A= 0 B= 10

30B A babá ninou a menina infeliz.

A= 1 B= 9

34A O réu encontrou o advogado nervoso.

A= 7 B= 3

35A O esposo beijou a esposa doente.

A= 0 B= 10

61A O aluno consultou o monitor inseguro.

A= 8 B= 2

62B O sobrinho cumprimentou o tio resfriado.

A= 1 B= 9

64A O bandido reconheceu o cúmplice agonizante.

A= 1 B= 9

72A O soldado procurou o colega ferido.

A= 0 B= 10

⁸ Para uma visão mais minuciosa do experimento, consultar a dissertação de Fonseca (2008).

⁹ Nos exemplos citados, ‘A’ corresponde a escolha pela aposição não-local e ‘B’ corresponde a escolha pela aposição local.

O que teria influenciado a não percepção da ambiguidade estrutural de tais sentenças?

Para depreender fatores de ordem lexical e semântica/pragmática, aplicamos um teste de *associação lexical*, em que 8 informantes, todas do sexo feminino e alunas da graduação em Letras da UFMG, ouviam as 8 frases de teste em meio a 12 distratoras e citavam, de súbito, duas palavras que se correlacionassem. Além de poder testar, através da tarefa de associação lexical, efeitos de natureza semântica/pragmática, essa versão do experimento, através da comparação sistemática de dados de leitura e de audição, tem também o grande potencial de testar a Hipótese da Prosódia Implícita.

Os resultados desse teste estão apresentados abaixo:

Sentenças	Associação Lexical (Aposição %)		
	Não-local	Local	Nenhuma
26A	25	50	25
30B	37,5	25	37,5
34A	37,5	50	12,5
35A	0	62,5	37,5
61A	25	37,5	37,5
62A	37,5	37,5	25
64A	0	50	50
72A	25	50	25

Tabela 4: Taxas de aposição no teste de Associação Lexical

Consideramos Aposição não-local quando a informante dizia, por exemplo, *bandido agonizante*; Aposição local quando dizia, *cúmplice agonizante*; ou nenhuma aposição quando dizia *bandido cúmplice*.

Então, através da aplicação de diferentes experimentos - respostas a leitura silenciosa e em voz alta; percepção de pistas prosódicas; associação lexical (este último) - pudemos constatar que a percepção da ambiguidade se refinou, mas que algumas frases continuaram, apesar de tudo, a serem percebidas como não-ambíguas, como:

35A O esposo beijou a esposa doente.

64A O bandido reconheceu o cúmplice agonizante.

Como a pesquisa nunca termina, mas se aprimora, outros passos devem ser seguidos, tais como:

- Análise de outros tipos de informações envolvidas na escolha de aposição local ou não-local (semânticas, lexicais/pragmáticas, discursivas) e sua relação com o *parser*, em frases sem segmentação.
- Reaplicação do experimento com uma tarefa *on-line* (*eye-tracker*, *EEG*...), para comparar com os resultados atuais. Tratamento teórico-formal dos dados, em termos de OT (*Optimality Theory*), acentos de frase e tons de fronteira, ou outro referencial teórico que se mostre adequado.

Comentários Finais

Nesse artigo, quisemos apresentar uma trajetória resumida da pesquisa (que ainda não se esgotou) em torno da aposição ambígua do adjunto, pesquisa esta que desenvolvemos ao longo de quatro anos, a partir de um projeto de Pós-Doutorado iniciado em 2005, na UFRJ, com o Prof. Dr. Marcus Maia, prosseguindo em uma orientação que resultou em uma dissertação de Mestrado (FONSECA, 2008). Vimos, ao longo desse percurso, que há graus diferentes de marcação de pistas prosódicas que podem conduzir o *parser*. O importante é saber que o normal é produzirmos com prosódia a linguagem (silenciosamente, em voz alta e até mesmo na linguagem de sinais - LIBRAS¹⁰).

Uma perspectiva que se apresenta agora é testarmos o movimento ocular de sujeitos-leitores ao lerem tais sentenças, em um experimento a ser realizado com o *eyetracker* do Laboratório de Psicolinguística da FALE/UFMG. Tal experimento deverá ser realizado sem indicações de pausas nas sentenças, ou seja, sem condução da prosódia, de forma a termos, pelos movimentos oculares (sacadas) e tempos de fixação, uma indicação da prosódia *on line*, que indicaria que a sintaxe estaria sendo guiada pela prosódia.

¹⁰ Atualmente, uma de nossas alunas de Doutorado está testando como os surdos bilíngües (que sabem LIBRAS e lêem e escrevem em português) lidam com a ambigüidade.

Referências

CHOMSKY, N. Chomsky no Brasil. *Revista D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 13, número especial, 1997. 229 p.

FODOR, J. D. Prosodic disambiguation in silent reading. In: HIROTANI, M. (Ed.). *Proceedings of North East Linguistic Society* 32, GLSA. University of Massachusetts: Amherst, MA, 2002(a). p. 113-132.

_____. D. Psycholinguistics cannot escape prosody. In: MAIA, M.; FINGER, I. *Processamento da Linguagem*. Porto Alegre: Educat, 2005. p. 91 - 110.

FONSECA, A. A. *Pistas Prosódicas e o Processamento de sentenças ambíguas do tipo SN1-V-SN2-Atributo do Português Brasileiro*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. ; MAGALHAES, J. O. A interpretação de pistas prosódicas na aposição de atributos em sentenças ambíguas do PB. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, v. 15, n. 2, 2007.

_____. ; _____. O. A influência de pistas prosódicas no processamento de frases: um estudo da estrutura SN1-V-SN2-ATRIBUTO no Português Brasileiro. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 33, n. 55, jul-dez. 2008. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>.

FRAZIER, L. *On comprehending sentences: Syntactic parsing strategies*. 1979. Doctoral dissertation - University of Connecticut, Distributed by Indiana Linguistics Club, 1979.

LOURENÇO-GOMES, M. C. *Efeito do comprimento do constituinte na interpretação final de orações relativas estruturalmente ambíguas – Um estudo em PB baseado na Hipótese da prosódia Implícita*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

MAGALHÃES, J. O.; MAIA, M. Pistas prosódicas implícitas na resolução de ambiguidades sintáticas: um caso de adjunção de atributos. In: *Revista da ABRALIN*, v. 5, n. 1 e 2, p. 143-167, 2006.

Anexo

Itens experimentais com seus respectivos códigos.

25B O pai visitou o filho embriagado.

- 26A O rapaz abraçou o amigo suado.
- 27B O guarda prendeu o ladrão desarmado.
- 28A A menina venerou a santa sorridente.
- 29A O fazendeiro enfrentou o invasor solitário.
- 30B A babá ninou a menina infeliz.
- 31A A mãe encontrou a filha irritada.
- 32B O homem ergueu o menino feliz.
- 33B A moça visitou o menino contente.
- 34A O réu encontrou o advogado nervoso.
- 35A O esposo beijou a esposa doente.
- 36B O motorista atropelou o pedestre bêbado.
- 61A O aluno consultou o monitor inseguro.
- 62B O sobrinho cumprimentou o tio resfriado.
- 63A O tigre arranhou o leão bravo.
- 64A O bandido reconheceu o cúmplice agonizante.
- 65B O rei cumprimentou o súdito nu.
- 66A O cão pegou o coelho faminto.
- 67B O chefe readmitiu o funcionário arrependido.
- 68B O assessor auxiliou o presidente preocupado.
- 69B O repórter entrevistou o político sozinho.
- 70A O lutador derrotou o adversário cansado.
- 71B O goleiro xingou o atacante caído.
- 72A O soldado procurou o colega ferido.

VARIAÇÃO E MUDANÇA NA FALA E NA ESCRITA: CAMINHOS E FRONTEIRAS

Leila Maria Tesch*
Lilian Coutinho Yacovenco**
Maria Marta Pereira Scherre***

Resumo: Este texto discute a contribuição da pesquisa variacionista de base laboviana para o entendimento da entrada de fenômenos variáveis na escrita brasileira em diversos gêneros discursivos. Nosso principal ponto é evidenciar que entram na escrita, em especial na escrita da mídia, variações linguísticas que não são estigmatizadas pela comunidade de fala mais ampla, ou aspectos variáveis mais encaixados linguisticamente, imperceptíveis do ponto de vista da marcação social. Com base nas evidências apresentadas, argumentamos que, diferentemente do senso comum, não é o registro da tradição gramatical que regula estas questões. Para tanto, apresentamos uma síntese e uma hierarquização de fenômenos linguísticos variáveis que entram na escrita padronizada. Os fenômenos abordados são (1) o futuro perifrástico, (2) a expressão gramatical do imperativo, (3) a expressão gramatical do objeto direto anafórico, (4) o uso de *a gente* na sua manifestação pronominal e (5) a concordância verbal de terceira pessoa do plural. Desta forma, consideramos que os resultados das pesquisas variacionistas podem contribuir, mais uma vez, para evidenciar que são as interações sociais, e não a tradição gramatical, que determinam, em primeiro plano, as dinâmicas linguísticas.

Palavras-chave: Variação e Mudança Linguística. Fala e Escrita. Estigma. Encaixamento Linguístico.

Abstract: In this article we examine the penetration of variable phenomena into several discourse genres in Brazilian written language using the Labovian variationist approach. Our main point is to show that written language, especially in the media, accepts linguistic variants that are not stigmatized by the wider speech community or are more deeply embedded in the linguistic system, and are not easily perceived from the point of view of social markedness. Based on the evidence presented, we argue that, contrary to common sense, grammatical tradition does not govern these matters. We present a summary and a hierarchy of variable phenomena that can be found in standard writing. These are: (1) the periphrastic future, (2) the imperative, (3) anaphoric direct objects, (4) *a gente* 'we' used as a pronoun, (5) third person plural verbal concord. Using our approach, we show that the results of variationist research help to prove that the dynamics of linguistic functioning are determined mainly by social interaction rather than grammatical tradition.

* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, leilatesch@yahoo.com.br

** Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, lilianyacovenco@yahoo.com.br

*** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, mscherre@gmail.com.br

Keywords: Linguistic change and variation. Spoken and written language. Stigma. Linguistic embedding.

Introdução

As pesquisas variacionistas de base laboviana podem contribuir para o entendimento da entrada de fenômenos variáveis na escrita brasileira em diversos gêneros discursivos. Nosso principal ponto é evidenciar que entram na escrita, em especial na escrita da mídia, variantes linguísticas que não são estigmatizadas pela comunidade de fala mais ampla e que são linguisticamente encaixadas, imperceptíveis do ponto de vista da marcação social.

Argumentamos, portanto, que, diferentemente do senso comum, não é o registro da tradição gramatical que regula a entrada de fenômenos variáveis na escrita. Para tanto, vamos apresentar uma síntese e propor uma hierarquização de variáveis e de variantes que entram na escrita padronizada, com destaque para os seguintes fenômenos: (1) o futuro perifrástico, (2) a expressão gramatical do imperativo na forma associada ao indicativo no contexto do pronome *você*, (3) a expressão gramatical do objeto direto anafórico com estruturas nominais ou com anáfora zero, (4) o uso de *a gente* na sua manifestação pronominal e (5) a concordância verbal de terceira pessoa do plural.

É pertinente ressaltar que algumas variantes desses fenômenos são utilizadas de forma diferente do que prescreve a tradição gramatical, porém os usuários da língua não sentem que estão usando formas não preconizadas pela prescrição gramatical, uma vez que esses fenômenos apresentam variação com variantes sem estigma social. Em verdade, são consideradas erradas, predominantemente, formas que estão correlacionadas com classe social (cf. SCHERRE, 2005, p. 115-148). Entretanto, mesmo que inconscientemente, estas formas são utilizadas na fala espontânea e na escrita revisada, como veremos de forma bem detalhada no decorrer deste trabalho.

Em relação aos cinco fenômenos em destaque neste trabalho, sabemos que a variação nos quatro primeiros não apresenta efeitos fortes relacionados à diferenciação na escala social e não são alvo de avaliação social negativa pelos membros da comunidade de fala mais ampla

e, por isso, não há estigma social evidente vinculado ao uso de suas formas variantes¹. Já o fenômeno relacionado à concordância apresenta estigma, pois se trata de variação que distingue grupos sociais – tendem a fazer mais concordância pessoas de classes com mais prestígio social e menos concordância pessoas de comunidades com menos prestígio social. Mostraremos que a variação de concordância que ocorre na escrita é altamente encaixada, daí ser relativamente imperceptível aos olhos do leitor.

Desta forma, consideramos que os resultados das pesquisas variacionistas podem contribuir, mais uma vez, para evidenciar que são as interações sociais, e não a tradição gramatical, que determinam, em primeiro plano, as dinâmicas linguísticas e a sua incorporação pela escrita monitorada.

A expressão do futuro do presente

O futuro, como categoria linguística, ocorre no português, tanto na língua falada como na escrita, e, para expressá-lo, o falante/redator utiliza várias formas verbais. Vale ressaltar que essa variação não é binária, uma vez que há, paralelamente às formas sintéticas, formas perifrásticas.

Tesch (2011) analisa na escrita jornalística capixaba a variação entre quatro formas de expressão do futuro do presente:

a) Futuro simples:

(01) “Domingos Martins concorre com mais 17 municípios ao título; o governo da cidade *receberá* premiação” (A Gazeta, 30 de junho de 2008);

b) Perífrase com *ir* no futuro + verbo no infinitivo:

¹ “As formas de expressão socialmente prestigiadas das pessoas consideradas superiores na escala socioeconômica opõem-se aos falares das pessoas que não desfrutam de prestígio social e econômico; ocorrem em contextos mais formais, mais estilizados, entre interlocutores que se transformam em modelos e pontos de referência do bem falar e escrever. As formas socialmente prestigiadas são semente e fruto da literatura oficial, que as transforma em língua padrão. Estão reguladas e codificadas nas gramáticas normativas, em que adquirem o estatuto de formas corretas, a serem ensinadas, aprendidas e internalizadas através de longo processo escolar.” (VOTRE, 2004, p. 51-52).

(02) “Vale dizer, a cada nova despesa, que represente benefício ou serviço, deve se determinar a fonte – dos recursos que lhe *irão dar* consistência para materialização.” (A Gazeta, 30 de junho de 2008);

c) Presente do indicativo:

(03) “*Começa* amanhã à tarde na área de desembarque do Aeroporto de Vitória uma ação promocional para os turistas que *visitam* o estado. Duas moças vestidas com trajes típicos vão distribuir um kit, em forma de uma caixa de bombom, com uma surpresa: além de chocolate, a caixa contém seis guias, com mapas e serviços de diferentes regiões turísticas do Espírito Santo.” (A Gazeta, 03 de julho de 2008)

d) Perífrase com *ir* no presente + verbo no infinitivo:

(04) “Vejam vocês, para ser submetido a uma operação séria, *vai entregar* seu corpo a um médico especialista e fica estupefato com o preço que ele cobra, caso procure um particular.” (A Gazeta, 05 de julho de 2008).

Os falantes de português, de um modo geral, não reagem negativamente ao uso das formas perifrásticas (b) e (d), no lugar antes reservado ao futuro simples (a) ou ao presente do indicativo (c) para a expressão do futuro verbal. Isso ocorre porque é um fenômeno que não sofre estigma social, embora o futuro simples seja a forma prescrita pela tradição gramatical. Mesmo sendo o futuro simples a forma prescrita, não há avaliação negativa (talvez nem a sua percepção) da variação entre as formas existentes para a expressão do futuro, fato que revela ser essa variação isenta de estigma social.

Na tradição gramatical, o futuro do presente é apresentado de modo praticamente invariante: apenas a forma sintética é registrada nos paradigmas de conjugação verbal e, de modo sutil e descritivo, é registrada a variação com o presente em verbos de movimento. Luft (2000), Mira Mateus *et al* (1983), Cunha & Cintra (2008) e Bechara (2002) não mencionam as construções perifrásticas e preferem usar *substituição* ou *possíveis empregos* para se referirem à variação entre o futuro simples e o presente do indicativo com valor de futuro. Said Ali (1966, p. 311-312) é um dos poucos a reconhecer a construção *ir* + verbo no infinitivo como uma possível substituta do futuro simples e como indicadora de uma ação futura imediata.

Nas gramáticas tradicionais não há menção explícita de que as formas variantes possam ser usadas sem alteração de significado, ou seja, que se equivalem. Ao contrário, o futuro simples é visto como o expoente básico da expressão de futuro, mesmo essa forma tendo praticamente desaparecido da língua falada, enquanto às outras variantes são sempre atribuídas leituras secundárias. A perífrase com *ir*, que atualmente funciona como a única variante produtiva na fala, ainda é definida por seus significados originais de movimento e proximidade, nas palavras de Said Ali (1966, p. 311-312).

Em textos jornalísticos, pode-se, também, encontrar a variação entre o futuro simples e o perifrástico, porém com uma frequência de uso não tão alta quanto ao que há na fala. É o que se observa nos exemplos do trecho 05:

(05) Mais sete ônibus articulados *vão serão* incorporados ao Sistema Transcol na próxima segunda-feira. Desse total, quatro veículos *vão atender* à linha 504 (Terminal de Itacibá X Terminal de Jacaraípe). Já os outros três *serão* utilizados na linha 591, (Serra Sede X Terminal de Campo Grande). (A Gazeta, 04 de julho de 2008)

Este exemplo parece apresentar erro de digitação. Porém, esse equívoco pode indicar algo interessante. A primeira ocorrência na expressão de futuro – *vão serão* – sugere que o autor do texto ficou em dúvida se usaria *vão ser* ou *serão*. Há fortes indícios quanto a essa indecisão ao se verificar as demais formas no futuro, tendo em vista que utiliza as duas variantes: perífrase com *ir* no presente + verbo no infinitivo – *vão atender* – e futuro simples – *serão*. Esse dado demonstra que o usuário da língua tem consciência de que há diferentes formas para expressar o futuro.

Tesch (2011) analisou a variação na expressão de futuro na amostra PortVix (Português falado na cidade de Vitória) e em textos jornalísticos (Jornal A Gazeta décadas 1930, 1970 e em 2008).

Na fala dos moradores de Vitória, a autora verificou que a forma prescrita pela tradição gramatical – futuro simples – praticamente não ocorre e a perífrase verbal, com *ir* no presente + verbo no infinitivo, forma substituta, tem sido a mais freqüente, como se observa na tabela 1.

	Futuro simples	<i>Ir no futuro</i>	Presente	<i>Ir no presente</i>	Total
	Amarei	Irei amar	Amo	Vou amar	
N°	04	-	206	867	1077
%	0,4%	-	19,1%	80,5%	100%

Tabela 1: Distribuição das ocorrências indicadoras de futuro no *corpus* PortVix

Fonte: Tesch (2011, p. 163)

A partir da tabela 1, podemos constatar a preferência dos falantes capixabas, assim como a dos falantes brasileiros de modo geral (GIBBON, 2000; SANTOS, 2000; GRYNER, 2002, 2003; OLIVEIRA, 2006; MALVAR & POPLACK, 2008), pela forma perifrástica *ir* no presente + verbo no infinitivo para indicar futuro, 80,5%. Verifica-se, portanto, que a expressão do futuro ocorre essencialmente na forma perifrástica e no presente do indicativo.

No entanto, na escrita ainda é possível encontrar uma frequência maior de formas no futuro simples, como podemos observar na tabela 2.

	Futuro	<i>Ir no futuro</i>	Presente	<i>Ir no presente</i>	Total
	Amarei	Irei amar	Amo	Vou amar	
N°	368	16	158	136	678
%	54,3%	2,3%	23,3%	20,1%	100%

Tabela 2: Distribuição das ocorrências indicadoras de futuro no *corpus* A Gazeta 2008

Fonte: Tesch (2011, p. 140)

O primeiro ponto a ressaltar é a manutenção pela preferência da forma do futuro simples, 54,3% dos dados, na modalidade escrita. Isso demonstra que, em ambientes mais formais, ainda há um predomínio da forma conservadora, preconizada nas gramáticas tradicionais. Contudo, também se constata a presença de dados no presente do indicativo – 23,3% – e da forma perifrástica *ir* no presente + verbo no infinitivo – 20,1% do total de ocorrências.

Um ponto que chama a atenção é a comparação entre as variantes pesquisadas ao longo das décadas, no jornal A Gazeta, ilustrada no gráfico 1.

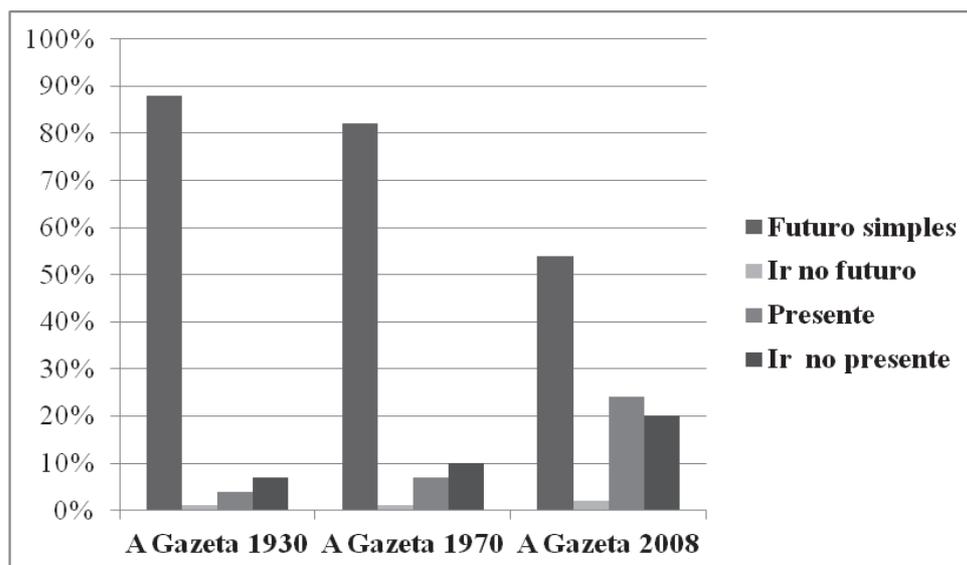


Gráfico 1: Comparação entre os resultados do jornal A Gazeta 1930, 1970 e 2008.

Fonte: Tesch (2011, p. 142)

De 1930 a 1970 quase não houve mudança de comportamento, apenas um leve aumento da construção perifrástica *ir* no presente + verbo no infinitivo e uma pequena diminuição de uso de futuro simples. No entanto, de 1970 a 2008, as mudanças foram mais acentuadas, pois há menos ocorrências de futuro simples e maior uso de *ir* no presente + verbo no infinitivo, embora a forma privilegiada continue sendo o futuro simples. Há também um aumento considerável da presença de formas no presente do indicativo.

Expressão gramatical do imperativo (*faz/faça*)

Scherre (2012) enfatiza que a tradição gramatical brasileira registra a forma imperativa associada ao subjuntivo (*Fale comigo!*) no contexto do pronome *você*, o imperativo considerado auxiliar, nos termos de Bechara (2002, p. 237), por exemplo. O imperativo historicamente verdadeiro, no sentido morfológico do termo, seria expresso pela forma hoje associada ao indicativo sem o *-s* final (*Fala comigo!*), no contexto do pronome *tu*, em frases afirmativas. Scherre (2012), todavia, registra que são exemplos da expressão variável do imperativo os casos em 6/7 e 8/9, extraídos da fala de Brasília, de dados coletados por Freitas

(1994, apud Scherre 2012), no contexto de uso do pronome *ocê*, em que a tradição gramatical só registra formas como *faça/venha*.

(06) “Ah! É? Então *faz* o que *ocê* quiser!”

(07) “*Faça* aquilo que *ocê* achar melhor!”

(08) “*Vem* para o *eu* lugar! Agora, Vitor!”

(09) “Maurício, *venha* pra dentro!”

Uma síntese minuciosa de percentuais de usos do imperativo com base em trabalhos de diversos pesquisadores brasileiros, apresentada por Scherre (2012), conduz ao gráfico 2.

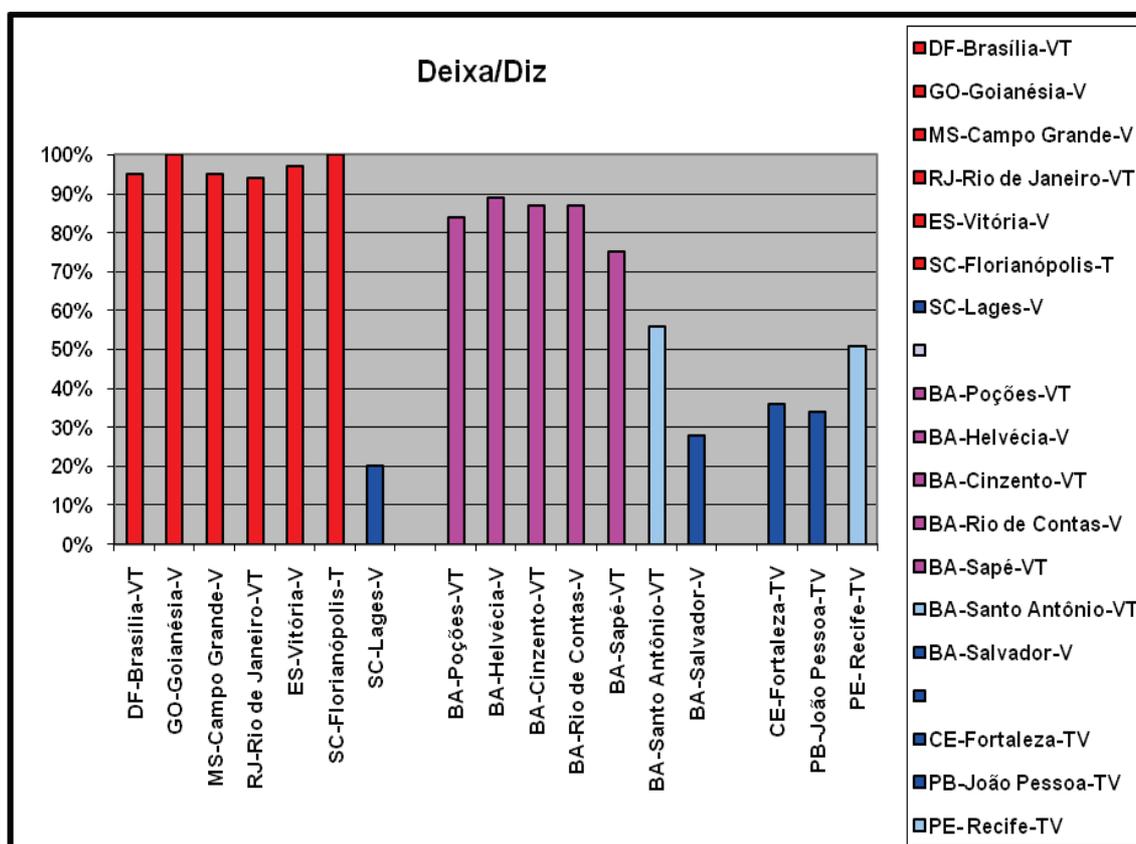


Gráfico 2: Imperativo associado ao indicativo (deixa/diz) em diálogos do português brasileiro falado (síntese de diversos estudos)

Fonte: Scherre (2012)

Com base no gráfico 2, Scherre (2012) chama a atenção para o corte geográfico claro em termos regionais, em que as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste tendem a favorecer o imperativo associado à forma indicativa (*faz/vem*) e a região Nordeste tende a favorecer o imperativo associado à forma subjuntiva (*faça/venha*), independentemente da presença dos pronomes *você* (V) ou *tu* (T). Além disso, a autora observa que o recorte geográfico vai além das regiões: evidencia-se também um recorte capital vs. não capital no estado da Bahia. Nesta síntese, Scherre (2012) considera que ainda permanece inexplicável o comportamento divergente da cidade de Lages, no estado de Santa Catarina, na região Sul, em que se favorece a forma imperativa associada ao subjuntivo, contrariamente ao comportamento de uso da forma imperativa associada ao indicativo em toda a região Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

O fato que importa especialmente para a nossa abordagem neste texto é que a variação do imperativo, bastante divergente do registro da tradição gramatical, não é alvo de estigma; e, nos termos da síntese de Scherre (2005; 2012), não revela efeitos sociais, na escala vertical, relacionada, por exemplo, aos anos de escolarização dos falantes. Mais importante ainda para as nossas reflexões a respeito de que variações entram na escrita é o estudo da variação do imperativo em revistas em quadrinhos da *Turma da Mônica*, iniciada em 1992, como relata Scherre (2005, p. 115-128). Estudos ampliados com este tipo de amostra podem ser vistos em Andrade, Melo & Scherre (2007). Reapresentamos a seguir a tabela que se encontra em Scherre (2012), em que se sintetiza um estudo em tempo real em textos desta revista, com explicitação sempre crescente do imperativo associado à forma indicativa, em contexto do pronome *você*.

Fatores: décadas/anos	Frequência do imperativo na forma indicativa		Peso relativo dos fatores
1970/1971	11/ 153	7%	0,02
1983	15/ 84	18%	0,06
1985	145/ 260	56%	0,40
1986/1987	135/ 229	59%	0,38
1988/1999	361/ 637	57%	0,44
2001	360/ 507	71%	0,62
2002	579/ 794	73%	0,61
2004	333/ 489	68%	0,52
2005	365/ 478	76%	0,69
2010	119/ 147	81%	0,76

Total	2423/3778	64%	-
-------	-----------	-----	---

Tabela 3: Uso do imperativo associado à forma indicativa (*faz/olha*) em diálogos de revistas em quadrinhos *A Turma da Mônica*: de 1970 a 2010 (contexto do pronome *você*)
Fonte: Scherre (2012), com adaptações.

O fato é que a forma imperativa associada à forma indicativa entra sem qualquer constrangimento na escrita de revistas em quadrinhos da região Sudeste. Assim, uma variante divergente do registro da tradição encontra seu pouso tranquilo e sereno em textos escritos monitorados. Uma síntese de diversos trabalhos com dados da escrita brasileira pode ser vista em Scherre (2005, p.123-125). As questões identitárias que envolvem o uso do imperativo associado ao indicativo no contexto do pronome *você* podem ser vistas em Andrade, Melo & Scherre (2007).

Expressão gramatical do objeto direto anafórico

O uso de pronomes pessoais na posição de objeto direto de 3ª pessoa é abordado pelas gramáticas tradicionais de modo bastante restrito. Essas gramáticas indicam, em seus quadros pronominais, apenas o pronome pessoal do caso oblíquo e citam, de modo restritivo, o uso de pronomes pessoais do caso reto como objetos diretos. As outras duas estratégias para preenchimento do objeto direto anafórico de 3ª pessoa – o sintagma vazio (categoria vazia) e o sintagma nominal anafórico –, apesar de frequentes na fala e na escrita jornalística, respectivamente, – não são mencionadas pelas gramáticas tradicionais.

Cunha e Cintra (2008, p. 302), ao tratarem dos pronomes pessoais na posição de objeto direto, somente citam a ocorrência do pronome oblíquo (clítico) para a expressão do objeto direto anafórico. Na seção denominada *Equívocos e incorreções*, afirmam que “Na fala vulgar e familiar no Brasil é muito frequente o uso do pronome *ele(s)*, *ela(s)* como objeto direto.”

Bechara (2002, p. 175) também se refere ao uso do pronome *ele* como objeto direto, porém só reconhece um tipo de uso, como se constata na afirmação seguinte: “O pronome *ele*, no português moderno, só aparece como objeto direto quando precedido de *todo* ou *só* (adjetivo) ou se dotado de acentuação enfática, em prosa ou verso.”

Bagno (2013b, p. 236), que possui uma gramática com concepção diversa da dos autores anteriormente mencionados, classifica os pronomes *ele(s)*, *ela(s)* como pronomes da não-pessoa. Afirma que, no português brasileiro, sua ocorrência se dá nas funções de sujeito, objeto direto, objeto indireto e complemento oblíquo.

Como acima mencionado, além da retomada anafórica do objeto direto por pronomes pessoais (do caso reto ou oblíquo), há outras duas estratégias de preenchimento. As quatro variantes estão presentes no jornal capixaba *A Gazeta*, conforme ilustrado nos exemplos abaixo.

a) Retomada por sintagma nominal e por clítico acusativo:

(10) Pintor reencontra *Neném*, mas decide doar *a cadela*

O pintor Eduardo Oliveira conseguiu rever *a cadela Neném*, após ficar um dia preso, mas decidiu entregá-la para adoção (*A Gazeta*, 10/10/2013) (Manchete, 1ª página)

b) Retomada por categoria vazia:

(11) Estado tem *dinheiro*, mas não consegue gastar *0*. (*A Gazeta*, 18/10/2013) (Manchete, 1ª página)

c) Retomada por pronome lexical

(12) *Ele* estava atravessando o negócio, queria tomar a boca do Betinho. *Aí*, eu matei *ele*. (*A Gazeta*, 2008)

Na tabela 4, pode-se observar que as quatro variantes estão presentes na fala e também na escrita jornalística.

Amostra	Clítico		Pronome Lexical		SN Anafórico		Categoria vazia	
	N	%	N	%	N	%	N	%
PortVix (fala)	14	0,5	407	13,4	856	28,2	1760	58,0
<i>A Gazeta</i> (escrita)	107	42,0	8	3,1	119	46,7	21	8,2

Tabela 4: Preenchimento do objeto direto anafórico – dados da fala de Vitória/ES - 2000 e da escrita do jornal *A Gazeta*, de Vitória/ES, 2013

Fonte: Yacovenco & Berbert (2013) e Andrade (2013)

Podemos observar que, mesmo ocorrendo as quatro variantes nas duas modalidades discursivas, há, entretanto, diversidade quanto à frequência relativa de ocorrência de cada uma das variantes em função da própria modalidade discursiva utilizada: na escrita jornalística, a retomada de objetos anafóricos de 3ª pessoa por categorias vazias poderia causar ambiguidade ou dificuldade de compreensão, daí ser mais frequente o preenchimento por sintagmas nominais anafóricos. Na fala, entretanto, a categoria vazia é a estratégia de preenchimento preferida.

É importante destacar que, apesar de o clítico (pronome pessoal do caso oblíquo) ser a variante reconhecida pela tradição gramatical, é uma variante em desuso: na fala, pode ser considerada praticamente extinta, já que ocorre em apenas 0,5% do total de casos, em contextos restritos, predominantemente nas formas *lo(s)/la(s)*. Na escrita jornalística, o clítico ainda é bastante utilizado, mas não é a variante mais frequente, cedendo lugar ao sintagma nominal anafórico.

Em relação ao pronome lexical (pronome pessoal do caso reto usado como objeto direto), notamos que sua frequência de ocorrência é bastante baixa na escrita jornalística (somente 3,1% do total de ocorrências). Na fala, sua frequência de ocorrência é mais alta do que na escrita (13,4% dos casos). Entretanto, em ambas as modalidades, é a variante menos utilizada. Cabe, ainda, destacar que há um certo estigma no uso dessa variante: a escolaridade é uma variável que atua fortemente sobre o uso do pronome lexical. Podemos observar que, na escrita jornalística, o uso de pronomes lexicais só se dá em entrevistas, isto é, no gênero discursivo em que se dá voz a uma pessoa. Cabe ressaltar que os pronomes lexicais somente aparecem na fala transcrita de pessoas que vivem à margem da sociedade, como assaltantes e assassinos.

Uso de *a gente* na sua manifestação pronominal

O sistema pronominal do português é tratado como sem variação pelas gramáticas tradicionais. Dessa forma, a alternância entre *nós* e *a gente*, tão comum e frequente na fala, não faz parte do escopo de seu objeto de estudo. Podemos verificar tal fato em Cunha & Cintra (2008), em que somente a variante *nós* é apresentada.

Bechara (2002, p. 166), ao tratar do sistema pronominal do português, insere a variante *a gente*, porém o faz ao apresentar observações sobre as formas de tratamento. Segundo o gramático, “o substantivo *gente*, precedido do artigo *a* e em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome e se emprega fora da linguagem cerimoniosa.”

Bagno (2013a), como já visto para o caso de pronomes de 3ª pessoa, ao tratar dos índices da 1ª pessoa, inclui a variante *a gente* como 1ª pessoa do plural, indicando sua ocorrência como sujeito, objeto indireto e complemento oblíquo.

Por outro turno, diversas pesquisas sociolinguísticas já abordaram a variação da primeira pessoa do plural, enfatizando o processo de variação/mudança por que passa o sistema pronominal do português brasileiro. Entre as muitas pesquisas sobre o tema, mencionamos a de Mendonça (2010), que apresenta uma síntese sobre o uso das variantes *nós/a gente* em diversas cidades brasileiras, conforme podemos verificar no Gráfico 3.

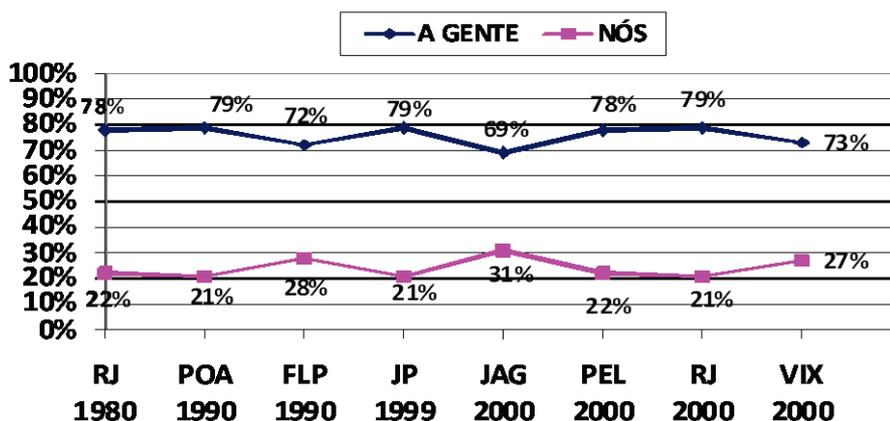


Gráfico 3: Percentuais de uso das formas *nós/a gente* em diversas cidades brasileiras nos trabalhos consultados por Mendonça (2010)

Fonte: Mendonça (2010, p. 100)

A variação da primeira pessoa do plural, como já dito, tão comum na fala, é bastante restrita na escrita jornalística, como se pode observar nos exemplos 13 e 14. No jornal capixaba *A Gazeta*, constata-se que o uso de *a gente* ocorre com uma frequência baixa e, quando a variante é utilizada, o é em crônicas de leitores, como ilustrado no exemplo 13, extraído da seção *Cri-crítico*, em que o jornal publica comentários de leitores sobre filmes.

Podemos notar que, na própria chamada para o encaminhamento de uma crônica sobre um filme, também ocorre a variante *a gente*, porém não na posição de sujeito.

(13) *A gente* descobre um John mais conturbado, criado pela avó e que reencontra a mãe durante o período mais conflitante da vida de uma pessoa: a adolescência. Envie um comentário *pra gente* sobre qualquer filme em cartaz. (Seção Cri-crítico, A Gazeta, 18/10/2013)

Em propagandas destinadas a um público mais jovem, como o do automóvel HB20, também se observa a presença da variante *a gente*, como exemplificado em 14.

(14) *A gente* ainda tem muito o que comemorar. HB20. As melhores condições e várias unidades para pronta entrega. (Propaganda veiculada em A Gazeta, Outubro de 2013)

Revistas em quadrinhos, um gênero híbrido, em que há presença de marcas de oralidade, também retratam a variação na primeira pessoa do plural. Entretanto, essa variação não é tão frequente quanto a encontrada na fala, como se verifica nos resultados de Andrade (2012). Observa-se que em 2010 houve um acréscimo considerável no uso de *a gente* nas revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, de Maurício de Souza: em 1970, apenas 11,7% do total de dados correspondiam a forma *a gente*, enquanto em 2010 há uma frequência relativa de 26%.

Ano de publicação	a gente x nós	
	N	%
1970	14/ 120	11,7
2010	271/1043	26,0
Total	285/1163	24,5

Tabela 5: Distribuição da variante *a gente x nós* nas Revistas da Turma da Mônica em duas sincronias

Fonte: Andrade (2012)

As pesquisas sociolinguísticas apontam que a variação na primeira pessoa do plural não apresenta estigma. A variável social mais relevante para o fenômeno é a faixa etária, não sendo a escolaridade uma variável importante para o uso de qualquer uma das variantes. Esse

é um fator, a nosso ver, que contribui para a entrada da forma inovadora, *a gente*, em textos escritos, sejam eles os de revistas em quadrinhos, de propagandas ou de textos jornalísticos.

Concordância verbal de terceira pessoa com sujeitos de estrutura complexa

A tradição gramatical brasileira registra como regra geral a presença da concordância verbal obrigatória entre o verbo e o seu respectivo sujeito, especialmente para os casos de sujeito de um só núcleo de estrutura simples (cf., por exemplo, Bechara, 2002, p. 554), embora ampla variação na concordância de número ocorra na fala, como já atestam diversos estudos no Brasil. Scherre (2008, p. 31-35), a reimpressão de Scherre (2005) com referências atualizadas, apresenta extenso levantamento dos trabalhos sobre concordância feitos até aquela época.

A ausência de concordância na fala brasileira é sujeita a forte avaliação negativa, a que se atribui forte estigma. Scherre (2005) apresenta diversas situações da repulsa à ausência de concordância pela mídia brasileira. Evento recente, em 2011, pôde ser amplamente visto pela comunidade urbana brasileira, com a forte reação aos exemplos de concordância variável no capítulo um “Escrever é diferente de falar”, de autoria da professora Heloísa Ramos (2011, p. 11-27), que faz parte do livro didático *Por uma Vida Melhor* distribuído pelo MEC para o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Scherre (2013) faz reflexões a respeito deste evento em uma revista da UFRJ sobre preconceito linguístico.

Para os casos de sujeito de estrutura complexa, a tradição registra há muito e de forma sistemática a variação regular em construções com sujeito de natureza quantitativa e, mais recentemente, registra também casos de sujeito de natureza percentual, como se observa em exemplos da mídia brasileira analisados por Scherre & Naro (2007, p. 142-143), transcritos a seguir e reenumerados como 15/16 e 17/18. Para um extenso e detalhado levantamento dos casos variáveis registrados pela tradição gramatical, sugere-se a leitura da dissertação de mestrado de Silva (1997).

Vejamos os exemplos:

(15) *Boa parte dos partos não ocorre em hospitais (Isto É, 23/6/1993, Medicina, p. 46, legenda)*

(16) Mas acho que *boa parte* de suas reflexões se *adaptam* aos impasses da imprensa brasileira (*Correio Braziliense*, 25/12/1994, Imprensa, p. 8, c.1, "Jornalistas, heróis e vilões")

(17) 75% da população *apóiam* a entrada de Erundina no ministério (*Folha de S. Paulo*, 3/2/1993, 4-p.8, c.1, Ilustrada)

(18) 10% da população ativa do país *está* desempregada (IstoÉ, 15/9/1993, p. 79, c.1)

Os casos de concordância variável de sujeito de um só núcleo de estrutura complexa de natureza não quantitativa são registrados pela tradição gramatical como casos particulares de concordância (Bechara, 2002), como opções estilísticas (Lapa, 1991) ou como áreas críticas da língua portuguesa (Peres & Mória, 1995). São exemplos desta variação na escrita revisada os casos de 19 a 21 (ausência de concordância verbal de terceira pessoa com o núcleo do sujeito de número singular) e os casos de 22 a 24 (ausência de concordância verbal de terceira pessoa com o núcleo do sujeito de número plural), coletados por Scherre & Naro (2000, p. 153-154; 2007, p. 141):

(19) Lembramos que *a estipulação* dos prazos acima *decorrem* da necessidade de melhor aproveitamento dos recursos disponíveis para o exercício de 1994. (Ofício Circular n. 60 MEC/SESU, 17/03/1994)

(20) Sabemos que *a sobrecarga* nos pés *danificam* outras estruturas, inclusive a coluna. (O Globo, 10/12/1995)

(21) *A presença* de marcas levam a marcas e *a presença* de zeros levam a zeros (Versão semifinal da Tese de Maria Marta Pereira Scherre, lida e aprovada pelo orientador, 1988)

(22) *As novas atribuições* dos prefeitos *faz* crescer a resistência à reforma agrária (Folha de São Paulo, 10/09/1995)

(23) *As ameaças* dos bombardeios da Otan *provocou* um agudo incremento das atrocidades provocadas pelo exército e forças paramilitares sérvias (*Correio Braziliense*, 26/04/1999)

(24) Nos supermercados, *os reajustes* dos produtos fornecidos por oligopólios *começou* há um mês, deixando os alimentos essenciais para trás na corrida das remarcações (Estado de Minas, 13/3/94)

Scherre & Naro (2007), ao analisarem casos de sujeito de um só núcleo de estrutura complexa, de núcleo singular não quantitativo (exemplos de 19 a 21), de núcleo de natureza quantitativa (exemplos 15 e 16) e de núcleo percentual (exemplos 17 e 18), concluem que restrições que operam na variação da língua falada operam também na língua escrita revisada, a saber, a animacidade do núcleo do sujeito e do núcleo do sintagma preposicionado; a saliência da oposição singular/plural do verbo; o número morfológico do núcleo ou do adjunto.

Para os casos de sujeito não quantitativo singular (exemplos 19, 20 e 21), Scherre & Naro (2007, p. 140) concluem que “a estrutura prototípica que permite o deslocamento do controle da concordância é [sistematicamente] menos marcada (ou menos saliente)”, com núcleo do sujeito singular não humano (*estipulação/sobrecarga/presença*), com núcleo plural do SN encaixado no sintagma preposicionado também não humano (*prazos/pés/marcas*) e com verbo de oposição menos saliente, marcada na escrita só pela presença da letra *m* (*decorre/decorrem, danifica/danificam, leva/levam*).

Em síntese, os casos de variação da concordância de número, com as variantes estigmatizadas, em estruturas visíveis como as de sujeito de estrutura simples adjacentes ao verbo, até entram na escrita na fase de rascunho, mas são revisados e, então, dificilmente aparecem na escrita monitorada, como a que Scherre & Naro (2000; 2007) analisaram. Entretanto, a revisão não dá conta de perceber todos os casos de variação de concordância em construções complexas, que ainda permanecem a despeito de todas as tentativas de sua eliminação do texto escrito. O fato é que há um sistema linguístico muito forte por detrás da variação da concordância de número. Por esta variação ser um forte marcador social e estilístico, há a busca da homogeneidade e da categoricidade na concordância, porém a variação sistemática resiste e deixa as suas marcas naturais, indeléveis.

Reflexões finais

Retomando nosso ponto de partida, podemos concluir que, de fato, são as interações sociais, e não a prescrição gramatical, que determinam o uso das formas linguísticas.

Há uma tendência de se rotularem de *erradas* as formas que fazem correlação estreita com classe social, mesmo que façamos uso destas mesmas formas na fala espontânea e na escrita revisada. Em relação aos cinco fenômenos em destaque neste trabalho, três não apresentam estigma social evidente vinculado ao uso de suas formas variantes, justamente por não diferenciarem grupos sociais, enquanto o quarto apresenta estigma parcial e o quinto, forte estigma social. Abaixo, apresentamos uma escala hierárquica dos fenômenos investigados em relação ao estigma social apresentado por cada um.

- 1) A expressão do futuro do presente – sem estigma
- 2) A expressão gramatical do imperativo – sem estigma
- 3) O uso de *a gente* na sua manifestação pronominal – sem estigma
- 4) A expressão gramatical do objeto direto anafórico – com estigma parcial
- 5) A concordância verbal de terceira pessoa do plural – com estigma

Referências

ANDRADE, C. Q.; MELO, F. G. de; SCHERRE, M. M. P. História e variação linguística: um estudo em tempo real do imperativo gramatical em revistas em quadrinhos da Turma da Mônica. *Finos Leitores*. Brasília: Jornal de Letras do UniCEUB. Ano 3, número 1, agosto de 2007. Disponível em: <<http://www.uniceub.br/periodicos/default.asp>>.

ANDRADE, P. G. *A alternância nós/a gente em tempo real de curta duração nas revistas da Turma da Mônica*. 2012. Relatório Final de Iniciação Científica, Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

_____. *A expressão do objeto direto anafórico em dois jornais capixabas*. 2013. Relatório Parcial de Iniciação Científica, Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2013a.

_____. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2013b.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CUNHA, C; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GIBBON, A. de O. *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GRYNER, H. Emergência do futuro perifrástico no português carioca: o princípio da marcação. In: *Veredas*, v. 6, n.2, p. 149-160, jul/dez. 2002.

_____. Equilíbrio e desequilíbrio na evolução das estruturas condicionais. In: PAIVA, M. da C.; DUARTE, M. E. L. *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Contra Capa, 2003. p. 175-192.

LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LUFT, C. P. *Moderna Gramática Brasileira*. 14. ed. São Paulo: Globo, 2000.

MALVAR, E.; POPLACK, S. O presente e o passado do futuro no português do Brasil. In: VOTRE, S.; RONCARATI, C. (Orgs.). *Anthony Julius Naro e a linguística no Brasil: um homenagem acadêmica*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008.

MENDONÇA, A. K. *Nós e a gente em Vitória: análise sociolinguística da fala capixaba*. 2010. 135 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

MIRA MATEUS, M. H. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.

OLIVEIRA, J. M. de. *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PERES, J. A.; Móia, T. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1995.

RAMOS, H. C. Escrever é diferente de falar. In: *Por uma vida melhor* [Coleção Viver e aprender]. São Paulo: Ação Educativa/Global, 2011. p. 11-27.

SAID ALI, M. *Grammatica Secundária de Lingua Portuguesa*. 8. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos Editora, 1966.

SANTOS, J. R. dos. *A variação entre as formas de futuro do presente no português formal e informal falado no Rio de Janeiro*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005/2008.

_____. Padrões sociolinguísticos do português brasileiro: a importância da pesquisa variacionista. *Tabuleiro de Letras*, v. 4, p. 1-32, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras>>.

_____. Verdadeiro respeito pela fala do outro: realidade possível? *Revista Letra – Linguagem & Preconceito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. p. 51-62.

_____.; NARO, A. J. A hierarquização do controle da concordância no português moderno e medieval: o caso de estruturas de sujeito simples. In: GROBE, S.; ZIMMERMANN, K. (Eds.). *O português brasileiro: pesquisas e projetos*. Frankfurt am Main: TFM, 2000. p.135-165.

_____.; _____. Sobre o deslocamento do controle da concordância verbal. *Linguística (PPGL/UFRJ)*, v. 3, p. 133-159, 2007.

SILVA, V. de A. *Análise da variação na concordância verbal em redações de vestibular*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

TESCH, L. M. *A expressão do tempo futuro no uso capixaba: variação e gramaticalização*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística – tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2004.

YACOVENCO, L. C.; BERBERT, A. T. F. Preenchimento do objeto direto anafórico: um olhar sobre a fala de Vitória/ES. In: CARDOSO, C.; SCHERRE, M. M. P.; LIMA-SALLES, H. M. M.; PACHECO, C. (Orgs.). *Variação linguística – contato de língua e educação*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 109-128.

OS ARGUMENTOS DOS VERBOS *COMPRAR* E *VENDER* EM CONTEXTO DE USO

Lúcia Helena Peyroton da Rocha*

Resumo: Este artigo apresenta parte do estudo que desenvolvemos em nosso estágio pós-doutoral, na Universidade Federal de Minas Gerais. Dentro do universo de verbos de posse pesquisados, elegemos *comprar* e *vender*, para apresentarmos a análise, a descrição e as possíveis explicações do seu funcionamento, levando em conta a língua em uso, em sua modalidade escrita. Para tanto, adotamos como referenciais teóricos a Gramática de Valências (BORBA, 1996) e os Parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980). O *corpus* se constitui de textos da Revista Veja de 21 de novembro de 2012. Esses textos são de natureza opinativa, informativa *etc.* que objetivam convencer o leitor a aderir às ideias veiculadas. Por essas características e objetivos dos textos em questão, interessou-nos compreender como a transitividade se realiza e como os argumentos dos verbos *comprar* e *vender* se manifestam. Esses verbos selecionam, preferencialmente, os dois argumentos, a saber: (i) *agente*, intencional e que tem o controle sobre a ação de *comprar* e de *vender*; e (ii) *objeto afetado*; como atestam os exemplos: *Ana comprou o carro* e *Pedro vendeu o apartamento*, porém nos dados, embora o objeto selecionado tenha o traço [+concreto], apresenta características que o distancia do escopo dos bens materiais que estão comumente presentes em ambiência linguística em que esses verbos ocorrem (*cf. A mãe vendeu o bebê / Ele vendeu o rim*).

Palavras-chave: Verbos comprar e vender. Argumento. Funcionalismo. Valência.

Abstract: *This study is part of a larger postdoctoral research carried out at Universidade Federal de Minas Gerais. From a corpus of possession verbs, we selected 'comprar' and 'vender' as the focus of our analysis, which attempts to describe their function in authentic written texts. Our theoretical framework was drawn from the Valency Grammar (BORBA, 1996) and Hopper & Thompson's transitivity parameters (1980). The corpus was composed by texts from the November 21st, 2012, Veja, a Brazilian weekly news magazine. The texts ranged from informative to argumentative and shared the purpose of convincing readers to adopt the writer's viewpoints. This persuasive nature of the texts led us to analyze how transitivity is realized in the sample and how the persuasive function of *comprar* and *vender* is manifested in the texts. These verbs were found to use two arguments, namely: (i) *agent*, intended, and controlling the action of *comprar* and *vender*; (ii) *affected object*, as attested by the examples *Ana comprou o carro* and *Pedro vendeu o apartamento*. However, the data gathered showed that although the selected object has the [+concrete] trace, its semantic features distance it from the general meaning of *material goods*, which is generally present in*

* Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, lhpr@terra.com.br

the linguistic contexts where these verbs occur (e.g. *A mãe vendeu o bebê / O rapaz vendeu o rim*).

Keywords: Buy and sell verbs. Argument. Funcionalism. Valency.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar parte do estudo que desenvolvemos em nosso estágio pós-doutoral, na Universidade Federal de Minas Gerais. Dentro do universo de verbos de posse estudados, elegemos os verbos *comprar* e *vender*, para apresentarmos a análise, a descrição e as possíveis explicações do seu funcionamento no uso efetivo da língua, em sua modalidade escrita. Para tanto, adotamos como referenciais teóricos: a gramática de valências de Borba (1996) e os Parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980). O *corpus* se constitui de textos da Revista Veja de 21 de novembro de 2012.

Acreditamos que em função do tema dos textos da Revista Veja, nas editorias selecionadas, os verbos *comprar* e *vender* tenham selecionado argumentos, tais como: virgindade, voto, rim *etc.*, diferentes daqueles comumente encontrados em eventos comerciais, em que *alguém compra* ou *vende bens materiais*, tais como: carro, casa, lote *etc.* conforme se vê em: (...) *eu comprei três lotes do terreno*.

Para a discussão teórica, fazemos um percurso, partindo da gramática tradicional, passando pela abordagem valencial e apresentando a perspectiva funcionalista que norteia nossa análise dos dados.

A transitividade verbal na gramática tradicional

O estudo empreendido teve como ponto de partida as abordagens sobre transitividade de Said Ali (1964), Cegalla (1979), Rocha Lima (1984) e Kury (1993).

A transitividade é concebida como uma propriedade do verbo, nas gramáticas tradicionais. Além disso, os autores desses manuais de gramática, ao tratarem dos verbos quanto à predicação, adotam concepções diferentes.

Said Ali (1964), por exemplo, acolhe sob o rótulo de intransitivos, tanto os verbos considerados pela maioria dos autores como intransitivos, quanto alguns verbos considerados pela NGB (1959) e seus seguidores como verbos transitivos indiretos. Nessa perspectiva classificatória, estão os verbos *depende* e *competir*, nos seguintes exemplos: *O bom resultado depende do esforço / O ensino compete ao mestre*. Ainda que a proposição de Said Ali (1964) esteja respaldada pela concepção latina de transitividade por ele adotada, não atenua o problema que envolve a questão.

A definição de transitividade registrada pelo autor orienta-se pela noção de completude *versus* incompletude verbal que pode ser "presentificada tanto nos verbos transitivos como nos intransitivos, admitindo-se que o termo objeto indireto pode ser aplicado "[...] também às expressões preposicionadas que completam o sentido de verbos intransitivos" (SAID ALI, 1964, p. 94, *apud* SAIB, 2008, p. 15).

Cegalla (1979) elenca como *essencialmente intransitivos* os verbos *sonhar*, *morrer*, *amanhecer*, *durar*, *morar*, *viver*, *ir*, *vir*, *chegar* etc. Nessa abordagem, há pelo menos dois problemas: (i) não é boa técnica gramatical classificar o verbo, quanto à predicação de forma descontextualizada, ou seja, tal classificação só dever ser feita no contexto frasal; (ii) não é adequado também colocar no mesmo rol verbos de natureza tão diferente. Dessa forma, o autor deveria apresentar aqueles verbos pelo menos dentro de frases e agrupá-los por semelhanças, assim: *morar*, *vir* e *ir* fariam parte do grupo que exige complemento locativo; e, *sonhar*, *amanhecer* etc. fariam parte de um outro grupo.

Rocha Lima (1984) define o verbo intransitivo como aquele que "tem predicação completa". Vale ressaltar que esse gramático acolhe o verbo *morar* no capítulo sobre complemento circunstancial, apontando para o fato de esse verbo exigir um complemento locativo.

Tratamento semelhante ao de Rocha Lima (1984) é encontrado na abordagem de Kury (1993) de quem será transcrita a passagem a seguir:

Certos verbos de movimento ou de situação (como chegar, ir, partir, seguir, vir, voltar, estar, ficar, morar, etc.), quando pedem um COMPLEMENTO ADVERBIAL DE LUGAR que lhes integre o sentido, embora tradicionalmente classificados como intransitivos, devem ser considerados transitivos, desde que se entenda por TRANSITIVIDADE a necessidade de um complemento que vem acabar uma idéia insuficiente em si mesma (KURY, 1993, p. 32).

Kury (1993), ao tratar dos complementos verbais, define o complemento adverbial como o termo de valor circunstancial que completa a predicação de um verbo transitivo adverbial. É expresso por um advérbio, locução ou expressão adverbial.

Esse levantamento, mesmo que tenha sido breve, já evidencia o problema conceitual que envolve os verbos quanto à predicação. A proposição de Said Ali (1964) parece levar em conta também o conceito latino de transitividade, em que *transitivus - transitare*, quer dizer *passar, ir além*, ou seja, o verbo transitivo tem uma passiva correspondente (como se vê em: *João comprou a gramática > A gramática foi comprada por João*); já o intransitivo não, talvez por isso, Said Ali, tenha considerado como intransitivo, aqueles verbos considerados como transitivos indiretos pela maioria dos gramáticos. Retomando um dos exemplos do autor: *O resultado depende do esforço > *O esforço é dependido do resultado*, ratificamos a impossibilidade de obtermos uma oração correspondente na estrutura de passiva.

Já Rocha Lima e Kury, ao ampliarem a noção de transitividade, buscando resolver um problema que envolve noções de complementos e adjuntos, ainda que se orientem por um critério apenas semântico, resolve em parte a questão dos elementos codificadores de lugar que são simples *adornos, acessórios*, para muitos gramáticos. Para os gramáticos que compartilham dessa proposição, a ausência desses elementos nas orações não traz nenhum prejuízo para a compreensão das mesmas. Mas se observarmos o exemplo a seguir: *Ana mora em Vitória*, extraíndo dele apenas o suposto elemento *acessório*, o resultado será uma frase agramatical, como se vê em: **Ana mora*.

A complexidade que envolve a noção de (in)transitividade e a divergência classificatória observada nas gramáticas e nos dicionários de língua portuguesa apontam para a necessidade de se buscar, a partir de um referencial teórico, uma orientação que nos permita compreender melhor o fenômeno de (in)transitividade. Por isso, buscamos na gramática de

valências de Borba (1996) e no funcionalismo linguístico, sobretudo na proposição de Hopper e Thompson (1980), a ferramenta que nos permite descrever e explicar esse fenômeno.

A centralidade do verbo

O verbo para Chafe (1970) é tão importante que ocupa uma das duas grandes áreas do universo conceptual humano. Ele dicotomiza esse universo nas duas grandes áreas, a saber: a do verbo e a do nome. A do verbo engloba estados (condições, qualidades) e eventos. Dessa proposição decorre a centralidade do verbo, respaldada anteriormente por Tesnière (1965, [1959]) e, posteriormente, por Fillmore (1968), Ignácio (2002), Borba (1996) entre outros. Na perspectiva adotada por esses autores, o verbo é o centro estruturador da oração, a partir do qual a oração se organiza. Desse modo, o sujeito se coloca no mesmo nível de realização sintática, configurando-se igualmente como um complemento do verbo.

Assim como os demais estudiosos, Vilela (1992) também confere ao verbo um papel central na constituição de expressões linguísticas, tanto no nível da frase como no nível do texto. A sua análise move-se na direção da perspectiva teórica de Helbig (1982) e de Fillmore (1968), no que tange aos papéis temáticos.

Os verbos *comprar* e *vender* codificadores de posse

É de Vilela (1992, p. 135-136) que tomamos emprestado o conceito de relação de posse. Para ele, essa relação se dá entre um indivíduo e algo que este indivíduo dispõe ou de que pode dispor: um objeto. Esse objeto pertence à classe das coisas inanimadas (*comprar ou vender um carro*), ou à classe dos seres vivos (*comprar ou vender coelho, cachorro, gato*), ou, em condições bem determinadas, à classe das *peessoas* em: (i) exemplo de Vilela: *comprar, vender escravos*; ou, em (ii) exemplo extraído do Jornal *Folha de S. Paulo*: *Casal de chineses vende filha para comprar Iphone (Folha de S. Paulo, 20-10-2013)*.

Dentro do escopo dos verbos codificadores semânticos de posse, encontram-se *comprar* e *vender* que se inserem em cenas de evento comercial em que devem participar: *comprador, vendedor, bens e dinheiro*, como pode-se observar em: (a) *Pedro comprou o*

carro da Concessionária por R\$100.000,00 e (b) O funcionário da Hyundai vendeu o carro para Pedro por R\$100.000,00.

Em (a), *Pedro adquiriu* pelo valor de R\$100.000,00 o carro de uma determinada concessionária; ao passo que em (b) o funcionário de uma determinada concessionária *transferiu o carro por meio de valor estipulado*. Nos dois exemplos, Pedro passa a ter a posse do bem (= o carro).

O evento comercial, do qual os verbos *comprar* e *vender* fazem parte, prevê um sujeito com o traço [+humano], dotado de intenção de *comprar* ou de *vender algo* e para realizar uma ou outra ação é necessário ter o *dinheiro* que viabilizará a transação comercial; o *objeto* a ser comprado ou vendido é um bem material. Porém, no *corpus* utilizado para análise, neste artigo, observamos que o objeto da compra ou da venda foge ao escopo do bem material que, via de regra, figura nesse evento comercial. Trata-se, portanto, de objetos como: *virgindade, voto, apoio parlamentar, rim, cabelo, bebê etc.*

Os argumentos dos verbos *comprar* e *vender*

Abreu (2003) entende a estrutura argumental como uma estrutura virtual de relação. Para ele, "cada vez que nos lembramos de um verbo, surge em nossas mentes, intuitivamente, um conjunto de 'lugares virtuais' que sabemos, por intuição, que devem ser preenchidos" (ABREU, 2003, p. 79).

O verbo *comprar*, por exemplo, no sentido de *adquirir a posse de algo por certo preço*, poderia ter a seguinte configuração: a) *alguém que compra* (= um agente, aquele que desencadeia a ação, com os traços: +humano; +intencional); b) *algo que é comprado* (= um objeto, com o traço: +concreto). Com esse sentido, o verbo *comprar* teria dois argumentos, como atesta o exemplo: *Os doadores compraram caminhões*.

Abreu (2003) subcategoriza os argumentos em *essenciais*, que são aqueles que formam a rede argumental essencial do verbo e *não-essenciais*, que são aqueles que somados aos essenciais, formam com eles, a rede argumental total do verbo, em uma situação de predicação (ABREU, 2003, p. 81).

Em nosso exemplo, a rede argumental essencial é o agente e o objeto, e poderia ter como rede argumental total: *o lugar*, onde a compra foi realizada ou a pessoa de quem *Os doadores compraram caminhões*. Isso aponta para a necessidade de discutirmos, ainda hoje, a noção de complementos e de adjuntos, conceitos obscuros na gramática tradicional.

Helbig (1992), citado por Cavalcante (1997), propõe três grandes tipos de elementos que se relacionam com os verbos: a) os complementos obrigatórios: são aqueles determinados pela valência e que, em geral, não são dispensáveis nas ocorrências de enunciados; b) complementos facultativos: são também determinados pela valência, mas são dispensáveis no contexto comunicativo; c) adjuntos livres: não são determinados pela valência e podem acrescentar-se livremente a qualquer verbo, desde que haja compatibilidade semântica.

Cavalcante (1997) apresenta a subdivisão de Helbig (1992) para os complementos facultativos. Esses complementos podem ser *definidos* ou *indefinidos*. Para Cavalcante (1997), essa subdivisão seria condicionada por fatores comunicativos pragmáticos. Os *definidos* são recuperáveis no contexto linguístico imediato e os *indefinidos* não são recuperáveis no contexto imediato. Um exemplo de complemento *definido* pode ser visto no diálogo extraído do Programa Na Moral, exibido em 11 de julho de 2013, na Rede Globo: Pedro Bial pergunta para Sérgio Bessernam, economista convidado do Programa Na Moral: - *Qual é a diferença entre vender e alugar o corpo?* - Sérgio responde: - *Você aluga, você recebe de volta, e se você vender?* Neste caso, o *slot* ou casa vazia (complemento) do verbo *vender* é *o corpo*, complemento expresso na pergunta de Pedro Bial, dessa forma, facilmente recuperável.

A noção de valência é fundamental para a discussão sobre a estrutura argumental. Croft (1991, p. 99), por exemplo, considera a valência como *relacionalmente inerente*. Payne (1997, p. 169-170), por sua vez, caracteriza a valência, a partir do número de participantes que atuam no 'palco'; ou seja, na cena expressa pelo verbo. Cita como exemplo o verbo *eat / comer* do inglês, considerando-o de valência dois, pois tem dois argumentos, como vemos a seguir: *alguém que come* (= um agente) e a *coisa comida* (= um objeto). Isso é o que ele chama de valência semântica. Para ele, a valência sintática é responsável pelo número de argumento presente em qualquer oração. Reconhece a flutuação valencial, no que tange ao

número de argumentos (valência quantitativa ou sintática) que o verbo *eat / comer* pode ter, uma vez que no exemplo: *A criança já comeu*, o verbo tem apenas um argumento: *a pessoa que come*.

Borba (1996) propõe a gramática de valências para a língua portuguesa, designando-a também por gramática de dependências ou ainda teoria dos predicados. Adota a centralidade do verbo postulada por Tesnière (1965 [1959]).

Segundo o princípio da centralidade do verbo, a oração se estrutura a partir da valência verbal, ou seja, cada verbo exige um determinado número de elementos, com determinadas características sintático-semânticas, que com ele comporão a oração. Esses elementos são constituintes obrigatórios que vão preencher as *casas vazias* da estrutura oracional. Na gramática de casos, esses elementos desempenham determinadas funções semânticas como *Agente, Paciente, Instrumental etc.* que ao assumirem as funções de constituintes oracionais são também chamados de argumentos.

Borba (1996) utiliza o termo valência nos três níveis, a saber: **1° - valência quantitativa** – diz respeito aos números de Argumentos (**As**) que um Predicado (**P**) pode ter. **2° valência sintática ou morfossintática** – refere-se à natureza morfossintática dos elementos que constituem os Argumentos. **3° valência semântica** – os papéis semânticos e traços que caracterizam os argumentos decorrem das propriedades semânticas dos verbos. O verbo *comprar*, por exemplo, seleciona um sujeito *Agente* (+animado, +humano); com dois complementos apagáveis: um expresso por nome concreto e outro, da forma **a/de** + nome **humano**, significa *adquirir algo por meio do dinheiro: Paulo comprou um cavalo de João*.

Este modelo de análise, ao eleger o verbo como um elemento frásico central, coloca-se como um instrumental analítico muito importante, porque evidencia as relações de dependência que se estabelecem, por exemplo, entre os verbos *comprar* e *vender*, objetos de nosso estudo, e os seus participantes nos eventos linguísticos. Além disso, o fato de a gramática de valências ser um modelo que leva em conta a estrutura argumental dos verbos no uso, adicionando à perspectiva sintática um enfoque semântico, a torna uma proposta passível de suprir algumas limitações da análise proposta pela gramática tradicional.

Os Parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980)

Para Hopper e Thompson (1980), a transitividade refere-se à transferência de uma ação de um agente para um paciente e, por conseguinte, quanto mais efetiva for a transferência mais transitiva será a sentença. Para aferir a transitividade, eles propõem dez traços sintático-semânticos que, de forma binária, evidenciam a natureza escalar do fenômeno da transitividade. Nesse sentido, a transitividade atinge o seu grau máximo, quando os dez parâmetros são pontuados positivamente. Ao contrário disso, se os dez traços são marcados negativamente têm-se um grau zero de transitividade.

Os dez parâmetros formulados por Hopper e Thompson (1980) estão no quadro a seguir:

COMPONENTES	ALTA TRANSITIVIDADE	BAIXA TRANSITIVIDADE
Participantes	Dois ou mais	Um
Cinese	Ação	Não ação
Aspecto	Perfectivo	Não perfectivo
Pontualidade	Pontual	Não Pontual
Intencionalidade	Intencional	Não intencional
Polaridade da oração	Afirmativa	Negativa
Modalidade da oração	<i>Realis</i>	<i>Irrealis</i>
Agentividade	Agentivo	Não agentivo
Afetamento do objeto	Objeto totalmente afetado	Objeto não afetado
Individuação do objeto	Objeto individuado	Objeto não individuado

Quadro 1: Parâmetros de Transitividade de Hopper e Thompson (1980)

Este modelo de análise proposto por Hopper e Thompson (1980), na perspectiva funcionalista da linguagem, fornece, a partir da aplicação dos dez parâmetros, um aparato de análise em que fica evidente a plasticidade e a maleabilidade da língua, uma vez que as escolhas das estruturas, bem como dos elementos que se manifestarão ou não, que estarão mais salientes ou não, dependem totalmente das intenções e propósitos comunicativos dos falantes em função do que pretendem comunicar.

A transitividade é, no funcionalismo, associada a uma função discursivo-comunicativa, condicionada por fatores sintáticos, semânticos e discursivos, que reflete a maneira como o falante estrutura o seu discurso para atingir seus objetivos comunicativos. Por essa razão, consideramos os textos escolhidos para análise importantes, como mostraremos a seguir na análise dos dados.

O corpus em análise

As formas linguísticas são motivadas por fatores de natureza comunicativa, social, cognitiva, estrutural e histórica. Esses fatores, em conjunto, atuam de modo diverso nos diferentes contextos de comunicação, complementando-se em uns casos e anulando-se em outros. Daí, a necessidade de se adotar uma metodologia que considere a interdependência desses fatores e também sua atuação contextualmente diferenciada (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZÁRIO, 2003).

Nesse sentido, para compreendermos melhor o fenômeno da transitividade dos verbos de transferência de posse: *comprar* e *vender*, fizemos uma análise, a partir das duas perspectivas teóricas, a saber: funcionalista da linguagem, em especial os parâmetros de Transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980) e da gramática de valências de Borba (1996). O *corpus* escolhido constitui-se da capa da revista; Carta ao Leitor, intitulada Os limites éticos do mercado (p. 12); textos da Editoria Brasil: Nem tudo se compra (p. 72-73); Crítica da razão econômica (p. 74-78); uma entrevista (p. 78-79), todos da Revista Veja, Edição 2296, de 21 de novembro de 2012. Os verbos foram observados na versão impressa da revista e sua análise segue a ordem em que ocorrem os verbos *comprar* e *vender* nos textos de Veja.

Esses textos são de natureza opinativa, informativa *etc.* e objetivam convencer o leitor a aderir às ideias veiculadas. Por essas características e objetivos dos textos, interessou-nos compreender como a transitividade se realiza e como os argumentos dos verbos *comprar* e *vender* se manifestam.

Os verbos *comprar* e *vender* nos textos de Veja (Edição 2296 - Ano 45 - nº 47 - 21 de novembro de 2012)

Nos textos da Revista Veja, da edição em foco, os verbos *comprar* e *vender* foram usados trinta e duas vezes, assim distribuídos: comprar (14 vezes) e vender (18 vezes).

Capa da revista

Tófoli e Gomes (2012, p. 6-7) afirmam que "a capa é essencial para chamar à atenção do leitor. A capa é a vitrine da revista. Por isso, há que se ter muito critério quanto ao uso das cores, das imagens e das fontes." Adicionamos a isso, a importância das escolhas lexicais e também das estruturas linguísticas eleitas para figurarem nesse espaço (capa), com vistas a causar maior impacto social e obter, cada vez mais, a adesão de novos leitores.

Consideramos importante descrever a capa da revista, uma vez que na relação entre imagem e o texto da manchete o propósito comunicativo emerge.

Nesta edição, a Revista Veja tem em sua capa duas pequenas chamadas em sua parte superior e traz como manchete principal, ocupando a metade da capa *Ela vendeu a virgindade - será que estamos virando uma sociedade em que - tudo se compra? voto, apoio parlamentar, cidadania, justiça, sangue, rim, bebês...* Na outra metade, está a imagem (foto) da catarinense Ingrid Migliorini, de 20 anos, que virou notícia, depois de anunciar que iria leiloar sua virgindade por 1,6 de reais. Essa imagem não mostra o rosto da jovem, mas o seu corpo bem exposto. Há na parte inferior do abdômen, do lado esquerdo, um código de barras, exibido por Ingrid.

A ocorrência dos verbos *vender* e *comprar*, na manchete de capa, bem como as estruturas (ativa e passiva) da qual fazem parte esses dois verbos, não se deu ao acaso, haja vista que estão grafadas com letras maiúsculas e em vermelho, ganhando destaque na capa.

Na gramática tradicional, a transitividade está diretamente ligada à transferência de uma atividade de um agente para um paciente e fica circunscrita ao verbo. Nesse sentido, na primeira oração da manchete *Ela vendeu a virgindade*, em que há um sujeito: ela = Ingrid

Migliorini; uma ação expressa pelo verbo *vender* e um objeto: a virgindade; o verbo é considerado transitivo direto.

Borba (1996) subcategoriza os verbos, na perspectiva sintático-semântica, propondo uma classificação em: ação, processo, ação-processo e estado. No exemplo acima, o verbo *vender* comporta-se como ação-processo, uma vez que indica um fazer por parte do sujeito (+agente; +intencional; +controlador) e um acontecer em relação ao objeto.

Segundo Hopper e Thompson (1980, p. 251-252), a transitividade pode se dar sem que haja os três elementos. Os autores explicam o fenômeno de transitividade a partir da formulação dos dez parâmetros apresentados anteriormente. A transitividade é concebida por Hopper e Thompson como um universal discursivo-comunicativo, cujas propriedades são discurso-determinadas. Os autores veem a transitividade como uma noção contínua, não-categórica, escalar, aferida a partir do comportamento dos vários elementos que compõem a sentença. Nesse aspecto, essa abordagem também diferencia-se da visão tradicional do fenômeno.

A análise da primeira oração da manchete, *Ela vendeu a virgindade*, evidencia a alta transitividade, como mostraremos a seguir: Há dois participantes; uma ação realizada intencionalmente por ela, Ingrid Migliorini; o verbo é perfectivo; pontual; a polaridade é afirmativa; a modalidade é *realis*; o objeto é afetado e, parcialmente, individuado. Por isso, ocupa um lugar alto na escala de Transitividade.

A outra oração da manchete que nos interessa analisar é: *tudo se compra?*

Essa sentença ocupa também um lugar de destaque na capa da revista, está escrita com letras maiúsculas, em vermelho, e localiza-se na altura do corpo da jovem, onde está o código de barras.

Segundo Tófoli e Gomes (2012, p. 12), a Revista Veja utiliza, recorrentemente, "recursos semióticos que causam impacto e atraem o leitor, despertando-lhe a curiosidade. O uso da cor vermelha (...) também se apresenta como recurso atrativo, dado o fato de a cor ser chamativa e causar alerta".

A ocorrência dos verbos *vender* e *comprar* evidencia uma escolha cuidadosa da revista que pretende causar impacto ao protagonizar um grande tema inaugurado, a partir da manchete, em que se destacam as duas sentenças: *Ela vendeu a virgindade* e *Tudo se compra?*

Do ponto de vista sintático, a oração em tela está subordinada a uma oração principal que introduz a pergunta: *Tudo se compra?* Funcionalmente restringe *uma sociedade* (cf. Será que estamos virando uma sociedade em que tudo se compra?). Ao lançar a pergunta hipotetizada por meio do uso do elemento introdutor do questionamento *será que* (expressão que indica possibilidade, em oração interrogativa), a Revista Veja busca com os possíveis leitores uma parceria, uma atitude de co-responsabilidade para achar a solução do problema. É como se a Revista esperasse os leitores responderem se estamos ou não virando uma *sociedade em que tudo se compra*, porém ao analisarmos todos os textos que abordam o mesmo tema, nesta edição de Veja, observamos que a própria Revista não foge ao seu propósito de formadora de opinião.

A manchete faz uma pergunta e tem como estrutura uma passiva sintética (...) *tudo se compra?* O pronome indefinido *tudo* de significação imprecisa funciona como sujeito da passiva. Na manchete, o elemento *tudo* é tematizado e, em menor destaque, escrito com letras pretas e pequenas, há uma lista de coisas que têm sido vendidas: (*voto, apoio parlamentar, cidadania, justiça, sangue, rim, bebês...*). As reticências no final podem significar que essa lista é aberta e poderá ser preenchida pelo leitor.

Como vimos, na primeira parte da manchete *Ela vendeu a virgindade*, o evento foi primeiramente comunicado/informado, a partir do ponto de vista do agente: *Ela* (Ingrid Migliorini), ao passo que, na segunda parte, em *Tudo se compra?* é o paciente, codificado sintaticamente como sujeito, que ganha destaque, assumindo o lugar de tópico.

As diferentes perspectivas das orações mais salientes que constituem a manchete mostram já, na capa, o posicionamento do veículo frente ao polêmico assunto que além de matéria de capa, ganha mais dez páginas distribuídas em: uma carta ao leitor, duas reportagens e uma entrevista.

Carta ao Leitor

O gênero *Carta ao Leitor* aborda temas polêmicos. Geralmente faz propaganda de reportagens que irão figurar na revista, como se vê em: "Uma reportagem desta edição de

Veja dedica-se a refletir sobre os limites éticos do mercado como mediador das relações humanas" (p. 12).

Trata-se de um gênero textual, da esfera discursiva jornalística, que não é assinado. Concordamos com Gritti (2010, p. 10) que, por não ser assinado, o "autor é a voz da revista em si, rebatendo os ataques e defendendo-a, buscando também uma aprovação do leitor com relação às suas reportagens referenciadas."

Pinto (2004, *apud* GRITTI, 2010, p. 10) afirma que esse gênero *Carta ao Leitor* tem características de um editorial, sendo que o formato carta é um recurso utilizado para se tornar familiar e interativo com o leitor, com o intuito de expor um discurso teórico. Assim o que se nomeia *Carta ao Leitor* não tem relação com o gênero carta, tal como é conhecida, por exemplo, a carta familiar, por isso a ausência dos elementos da carta. E, assim, mesmo tendo o nome carta, não quer dizer que seja uma carta. Nessa mesma direção, Silva (2007, *apud* GRITTI, 2010, p. 10), também, confirma que esse gênero é um editorial da Revista Veja e serve de espaço para criar o *sujeito Veja*:

[...] que oculta os efetivos autores dos projetos defendidos na revista (sua atuação partidária). Também é espaço de reafirmação de ideias centrais a fixar, e a reafirmação do papel da revista como 'porta-voz', indicadora de caminhos: Veja 'cria o problema e mostra como resolvê-lo' (SILVA, 2007, p. 94, *apud* GRITTI, 2010, p. 10).

Na *Carta ao Leitor*, desta edição, intitulada *Os limites éticos do mercado*, o *autor*, a própria voz da revista, se dirige aos seus interlocutores, os leitores da revista, para anunciar as vendas e as compras que fogem ao escopo do evento comercial prototípico em que os verbos *comprar* e *vender* figuram. O verbo *comprar* ocorre quatro vezes e *vender*, uma. Essa escolha não é neutra, nem mesmo as estruturas onde os verbos estão inseridos são, como mostraremos a seguir.

O verbo *comprar* em: "A ideia mais aceita é que o dinheiro pode, efetivamente, **comprar** tudo - até amor verdadeiro (p. 12)" seleciona um sujeito inativo e o pronome indefinido *tudo*, que codifica sintaticamente o objeto direto e configura-se como um verbo de valência dois. Observando o comportamento sintático-semântico desse verbo, na orientação de Borba (1996), para a gramática de valências, é ação-processo, há uma entidade

instrumental [-intencional, +controlado], codificada sintaticamente como sujeito, que pressupõe um agente que o manipule. É valência dois.

Na escala de transitividade, a sentença caracteriza-se como transitivamente baixa, uma vez que dos dez parâmetros, apenas dois se aplicam. Isso mostra que o *autor* da carta para apresentar o tema polêmico parte de uma frase que faz parte do senso comum, cuja autoria é atribuída a Nelson Rodrigues: Dinheiro compra tudo, ao inserir na frase o advérbio *efetivamente* ratifica uma retomada do que já foi dito anteriormente por alguém. Trata-se de uma frase já conhecida dos leitores.

Pela natureza dessa frase, o verbo *comprar* tem como argumentos um sujeito que foge ao prototípico, porque é dinheiro que é codificado como tal e um segundo argumento: que é o pronome indefinido: *tudo*, que significa a totalidade das coisas, codifica sintaticamente o objeto direto.

Como vimos, esta *Carta ao Leitor* trata também de assuntos de edições anteriores, mas que por serem polêmicos, e não estarem resolvidos, ainda ocupam lugar de destaque, conseqüentemente, mantém o interesse social. Em: *A ação dos mensaleiros, que no topo do primeiro mandato do governo Lula compraram voto de parlamentares no Congresso Nacional, é outro evento que...* (p. 12), há uma retomada de um assunto amplamente discutido na mídia (o escândalo do mensalão).

A análise desse excerto à luz do funcionalismo, na proposição de Hopper e Thompson (1980), evidencia uma sentença altamente transitiva, em que o verbo *comprar* seleciona um agente, que age intencionalmente e de forma corrupta, codificado sintaticamente como sujeito: os mensaleiros; há dois participantes e uma ação, efetivamente, realizada. Logo, o aspecto do verbo é perfectivo, pontual. A polaridade é afirmativa. Quanto à modalidade, é *realis*. O objeto é afetado e individuado, uma vez que se caracteriza como: concreto, singular, contável e referencial, definido, visto que se trata de voto de parlamentares do Congresso Nacional, não de um voto qualquer.

Já em outras partes da carta, como podemos ver a seguir: *Essa linhagem pode ser reunida em torno do consenso de que quem acha que pode comprar tudo na verdade não valoriza nada. Vender a virgindade e comprar o apoio de partidos políticos são duas atitudes que revelam em seus autores a mesma concepção utilitarista e rasa da vida* (p. 12), em que se

retoma a reportagem de capa, notamos uma gradação da indeterminação do sujeito: que vai de parcialmente indeterminado (**quem** acha que pode **comprar**) a totalmente indeterminado (**vender** a virgindade e **comprar** o apoio político). A revista *Veja* não está se referindo a uma ação específica, praticada por um sujeito específico, sendo assim, o espaço vazio do sujeito pode ser preenchido por todos aqueles que são adeptos dessas práticas.

O *autor* da carta confere ao conteúdo da discussão um caráter impessoal, uma vez que se vale de um dos expedientes de que dispõe a língua para indeterminar o sujeito. Para que isso ocorra, o infinitivo impessoal deve referir-se a um processo cujo agente (ou qualquer outro papel temático que o sujeito venha a exercer) tenha os traços [+humano], [+genérico]. O que se pretende focalizar é a ação, não um ser específico que possa realizá-la.

Ikeda (1980), Macedo (1991), Neves (2000) e Ribeiro (2006), autores citados por Santos Júnior (2010), concordam com o fato de que o infinitivo, nessas circunstâncias, possui

as características prototípicas de indeterminação do sujeito em português. Além disso, apesar de, em construções com infinitivo impessoal enfocar-se o processo verbal em si, o traço [+humano] desponta. De fato, é possível dizer que não se cogita a identidade de quem vai praticar a ação; todavia, intui-se que a ação vai ser praticada por um ser humano (SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 49).

Por não haver um sujeito formal, pode-se inferir que todo mundo que praticar atos considerados ilícitos: *vender virgindade, comprar o apoio político etc.* poderá preencher o espaço vazio do sujeito, intencionalmente apagado. Levamos em conta a motivação pragmática para tal apagamento.

Editoria Brasil

Esta Editoria está dividida em três gêneros: (1) notícia - *Nem tudo se compra* (p.72-73); (2) notícia - *Crítica da razão econômica* (p. 74-78); (3) entrevista (p. 78-79). Diferentemente da *Carta ao Leitor*, esta editoria é assinada e, nesta edição, os responsáveis são Jones Rossi e Guilherme Rosa.

Segundo Souza (2006, p. 20-21), agimos e interagimos por meio dos gêneros. Concordamos com a autora, quanto ao fato de

uma evidência da diversidade dos gêneros é a presença maciça da imprensa, falada, escrita e televisiva, na vida cotidiana através dos jornais, revistas e televisão, e seu papel de formadores de opinião junto ao público. Os textos opinativos e informativos da imprensa, realizados em gêneros diferenciados tais como o artigo, o editorial, a reportagem etc. contribuem decisivamente para a construção do mundo, uma vez que a sociedade é por eles influenciada (SOUZA, 2006, p. 20-21).

Fraser Bond (*apud* RABAÇA; BARBOSA, 2001, p. 513) assume que o gênero notícia "não é um acontecimento, ainda que assombroso, mas a narração desse acontecimento." Em perspectiva um pouco diferente Charles Dana (*apud* RABAÇA; BARBOSA, 2001, p. 513) vê a notícia como "algo que interessa a uma grande parte da comunidade e nunca tenha sido levado à sua atenção."

Os editores da revista *Colliers Weekly* (*apud* RABAÇA; BARBOSA, 2001, p. 513) definem notícia como tudo o que o público necessita saber; tudo aquilo que o público deseja falar; quanto mais comentário suscite, maior é o seu valor; "é a informação exata e oportuna dos acontecimentos, descobrimentos, opiniões e assuntos de todas as categorias que interessam aos leitores; são os fatos essenciais tudo o que aconteceu, acontecimento ou ideia que têm interesse humano."

A entrevista é um "trabalho de apuração jornalística que conta com o repórter e uma ou mais pessoas, de destaque ou não que se disponham a prestar informações" (RABAÇA; BARBOSA, 2001, p. 272-273). Na edição da Revista *Veja* em tela, o entrevistado é o filósofo Michael Sandel, de Harvard; e o entrevistador é o jornalista Guilherme Rossi.

De posse dos conceitos de notícia e de entrevista e também das ocorrências dos verbos *vender* (doze ocorrências) e *comprar* (dez ocorrências) nos dois gêneros, analisaremos a transitividade desses dois verbos nos gêneros em questão.

Acreditamos que pela própria natureza do gênero notícia e também a natureza do tema, os repórteres, para informarem ao leitor sobre algumas compras e vendas, que fogem ao limite da ética, fazem conjecturas como podemos ver a seguir: (1) "*Se quem vende e quem compra são adultos que agem de livre e espontânea vontade, e nenhum terceiro foi*

*prejudicado, não há porque proibir uma "transação" desse tipo." (2) No caso da prostituição, precisamos questionar se a pessoa que **vende** seu corpo é desesperadamente pobre. (3) "Ele (Michael Sandel) tem toda razão. É evidentemente doentia uma sociedade em que seja natural **vender** o filho recém-nascido, anunciar o próprio rim nos classificados dos jornais, leiloar a virgindade ou **comprar** votos ou a cumplicidade de partidos político as parlamentares." (4) "Os dilemas individuais também seriam atrozes. Um deles, muito amargo, seria produzido, por exemplo, por uma mãe que se arrependesse de ter **vendido** o bebê. Ou, pior ainda, uma mãe que tenha sido obrigada por um marido cruel a **vender** o filho contra sua vontade."*

Nesses casos, por se tratar de hipóteses criadas pelos jornalistas ou mesmo pelo entrevistado para subsidiar os argumentos, as ações de "comprar" e de "vender" não ocorreram, elas são apresentadas como contingenciais. Ainda assim, na escala de 0 (zero) a 10 (dez) de Transitividade, essas orações situam-se no ponto 7 (sete) da escala, uma vez que o afetamento do objeto, o aspecto do verbo e a modalidade da oração são marcados negativamente.

Mas a transitividade atinge o grau máximo (dez pontos na escala de Hopper e Thompson, 1980), no excerto: "Pacientes que não esperam viver muito **vendem** seu seguro por uma fração do prêmio estipulado e usam o dinheiro para custear seu tratamento ou apenas obter conforto nos últimos meses de vida. Quanto mais rápido vier a morte, maior será o lucro de quem **comprou** a apólice." Esse excerto faz parte da notícia em que os repórteres mostram a *lógica econômica* de empresas especializadas na compra "de apólices de seguro de vida de pessoas com doenças graves, nos Estados Unidos."

E, por fim, na entrevista de Michael Sandel, grande filósofo de Harvard, concedida a Guilherme Rosa, os verbos *comprar* e *vender* ocorrem quatro vezes, sendo duas ocorrências de cada verbo. As cláusulas que atingem o grau máximo de transitividade (dez pontos na escala) são aquelas em que o entrevistado apresenta as circunstâncias em que um corpo, um voto *podem ser vendidos*. Quando o entrevistado opina sobre a compra da cidadania americana por estrangeiros, a cláusula onde se encontra o verbo *comprar* perde três pontos na escala: o afetamento do objeto, o aspecto do verbo e a modalidade da oração. O verbo *comprar* presente na pergunta do entrevistador está numa ambiência altamente transitiva, uma

vez que se trata de um evento ocorrido no passado, que está muito presente na mídia, é o caso do mensalão.

Conclusão

A transitividade é abordada nas gramáticas tradicionais, levando-se em conta o verbo e seus complementos, objeto direto e indireto. Essas gramáticas pautam as análises em frases descontextualizadas, além disso não deixam claro o conceito que orienta a proposta de análise dos verbos quanto à predicação. É nesse espaço de incongruências que este trabalho se inscreveu e objetivou, a partir da adoção de referenciais teóricos, como a gramática de valências e a gramática funcional, compreender e explicar o fenômeno da transitividade.

A gramática de valências nos permitiu analisar os constituintes eleitos como argumentos (A) dos verbos *comprar* e *vender*. Dessa forma, os traços [+humano; +intencional; +controlador] caracterizaram o A₁ codificado sintaticamente como Sujeito e semanticamente como Agente, presentes tanto no contexto com o verbo *comprar* quanto com o verbo *vender*. Em apenas uma ocorrência, o verbo *comprar* selecionou como A₁, um Instrumental, como pode ser visto no exemplo: *O dinheiro compra tudo*. Com relação aos A₂ dos verbos *comprar* e *vender*, no *corpus*, encontramos elementos codificados sintaticamente como Objetos que se distanciam do rol dos bens materiais que podem figurar em eventos comerciais. Trata-se, nesse caso, de bens imateriais, tais como: *virgindade, voto, cidadania, sangue, rim, bebês etc.* Nessa perspectiva teórica, os verbos *comprar*, no sentido de *adquirir a posse de algo por meio do dinheiro* e *vender*, no sentido de *ceder (por certo preço)* comportam-se como verbos de *ação-processo*.

Hopper e Thompson (1980) veem a transitividade como uma noção contínua, escalar, não categórica, concebendo-a como um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da oração. Cada parâmetro proposto pelos autores contribui para a ordenação de orações na *escala de transitividade*, de acordo com o grau de transitividade que manifestam. Os dez parâmetros de transitividade formulados por Hopper e Thompson (1980) funcionam juntos e articulados.

Nessa perspectiva, considerando a natureza opinativa, informativa, persuasiva *etc.* dos textos escolhidos para análise, em que o objetivo é, entre outras coisas, convencer o leitor a aderir às ideias nos textos veiculadas, fica evidente que: (i) a *transitividade alta*, na Carta ao Leitor, se dá quando o *autor* fala sobre o mensalão; na reportagem, sempre que Jones Rossi e Guilherme Rosa, jornalistas responsáveis pela matéria, abordam questões referentes à compra de apólice de seguro de vida, nos Estados Unidos; (ii) a *transitividade baixa*, se dá nesses mesmos textos, quando há a intenção de generalizar as ações de *comprar* e de *vender* ou quando os responsáveis pelos textos fazem conjecturas. Isso ratifica a proposição de Hopper e Thompson (1980), no que tange à função discursivo-comunicativa da transitividade, em que o maior ou menor grau de transitividade de uma sentença reflete a maneira como o falante estrutura o seu discurso para atingir seus propósitos comunicativos.

Acreditamos que esta proposta de análise, a partir dos referenciais teóricos adotados, além de ser mais abrangente do que aquela consignada nas gramáticas tradicionais, permite uma compreensão melhor do fenômeno da transitividade, já que pauta a análise na língua em uso, considera a transitividade da oração, relacionando-a a uma função pragmática. Com isso, permite-nos ver que o modo como o falante organiza seu texto é determinado, em parte, pelos seus objetivos comunicativos e, em parte, pela sua percepção das necessidades do seu interlocutor. Dentro dessa proposta, é possível distinguir o que é central e o que é periférico nos textos.

Referências

- ABREU, A. S. *Gramática mínima: para o domínio da língua padrão*. São Paulo: Ateliê, 2003.
- BORBA, F. S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo, Ática, 1996.
- CAVALCANTE, M. M. Facultatividade e omissão de complementos verbais. In: *Revista de Letras*, v. 19, n. 1/2, jan/dez 1997.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- CHAFE, W. L. *Significado e estrutura linguística*. Trad. Maria Helena de Moura Neves et al. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1970.

CROFT, W. *Syntactic Categories and Grammatical Relations: the cognitive organization of information*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

FILLMORE, C. J. The case for case. In: BACH, E.; HARMS, R. (Eds.). *Universals in Linguistic theory*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1968.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; COSTA, M. A.; CEZÁRIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.) *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRITTI, L. L. Análise do gênero carta ao leitor da revista veja sob a perspectiva de Bakhtin. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna*, ano 6, n.13, 2010.

HELBIG, G. *Valenz satzglieder-semantische kasus-stzmodelle*. Leipzig: Verb verlag Enzyklopedie, 1982.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, 56(2), p. 251-299, 1980.

IGNÁCIO, S. E. *Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. Franca-SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2002.

KURY, A da G. *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática, 1993.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. *Dicionário de comunicação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

SAIB, A. de A. Questões em torno da (in)transitividade verbal. In: AMORIM, C. M. da S.; ROCHA, L. H. P. *(In)transitividade na perspectiva funcionalista da linguagem*. Vitória: Edufes, 2008.

SAID ALI, M. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1964.

SANTOS JÚNIOR, A. J. *A indeterminação do sujeito em português: do verbo ao discurso*. 2010. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.

SOUZA, M. M. Transitivity and construction of meaning in the editorial genre. 2006. 418 f. Tese

(Doutorado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2006.

TESNIÈRE, L. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksiek, 1965 [1959].

TÓFOLI, L. F.; GOMES, V. B. As cores da manipulação política nas capas da revista Veja. In: XVII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE. 17., 2012, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto : UFOP, 2012.

VILELA, M. *Gramática de valências: teoria e aplicação*. Coimbra: Almedina, 1992.

COMPARATIVAS DE IGUALDADE CANÔNICAS E NÃO-CANÔNICAS EM PORTUGUÊS

Violeta Virginia Rodrigues*

Resumo: Adotando o Funcionalismo como aporte teórico, analisam-se aqui as conjunções que introduzem as orações comparativas em Língua Portuguesa, contrastando os usos previstos pela Gramática Tradicional e os usos efetivos produzidos pelos falantes em situações reais de interação. Nesse sentido, o item empregado para ligar uma oração à outra é um indicador da relação de comparação, assumindo, assim, um importante papel. Neste trabalho, identificaram-se itens não conjuncionais ligando orações e estabelecendo a relação comparativa.

Palavras-chave: Funcionalismo. Conjunções. Orações comparativas. Uso(s).

Abstract: Adopting functionalism as a theoretical contribution, we analyze here the conjunctions that introduce comparative sentences in Portuguese, contrasting the uses foreseen by the Traditional Grammar and the effective uses produced by speakers in real interactional situations. Accordingly, the item used to connect one clause to another is an indicator of the relative comparison, thereby assuming an important role. Furthermore, this work has identified items that are not conjunctions linking clauses and establishing the comparative relationship.

Keywords: Functionalism. Conjunctions. Comparative sentences. Use(s).

Introdução

O tratamento dispensado às conjunções comparativas no âmbito tradicional permite evidenciar divergências entre os itens listados nas gramáticas e aqueles efetivamente utilizados pelos falantes da língua em contextos comunicativos reais.

Bechara (1975, p. 162) limita-se a apontar como conjunções comparativas assimilativas os itens *como* e *qual*. Cunha & Cintra (2007, p. 588) listam como conjunções comparativas os itens *que*, *do que* (depois de *mais*, *menos*, *maior*, *menor*, *melhor*, *pior*), *qual* (depois de *tal*), *quanto* (depois de *tanto*), *como*, *assim como*, *bem como*, *como se*, *que nem*.

Kury (1987, p. 91) afirma ser o item *como* a conjunção comparativa assimilativa prototípica, mas indica a possibilidade de itens como *qual*, *tal como* e *assim como* poderem

* Professora Doutora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, violetarodrigues@uol.com.br

introduzir orações comparativas.

Luft (2002, p. 157) atém-se a listar como conjunção comparativa o item *como*. Rocha Lima (2006, p. 279) caracteriza as orações comparativas assimilativas como aquelas *cuja apresentação se faz com a conjunção 'como'*. Uma síntese dos principais itens que os autores mencionados listam como conjunções em suas gramáticas pode ser vista a seguir:

Gramático	Conjunções subordinativas comparativas listadas
Bechara (1987)	<i>Como; qual</i> (dentro das comparativas assimilativas).
Cunha & Cintra (2007)	<i>Que; do que</i> (depois de <i>mais, menos, maior, menor, melhor e pior</i>); <i>qual</i> (depois de <i>tal</i>), <i>quanto</i> (depois de <i>tanto</i>), <i>como, assim como, bem como, como se, que nem</i> .
Kury (1987)	<i>Como, qual, tal como, assim como</i> (assimilativa).
Luft (2002)	<i>Como</i>
Rocha Lima (2006)	<i>Que, do que</i> (relacionados a <i>mais, menos, maior, menor, pior</i>), <i>qual</i> (relacionado a <i>tal</i>), <i>como</i> (relacionado a <i>tal, tão e tanto</i>), <i>como se</i> etc.

Quadro 1: Listagem de conjunções nas Gramáticas Tradicionais

Conforme se observa, os itens *tipo, igual e feito* não foram incluídos por nenhum deles. *Que nem* aparece arrolado apenas por Cunha & Cintra (2007). No entanto, tais usos já poderiam figurar nessa listagem do ponto de vista do uso.

A constatação da possibilidade de *tipo, igual, feito e que nem* ligar duas orações e veicular o conteúdo de comparação reforça a necessidade de revisão no quadro das conjunções comparativas da Língua Portuguesa apresentado pelas cinco gramáticas tradicionais enumeradas.

A motivação para um estudo, enfocando, principalmente, a descrição do(s) uso(s) de *feito, igual, tipo e que nem* que podem funcionar como conjunção subordinativa comparativa e, portanto, ligando a oração subordinada adverbial comparativa à oração principal advém das contribuições dos trabalhos de Barreto (1999), Rodrigues (2001), Mateus et alii (2003) e Casseb-Galvão & Lima-Hernandes (2007).

Rodrigues (2001) destaca o fato de não haver consenso na classificação das conjunções subordinativas comparativas, nem entre gramáticos tradicionais, nem entre os

linguistas. Durante sua pesquisa, a autora encontrou outros itens conjuncionais diferentes daqueles normalmente prescritos pelas gramáticas normativas, dentre eles *feito* e *que nem*.

Barreto (1999, p. 488), ao tratar da gramaticalização das conjunções do Latim ao Português, menciona o emprego dos itens *feito* e *tipo* como conjunção subordinativa comparativa. Embora não tenha encontrado casos de *feito* e *tipo* em seu *corpus*, sobre estes dois itens conjuncionais afirma que “a esses processos formadores, pode-se ainda acrescentar o emprego de uma forma verbal ou de um substantivo isolados como conjunção: *feito*, *tipo* (conjunções comparativas).”

Mateus et alii (2003, p. 732), em nota de pé-de-página, constata que “há expressões linguísticas que estabelecem comparação, mas não são incluíveis nas construções comparativas canônicas”, citando como exemplo desse caso a estrutura *Ele é [IGUAL ao pai.]* que, para elas, têm comportamento similar ao que consideram como construção canônica *Ele é [COMO o pai]*.

Casseb-Galvão e Lima-Hernandes (2007, p. 166), ao relacionarem gramaticalização ao ensino, defendem a tese de que os itens *tipo*, *igual* e *feito*, em Língua Portuguesa, têm sido usados, principalmente na fala, como conjunção subordinativa comparativa, isto é, com a mesma acepção de *como*. A partir da constatação desses autores, iniciou-se a pesquisa sobre o(s) uso(s) dos itens *tipo*, *igual*, *feito* e *que nem* funcionando como conectores, à luz da vertente funcionalista, principalmente, levando em conta o conceito de gramaticalização.

Entende-se por gramaticalização o processo que envolve mudança de propriedades sintáticas, semânticas e discursivo-pragmáticas de uma unidade linguística que implica, por sua vez, mudança de seu *status* categorial. Como paradigma, a gramaticalização se atém ao modo como as formas e as construções gramaticais surgem e ao modo como são usadas.

Tendo em vista os pressupostos teóricos adotados, a noção de conector como palavra ou expressão que conecta, isto é, *liga* partes de orações, cláusulas, períodos inteiros e, até, fragmentos de texto maiores que uma sentença, estabelecendo uma relação semântica ou pragmática entre os elementos ligados, torna-se mais adequada do que simplesmente utilizar-se o conceito de conjunção para englobar os itens que promovem a articulação de cláusulas ou porções maiores de texto.

Neste estudo, adotando o Funcionalismo como aporte teórico, identificaram-se itens não conjuncionais ligando orações e estabelecendo a relação comparativa, objetivando responder às seguintes indagações:

O que sabemos da língua escrita e falada no Brasil, particularmente no que se refere ao uso das conjunções comparativas? Até que ponto as inovações observadas na fala estão sendo implementadas na modalidade escrita?

Para tanto, alguns aspectos foram observados durante a presente investigação: 1) houve alterações no quadro dos conectores comparativos apresentado pelas gramáticas tradicionais? 2) há atualmente inovação e/ou conservação de uso(s) desses conectores pelo falante?

Juntem-se a estes aspectos principais, outros a eles complementares: a) que conectores continuam a ser usados na modalidade escrita e falada para expressar a comparação? b) quais os que parecem estar caindo em desuso? c) quais as inovações de uso que apareceram?

Corpus e metodologia

O *corpus* deste trabalho constituiu-se de roteiros cinematográficos, sendo denominado, por isso, de *corpus* Roteiro de Cinema. Os filmes foram coletados do *site* www.roteirodecinema.com.br, que disponibiliza, desde 2003, mais de 380 roteiros de inúmeros filmes nacionais na íntegra, já produzidos ou inéditos. Foram analisados os 53 filmes elencados a seguir:

- | | |
|---|--|
| 1. ...aos espanhóis confinantes | 18. Cidade dos homens |
| 2. A Hora mágica | 19. Circo das qualidades humanas |
| 3. A Cartomante | 20. Como fazer um filme de amor |
| 4. A dama do Cine Shangai | 21. Conceição ou autor bom é autor morto |
| 5. A selva | 22. De passagem |
| 6. Amarelo manga | 23. Dois córregos |
| 7. As melhores coisas do mundo | 24. Dores e amores |
| 8. As Meninas | 25. Durval Discos |
| 9. Bar Esperança, o último que fecha ou não se preocupe, nada vai dar certo | 26. É proibido fumar |
| 10. Batismo de sangue | 27. Estômago |
| 11. Bendito fruto | 28. Feliz Ano Velho |
| 12. Bens confiscados | 29. Feliz Natal |
| 13. Cabra cega | 30. Fim da linha |
| 14. Carro de paulista | 31. Houve uma vez dois verões |
| 15. Cerro do Jarau | 32. Jogo subterrâneo |
| 16. Chega de saudade | 33. Memórias Póstumas de Brás Cubas |
| 17. Cidade de Deus | 34. Meu tio matou um cara |

- | | |
|---|----------------------------|
| 35. Não por acaso | 44. O homem que virou suco |
| 36. Neto perde sua alma | 45. O julgamento |
| 37. O ano em que meus pais saíram de férias | 46. Olhos azuis |
| 38. O bandido da Luz Vermelha | 47. Os 12 trabalhos |
| 39. O Caçador de diamantes | 48. Os 3 Efes |
| 40. O Caso dos irmãos Naves | 49. Pra frente Brasil |
| 41. O céu de Suely | 50. Sal de prata |
| 42. O contador de histórias | 51. Se eu fosse você |
| 43. O homem que copiava | 52. Tolerância |
| | 53. Zuzu Angel |

Para a análise e codificação dos dados do *corpus* antes discriminado, os seguintes fatores foram observados:

Tipo de cláusula introduzida pelo conector comparativo

- h - hipotática
- c – correlata
- d – *desgarrada*

Forma da cláusula hipotática

- e - desenvolvida
- r - reduzida
- o - correlata

Posição da cláusula hipotática

- a – anteposta ao núcleo
- p – posposta ao núcleo
- i- posposta ao intensificador

Elipse verbal na cláusula hipotática

- c – com elipse
- s – sem elipse

Elementos comparados

- g - Comparação entre Indivíduos
- h - Comparação entre Predicados
- j - Comparação entre Circunstâncias
- u - Comparação entre Complementos

Multifuncionalidade semântica do item

- m - significado de comparação/Modo de comparação/Conformidade
- n – significado de
- q – significado de

comparação/Consequência

Tipo de comparação

- f- Comparativa de similitude ou metafórica
- I - Comparativa de igualdade
- Y – Comparativa de desigualdade

Comportamento funcional-discursivo da cláusula

- w- comentário
- x – expressão equativa

Constituintes formadores da cláusula

- 1- *V + item + SN*
- 2- *.item + V*
- 3- *. item + SN*
- 4- *, item + SN*
- 5- *, item + V*
- 6- *, item + oração*
- 7- *. Oração + item + anafórico*
- 8- *SN + item + SN*
- 9- *V , item, + SN*

Forma do conector

- s – conector simples
- c – conector correlato
- o – conector composto

Tipo de verbo da cláusula núcleo
t – verbo transitivo (direto/indireto)

l - verbo de ligação
i – verbo intransitivo

Resultados

Desde 1999, ainda cursando meu Doutorado, tenho me dedicado ao estudo das conjunções ou da articulação de orações. Em minha Tese de Doutorado, em 2001, dediquei-me a analisar as estruturas comparativas em Língua Portuguesa e o interesse por elas e pelos articuladores que promovem a comparação continua até hoje.

De posse de resultados de outros estudos sobre articuladores comparativos, além dos conseguidos por trabalhos desenvolvidos por mim, surgiu o interesse em verificar, nesse hiato temporal, as possíveis mudanças de uso(s), não só de estruturas comparativas, mas também de articuladores da comparação em português, principalmente os de igualdade.

Assim, os resultados que ora se apresentam, embora provenientes de estudos os mais diferenciados e utilizando *corpora* também distintos, servem unicamente para respaldar algumas observações de que se partiu e de que se compartilha.

Começando por Rodrigues (1999). A autora ao comparar os usos dos articuladores sintáticos na linguagem jornalística com o quadro de conjunções apresentado pelas gramáticas de Língua Portuguesa, encontrou 456 articuladores sintáticos em um *corpus* constituído de crônicas, editoriais, matérias assinadas, opinião de leitores, perfazendo um total de 67 textos, que demonstram a pluralidade linguística nesse meio de comunicação. A autora usou um único jornal – o *Jornal do Brasil* -, impresso no decorrer dos dias 27 de agosto a 8 de setembro de 1997 e identificou o predomínio dos conectores *para*, entre as finais; *quando*, entre as temporais; *se*, entre as condicionais; *porque*, entre as causais. Estes resultados permitiram verificar que, no caso do *corpus* analisado pela pesquisadora, houve redução em relação ao quadro de conjunções apresentado pelas gramáticas no Português do Brasil e permitiu, também, formular a hipótese de que há diferenças entre o comportamento que a gramática prescreve como norma culta padrão e aquele que o falante dessa norma efetivamente está usando. No que se refere especificamente aos usos dos articuladores comparativos o quadro é o que se segue:

CONNECTORES	Rodrigues (1999)
mais (...) do que	10

do que	4
tão...quanto	4
melhor(es) do que	3
tanto...quanto	3
tanto...que	3
como	2
mais que	2
que	2
mais como ... do que como	1
mais que de	1
pior que	1
tantas...quanto	1
tanto...como	1
tão...como	1
tal como	1
quanto	1
Total	41

Quadro 2: Usos de conectores comparativos

Nota-se, pelo quadro antes mostrado, que não há registro de usos de *igual*, *que nem*, *tipo e feito*, articuladores foco desta investigação.

Rodrigues (2001) empreendeu uma análise das comparativas em que se baseou em diferentes dados de fala e de escrita. Ao todo foram encontradas 461 comparativas, sendo 315 em língua escrita e 146 em língua falada. Na análise do *corpus* de Rodrigues (2001), alguns usos de conectores chamaram atenção e serviram de motivação para novas investigações. Foram eles: *feito*, *igual* e *que nem* com apenas 1 ocorrência no total geral.

INTRODUTOR DA SEGUNDA PARTE DA CONSTRUÇÃO COMPARATIVA	Língua Escrita TOTAL DE DADOS	Língua Falada TOTAL DE DADOS
QUE	61	23
COMO	179	12
OUTROS ¹	13	83
DO QUE	61	28
<i>Total</i>	315	146

Quadro 3: Introdutores de construções comparativas

¹ Sob a nomenclatura OUTROS, Rodrigues (2001) engloba os seguintes introdutores: *igual*, *quanto*, *tanto*, *que nem*, *assim como*, *tal e qual como*, *tanto quanto*, *tão como*, *tal qual*, *feito*.

Os itens não conjuncionais *feito*, *que nem* e *igual*, mesmo tendo sido usados uma única vez, chamaram atenção por terem ocorrido em peças teatrais, contexto linguístico em que o escritor tenta reproduzir a fala natural das personagens, mas, mesmo assim, continua preservando as especificidades da língua escrita, como acontece também com os roteiros.

Thompson (2013), para descrever as funções de *tipo*, resgata os resultados de Lima-Hernandes (2005), que realizou um estudo sobre os deslizamentos funcionais de *tipo*, *feito*, *igual* e *como* na sincronia e diacronia.

Função de <i>tipo</i>	Dados em Lima-Hernandes (2005)	Dados em Thompson (2013)
Substantivo	104	301
Articulador / Preposição, Conjunção	35	153
Marcador	47	66
Total	186	520

Quadro 4: Comparação entre resultados de Lima-Hernandes (2005) e Thompson (2013)

Lima-Hernandes (2005) estabelece uma divisão de funções diferente da proposta por Thompson (2013) para *tipo*, mas, ao se adotarem os grupos substantivo, articulador / preposição-conjunção e marcador estabelecidos por Thompson (2013), foi possível comparar os dados com mais facilidade. Dessa forma, verifica-se que a proposta de Thompson (2013) ampliou o número de dados de ocorrências de *tipo*. Além disso, esta autora fez uma abordagem sincrônica, diferentemente de Lima-Hernandes (2005) que fez uma abordagem também diacrônica.

Desconsiderando-se todas as especificidades de cada um dos *corpora* utilizados pelos diferentes pesquisadores e nos atendo exclusivamente na questão numérica, é fato que em Rodrigues (1999), *corpus* de língua escrita padrão, nenhum dos itens considerados inovação de uso (*feito*, *igual*, *tipo* e *que nem*) foram utilizados pelos produtores dos textos.

Em Rodrigues (2001), que utiliza *corpus* de língua falada e língua escrita, já aparecem os itens *feito*, *igual* e *que nem*. Contudo, com apenas uma ocorrência cada, em um *corpus* de língua escrita que faz, de certo modo, uma estilização da fala.

Lima-Hernandes (2005) e Thompson (2013), no que tange apenas aos usos de *tipo* como articulador comparativo, já permitem evidenciar um aumento em tal uso, ainda que a primeira utilize *corpus* de fala e escrita, e a segunda só de escrita.

Observando os resultados apresentados até então e comparando-os com os de Rodrigues (2013) a seguir, nota-se que, já se percebe na língua escrita um uso crescente de itens não conjuncionais, considerados por alguns estudiosos como prototípicos da fala. Portanto, inovações em relação ao que prescrevem as gramáticas normativas.

CONECTORES COMPARATIVOS	Rodrigues (2013)
<i>feito</i>	41
<i>igual</i>	15
<i>que nem</i>	89
<i>tipo</i>	8
Total	145²

Quadro 6: Usos de *feito*, *igual*, *que nem*, *tipo* em Rodrigues (2013)

Embora não se tenha inserido os resultados de todas as conjunções comparativas encontradas por Rodrigues (2013), ao todo 606 ocorrências, todos foram registrados (*como*, *do que*, *que*, *quanto mais*, *quanto*, *tal como*, *tal qual*, *tanto...quanto*, *assim como*). No entanto, como o foco era a comparação de igualdade e, mais especificamente, as inovações de uso, *feito*, *igual*, *tipo* e *que nem* foram priorizadas. Seguem alguns exemplos do *corpus*:

(1) TELMA

— É isso aí. Depila não. Se o Edgar tá com outra, não merece você lisinha, bonitinha. Fica cabeluda até ele tomar vergonha.

MARIA (Sorri, triste)

— Queria ser durona [**FEITO** você.]

(*Corpus Roteiro de Cinema - Bendito Fruto*, 2004)

(2) JORGINHO – Cala a boca, Júnior. *Hippie* é **IGUAL** gente. Faz tudo que gente faz, só

² Foram contabilizadas 606 estruturas comparativas introduzidas por *como*, *do que*, *que*, *quanto mais*, *quanto*, *tal como*, *tal qual*, *tanto...quanto*, *assim como*. Nesta tabela, porém, inserimos apenas a quantificação referente aos dados de *feito*, *igual*, *tipo* e *que nem*, que foram priorizados nesta investigação.

não toma muito banho.

(*Corpus Roteiro de Cinema - Carro de paulista*, 2010)

(3) BRUNO (afobado)

Mãe, mãe, deixa eu pôr o CD? Deixa,deixa, deixa?!

Fabi, meio contrariada, ajuda o filho a colocar o CD. É algo [**TIPO** rouge/rebelde.] A criançada pira no som. O volume é alto. Os adultos estão dispersos pela sala. A câmera passeia pelos rostos alterados pela bebida. Rocco e Ronaldo reparam na calça branca e apertada de Fabi.

(*Corpus Roteiro de Cinema – Feliz Natal*, 2008)

(4) Agora vocês têm que fazer **QUE NEM** eu. Atenção! 1, 2, 3, 4...

(*Corpus Roteiro de Cinema - O contador de histórias*, 2009)

Conclusão

Com base na assertiva de Taylor (1992, p. 51) de que as categorias têm limites difusos e podem até mesmo fundir-se uma na outra; de que alguns atributos podem ser compartilhados por apenas alguns membros de uma categoria; de que pode haver categorias até mesmo sem atributos compartilhados por todos seus membros, é possível entender o motivo pelo qual os itens *feito*, *igual* e *tipo*, vocábulos que, originalmente, se incluem na classe de palavras dos verbos, adjetivos e substantivos, respectivamente, passam a funcionar como conjunções subordinativas comparativas em determinados contextos comunicativos, como os vistos em (1), (2) e (3). Permite, ainda, justificar o rótulo não-canônicas que foi utilizado no título deste trabalho para caracterizar tais comparativas de igualdade em português.

Assim como as *conjunções subordinativas comparativas*, **feito**, **tipo**, **igual** e **que nem** apresentam propriedades que os caracterizam como articulador comparativo:

- ocupam a posição inicial da cláusula hipotática comparativa;
- não admitem flexão;
- não podem deslocar-se dentro da cláusula em que estão;
- instauram a relação semântica de comparação entre cláusulas;
- só são compatíveis com cláusulas na forma desenvolvida;
- a cláusula por eles iniciadas admitem a elipse do SV.

A figura a seguir ilustra os usos não-canônicos dos articuladores comparativos de igualdade

aqui abordados em contraste com o uso considerado mais canônico de todos – o do COMO - articulador comparativo prototípico dessas estruturas.

Representação dos usos de conectores comparativos



Referências

BARRETO, T. M. M. *Gramaticalização das conjunções na história do português*. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999. 2 v.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; LIMA-HERNANDES, M. C. Gramaticalização e ensino. In: GONÇALVES, S. C. L. et al. (Org.). *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 157-195.

CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. *A Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed., Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

KURY, A. da G. *Novas lições de análise sintática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

LIMA-HERNANDES, M. C. P. *A Interface Sociolinguística/Gramaticalização: estratificação de usos de tipo, feito, igual e como - sincronia e diacronia*. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005.

LUFT, C. P. *Moderna gramática brasileira*. São Paulo: Globo, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 45. ed. Rio de Janeiro: José

Olympto, 2006.

RODRIGUES, V. V. O uso das conjunções subordinativas na língua escrita padrão. In: BERNARDO, S. P.; CARDOSO, V. de (Org.). *Estudos da linguagem: Renovação e síntese. Anais do VIII Congresso da ASSEL-RIO*. Rio de Janeiro: Associação de Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro, 1999. p. 761-769.

_____. *Construções comparativas: estruturas oracionais?* 2001. 167 p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2001.

SWEETSER, E. Grammaticalization and Semantic Bleaching. *Berkeley Linguistics Society*, Berkeley, n. 14, p. 389-405, 1988.

TAYLOR, J. R. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

THOMPSON, H. V. G. Do léxico à gramática: os diferentes usos de *tipo*. 2013. 144 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2013.

_____. *Tipo: um conectivo comparativo?* Rio de Janeiro, UFRJ: Faculdade de Letras, 2009.

_____. ; BIJANI, M. P. Uso(s) de *feito* e *tipo* como conjunção. 2009/2. Trabalho apresentado na XXXII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica Artística e Cultural, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009/2.

TOTA, F. de O. *Uso(s) de igual como conjunção*. 2009/2. Trabalho apresentado na XXXII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica Artística e Cultural, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009/2.

REFLEXÕES SOBRE A (IR)RELEVÂNCIA DE CATEGORIZAR GÊNEROS: EM QUESTÃO CERTOS TEXTOS HUMORÍSTICOS

Ana Cristina Carmelino*

Resumo: A partir do exame de alguns textos humorísticos da revista de quadrinhos *MAD*, em especial das edições impressas no Brasil em 2010, 2011 e 2012, este artigo pretende refletir sobre (ir)relevância de categorizar certos textos em gêneros, mostrando o quanto essa questão é complexa. Os pressupostos teóricos que fundamentam nossas reflexões são de estudiosos de gênero de perspectivas teóricas e metodológicas distintas e de autores que já iniciaram uma discussão sobre possíveis formas de classificar os gêneros dos quadrinhos. A *MAD*, revista de humor criada nos EUA em 1952, ganhou sua primeira versão brasileira em 1974 e, desde então, passou por quatro editoras distintas. A série atual desse periódico apresenta em sua composição diferentes textos, os quais se referem ou não aos conhecidos gêneros dos quadrinhos.

Palavras-chave: Gênero. Quadrinhos. Texto humorístico. Revista *MAD*.

Abstract: The examination of some texts of humor from the *MAD* magazine, especially the published editions in Brazil in 2010, 2011 and 2012, led to the reflection upon the (ir)relevance of categorizing certain genres, showing how complex this issue is. Our reflections spring from different theoretical and methodological assumptions, and also from those authors who have already begun a discussion on possible forms of classifying the comic genre. The *MAD*, humor magazine which was founded in the US in 1952 had the first Brazilian version in 1974, and since then, has gone through 4 different publishers. The current series of this journal presents different texts, which might or not pertain to the known comic genres.

Keywords: Genre. Comics. Text of humor. *MAD* Magazine.

Refletindo sobre o assunto

Não é novidade que os estudos sobre gênero remontam à Antiguidade e que, nas últimas três décadas, houve empenho de estudiosos de diferentes abordagens teóricas não só em entender como se constituem os gêneros, caracterizando-os, mas também em classificá-los e inseri-los em determinados grupos.

* Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras (DLL) e Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, anacriscarmelino@gmail.com

Tal procedimento nos leva a uma questão que norteia a elaboração deste texto: em que medida é relevante saber a qual gênero pertence um texto? O questionamento se justifica porque, ao analisarmos a revista humorística *MAD*, uma revista que se configura como de quadrinhos, deparamo-nos com textos do tipo:

(1)



(2)



Figura 1: “As 50 piores coisas do facebook”, de Kadau et al.
Fonte: *MAD*, São Paulo, Panini, n. 43, p. 27, dez. 2011.

Figura 2: “O caso Geise”, de Guabiras
Fonte: *MAD*, São Paulo, Panini, n. 22, p. 20, jan. 2010.

O exemplo (1) consiste na primeira página de um texto da “Seção vai tomar no Orkut”, cujo título esclarece a que se refere: “As 50 piores coisas do facebook” (*MAD*, n. 43, dez. 2010, p. 27). O exemplo (2), “O caso Geise” (*MAD*, n. 22, jan. 2010, p. 20), constitui a “cagada n. 12” da retrospectiva que a edição da revista faz sobre as “13 piores cagadas de 2009”. Para quem não se recorda, o “caso Geise” alude a um episódio de grande

repercussão na mídia brasileira, ocorrido em outubro de 2009: o fato de a Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) decidir expulsar de seu quadro discente a aluna Geisy Arruda, assediada coletivamente por usar vestido curto em aula.

Atentando para os dois casos mencionados, é possível dizer a que gêneros esses textos pertencem? Qual a relevância dessas informações para a construção do sentido do texto?

A reflexão sobre o assunto, segundo entendemos, é válida, tendo em vista o fato de que, quando se fala em categorização de gêneros, alguns estudiosos a entendem como um procedimento importante, necessário à linguagem e à aprendizagem.

Antes de nos arriscarmos a responder às questões levantadas acima, convém tecermos algumas considerações sobre gênero, em especial no que diz respeito aos critérios usados para caracterizá-los e classificá-los.

Gênero: critérios para caracterizar e classificar

As práticas sociais corporificadas pela linguagem são chamadas de gêneros textuais ou discursivos¹. O estudo dos gêneros, como já dito, não constitui tema recente, ao contrário, as características constitutivas dos textos e a tentativa de classificá-los em famílias são preocupações antigas. Iniciada por Platão e sistematizada por Aristóteles, a observação dos gêneros enfocou, na tradição ocidental, os gêneros retóricos e literários como principais objetos de estudo.

No entanto, nos últimos tempos, essa noção estende-se a qualquer modelo de enunciado construído no interior de cada campo de utilização da língua. Conforme salienta Maingueneau (2010), a categoria de gênero tem sido usada para descrever uma multiplicidade de tipos de enunciados produzidos em sociedade. Ademais, como passaram a se interessar pela questão diferentes campos científicos e profissionais, nota-se uma diversidade na concepção e nos critérios de classificação dos gêneros. Ressaltamos, por ora, que as dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas trazem consequências para a compreensão do fenômeno, dado que não pode ser ignorado.

¹ Os vários pontos de vista acerca dos gêneros revelam a complexidade da noção, que pode ser observada a partir da variação terminológica: gêneros de texto e gêneros discursivos (ou do discurso), de acordo com a vertente de base teórica assumida. Adotamos neste texto apenas o termo gênero para nos referir ao fenômeno.

Uma das definições de gênero mais acatadas entre os estudiosos do assunto é a proposta por Bakhtin, numa abordagem discursivo-dialógica. Considerado pelo autor como “tipos relativamente estáveis de enunciados” produzidos nas mais diversas esferas de atividade humana (2000, p. 279) e pelo Círculo² como “um conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 200), o gênero, no pensamento bakhtiniano, funda-se “na ideia de que a linguagem se materializa por meio de enunciados concretos articulando ‘interior’ e ‘exterior’³, viabilizando a noção de sujeito histórica e socialmente situado” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 371).

Mais recentemente, ganha espaço entre os pesquisadores do tema a concepção sociorretórica proposta por Miller (1994) e Bazerman (2006), os quais entendem o gênero como ação social. Miller observa (ao tratar das relações intrincadas entre texto e gênero) que compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos a e criamos certos textos.

Segundo Bazerman, os gêneros não são apenas formas, mas formas de vida, modos de ser. “São *frames* para a ação social (...). São os lugares onde o sentido é construído (...) moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos” (p. 23). Reconhecer gêneros, para o autor, é uma maneira de tipificar as possíveis ações e intenções sociais.

No que tange aos elementos que caracterizam os gêneros, embora a dimensão triádica proposta por Bakhtin (2000) – conteúdo temático (finalidade discursiva que determina e insere o gênero em uma dada esfera de circulação), construção composicional (elementos que estruturam o gênero) e estilo (compreende a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais aplicados ao gênero) – seja a mais usada como norte para compreender e ensinar gêneros, é preciso salientar que o conceito, na abordagem bakhtiniana, não se reduz a esses três elementos.

De acordo com Brait e Pistori (2012), que analisam o conceito no conjunto das obras de Bakhtin e de seu Círculo, o gênero deve ser visto em sua totalidade, que “se

² Bakhtin foi líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o "Círculo de Bakhtin". Em se tratando da questão do gênero, destacam-se os trabalhos de Medviédev (1892-1938) e Volochinov (1895-1936), como membros do Círculo (BRAIT; PISTORI, 2012).

³ Entende-se por “interioridade” a organização do material, aí incluídos os elementos linguísticos; já a “exterioridade” compreende as esferas ideológicas.

produz em espaço e tempo reais, implicando auditório, recepção, dupla orientação na realidade” (p. 397). O gênero deve ser visto, portanto, articulando a interioridade e exterioridade. As autoras ainda destacam que, para o Círculo,

cada gênero possui determinados princípios de seleção, determinadas formas de visão e concepção da realidade, determinados graus na capacidade de abarcar e na profundidade de penetração nela, que o tema deriva do enunciado completo, enquanto ato sócio-histórico determinado, inseparável tanto da situação da enunciação quanto dos elementos linguísticos (p. 397).

Mainueneau (2010, p. 130), ao afirmar que os analistas do discurso estão de acordo com a concepção sociológica e linguística, registra que a caracterização do gênero pode se basear em “critérios situacionais, tais como o papel dos participantes, o objetivo, o *mídiun*⁴, a organização textual, o tempo, o lugar etc”. Marcuschi (2008, p. 164), ao fazer um balanço de algumas propostas, observa que vários elementos podem atuar em conjunto para se nomear ou classificar gêneros, citando como critérios: “forma estrutural, propósito, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional”.

Ainda em se tratando das características dos gêneros, é importante destacar três observações consensuais: (i) os gêneros não pré-existem como forma pronta e acabada, ou seja, são categorias dinâmicas que mudam necessariamente com o tempo ou com a história das práticas sociais de linguagem; (ii) constituem listagens abertas, visto que, a qualquer momento, podem surgir gêneros novos; e (iii) podem abranger, sob um mesmo rótulo, diferentes tipos que compartilham elementos comuns.

Considerando-se tais características, especialmente a dinamicidade e o fato de determinados gêneros abrigarem outros, dois conceitos se fazem relevantes por mostrarem que as fronteiras entre os gêneros não são precisamente definidas: intergênero e hipergênero.

A dinamicidade do gênero, de acordo com Kress (2003, p. 89-90), pode levar à intergenericidade. Esta consiste na mistura de dois gêneros, em que um sempre está a serviço do outro, sendo que o gênero principal preserva sua função socio-historicamente

⁴ *Mídiun* são os meios através dos quais são estabilizadas e transportadas as mensagens, interferem no discurso. Isso significa dizer que uma mudança significativa no modo de circulação ou de consumo dos textos pode provocar alterações no seu enquadramento genérico, o que aponta para uma dupla influência: os gêneros exigem determinados suportes/modos de difusão, mas também são, em alguns casos, determinados por eles.

constituída (KOCH; ELIAS, 2006). O fenômeno também é chamado de intertextualidade intergêneros: “evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero” (MARCUSCHI, 2005, p. 31).

Na verdade, os modelos de gêneros podem manter entre si relações intertextuais, tanto em relação à forma composicional, ao conteúdo temático, quanto ao estilo. Reconhecer que não estamos diante de determinados gêneros apenas por sua forma não é uma tarefa tão complicada devido aos modelos cognitivos de contexto que temos armazenados em nossa memória, aos indícios (sinalizações) e à nossa competência metagenérica.

É importante ressaltar, contudo, conforme Koch e Elias (2006, p. 116), que a intergenericidade consiste em “um recurso de que dispõe o produtor de texto para alcançar o seu propósito comunicacional”. Segundo entendemos, a intergenericidade não é construída aleatoriamente, ela busca produzir determinados efeitos de sentido: um gênero se apropria (traveste-se) de outro com determinados fins.

Outro conceito que revela não ser tão simples a categorização de textos em gêneros é o de hipergênero, proposto por Maingueneau (2006, 2010). Para esse estudioso, “o hipergênero consiste em um protótipo genérico que “enquadra uma larga faixa de textos” (2010, p. 131) que compartilha, de certa forma, elementos comuns, como é o caso da carta (cuja estruturação pode ser recuperada nos diferentes tipos de carta: carta pessoal, carta comercial) e do *blog* (“categoria que atravessa categorias temáticas: pessoal, institucional, comercial, educacional”). A noção também “traz à cena os enquadramentos que estão situados acima do gênero”, ou seja, corresponde a uma categoria que abriga características comuns de diferentes gêneros autônomos ligados a um mesmo campo.

Do pouco que se expôs, é possível compreender a complexidade ligada ao tema. Bawarshi e Reiff (2013), que tratam da produtividade da pesquisa sobre gêneros nos últimos trinta anos, observam que o termo gênero em si continua sujeito à confusão. Parte dessa confusão tem a ver a com seguinte questão: “os gêneros apenas dividem e classificam as experiências, eventos e ações que representam (consistem em rótulos ou receptáculos de sentido) ou refletem e contribuem para gerar de modo culturalmente definido aquilo que representam (e assim desempenham um papel decisivo na produção do sentido)?” (p. 16).

Se, para alguns, a reflexão de classificar apenas é algo superado nas análises de gênero, pois mais relevante que a forma é saber utilizar os gêneros nas práticas sociais

linguageiras; para outros, a categorização ainda continua sendo feita e é de fundamental importância. Há autores que a entendem como necessária à linguagem e à aprendizagem (Cf. DIONÍSIO; HOFFNAGEL, 2012).

Em suma, podemos dizer que há, entre as tendências atuais, um consenso de que o estudo dos gêneros deve incluir não somente o conhecimento de traços formais, mas também o conhecimento de quais são e de quem são os propósitos a que os gêneros servem, como negociar as intenções individuais na relação com as expectativas e motivações sociais dos gêneros; quando, por que e onde usar os gêneros; que relações leitor/escritor são mantidas pelos gêneros; e como gêneros se relacionam com outros gêneros na coordenação da vida social.

Neste texto, embora estejamos de acordo com tais tendências, gostaríamos de destacar que as classificações/rotulações podem contribuir para uma leitura mais aprofundada e crítica de cada gênero. Contudo, é preciso ressaltar que nem sempre é simples classificar determinados textos em gêneros. Tais dados são vistos na forma de tratar os gêneros dos quadrinhos, gêneros estes que fazem parte da revista aqui analisada.

Os quadrinhos e seus gêneros

Iniciemos este tópico buscando entender o que vem a ser *quadrinhos*. A questão parece simples, entretanto quando se consulta a literatura sobre o assunto, verifica-se que o fenômeno é mais complexo do que se imagina. Parte dessa complexidade é consequência da pluralidade de rótulos atribuídos aos quadrinhos e a seus gêneros.

Em geral, quadrinhos ou história em quadrinhos (HQs)⁵ consistem em narrativas que articulam elementos verbais visuais e não verbais e que, comumente, apresentam-se configuradas em (sequências de) quadro(s). Tais considerações podem ser evidenciadas nas falas de Cirne (2000) e Marcondes Filho (2009).

Para Cirne (2000, p. 23-24), “quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas,

⁵ Os estudiosos variam no uso do termo ao se referirem ao mesmo objeto. Adotamos aqui apenas o termo *quadrinhos*, uma vez que, segundo entendemos, as histórias em quadrinhos constituem um dos gêneros dos quadrinhos.

desenhadas e/ou pintadas”. Nas palavras de Marcondes Filho (2009, p. 163), história em quadrinhos designa “um meio de arte ou comunicação quase sempre narrativo, que justapõe quadros em sequência dentro de uma página (ou tira), utilizando de registros escritos (não necessariamente) e visuais (ilustrados)”.

A respeito da origem dos quadrinhos, embora existam rudimentos na arte pré-histórica (como é o caso dos rolos em tinta de Toba Sojo no século XI, entre 1053-1140, no Japão⁶), a história dos quadrinhos tem início na Europa, em meados do XIX, quando eles começam a funcionar de forma industrial, ou seja, passam a ser vistos no mercado de consumo (cf. IANONE; IANONE, 1994; ROMUALDO, 2000).

No Brasil, credita-se o primeiro registro de humor gráfico a *O Corcundão*. De autor anônimo, o desenho (uma mistura de burro com homem, que pega uma espécie de viga e a quebra em duas partes) foi publicado em 1831, em Recife, Pernambuco (cf. CAVALCANTI, 2005; RAMOS, 2009). Ainda que nas décadas subsequentes outras produções gráficas tenham sido publicadas, como bem destaca Ramos (2009), apenas no fim de 1860 surge o primeiro jornal dedicado inteiramente a desenhos de humor, a *Semana Ilustrada*.

Quanto aos elementos que compõem os quadrinhos, verifica-se a predominância do tipo textual narrativo (embora outros tipos textuais possam ser observados, tendo em vista o fato de os gêneros apresentarem a heterogeneidade tipológica), o uso da linguagem que mescla signos verbais escritos e não verbais; a presença de personagens fixas (ou não); o uso de signos plásticos (cor, textura e forma), icônicos e de contorno (balões que representam fala, pensamento, emoção); a presença de linhas e traços (que indicam movimento, padrões para sons, cheiros, sentimentos), onomatopeias e léxico característico⁷.

Tais elementos, de acordo com Mendonça (2003), permitem não só identificar quadrinhos, mas também situá-los “numa verdadeira constelação de gêneros não verbais ou icônico-verbais assemelhados” (p. 197). Como exemplo dessa constelação, atendo-se à ordem de surgimento e à circulação dos gêneros dos quadrinhos na mídia escrita, a autora destaca a caricatura, a charge, o cartum, as histórias em quadrinhos e as tiras, salientando

⁶ Dados obtidos em Koyama-Richard (2008, p. 14-15).

⁷ Para elementos constitutivos dos quadrinhos, vejam-se Cagnin (1975, p. 25-147), Marcondes Filho (2009, p. 163-164) e Ramos (2010, p. 19).

que distinguir tais gêneros é difícil até para profissionais da área. Vejamos, de forma breve, algumas considerações sobre cada um desses *gêneros*.

A caricatura, segundo Melo (2003, p. 167), é a “representação da fisionomia com características grotescas, cômicas ou humorísticas”; trata-se “do retrato humano ou de objetos que exageram ou simplificam traços, acentuando detalhes ou ressaltando defeitos. Sua finalidade é suscitar risos, ironia”. Convém, no entanto, salientar que tanto Romualdo (2000) quanto Ramos (2011) não consideram a caricatura um gênero dos quadrinhos: para Romualdo, ela é um elemento visual constituinte da charge; para Ramos, a caricatura (assim como a ilustração) não se enquadra nos rótulos dos gêneros dos quadrinhos em razão de ela não contemplar o tipo textual narrativo.

A charge consiste em um texto humorístico que aborda criticamente algum fato, tema ou acontecimento ligado ao noticiário jornalístico. De acordo com Romualdo (2000), o texto chárstico recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual. Além da facilidade de leitura, já que o não verbal (a imagem) transmite múltiplas informações de forma condensada, a charge distingue-se de outros gêneros opinativos por fazer sua crítica política ou social usando o humor.

O cartum, por sua vez, diferencia-se da charge por não se vincular ao noticiário e ser atemporal. Trata-se de uma *anedota gráfica* que versa sobre temas gerais e faz, muitas vezes, crítica de costumes. De acordo com Lopes (2008, p. 20-21), o cartum “pode servir de ilustração para algum texto” e cabe ao cartunista, dependendo de seu objetivo, “recorrer às legendas ou dispensá-las”.

As histórias em quadrinhos, como já vimos no início desta seção, são narrativas compostas por imagens que se sucedem, ultrapassando, portanto, um quadro. De acordo com Ramos (2011, p. 90), elas “tendem a usar o formato mínimo de uma página e costumam ser identificadas pelo tema abordado”. Ao tratar das HQs, Marcondes Filho (2009) observa que elas extrapolam o real, fundando-se no imaginário: “seu referencial não é verídico, não possuem limites de tempo e espaço” (p. 167).

A tira, cujo formato explica a própria denominação e os vários rótulos⁸ que o gênero recebe, consiste em um “texto curto (dada à restrição do formato retangular, que é fixo) construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria

⁸ Em pesquisa sobre o assunto, Ramos (2010, p. 16-17) registra os seguintes nomes atribuídos à tira: “tira cômica, tira em quadrinhos, tira de quadrinhos, tirinha, tira de jornal, tira diária e tira jornalística”.

uma narrativa com desfecho inesperado” (RAMOS, 2010, p. 24). Para esse estudioso do gênero, embora a tira cômica seja a mais comum, ela não é o único tipo: há as tiras (cômicas) seriadas, nas quais a história (aventura ou cômica) é narrada em capítulos diários, fato que as torna um gênero autônomo, o qual pode ser publicado em diferentes formatos e suportes.

Ainda com relação à classificação dos quadrinhos por gêneros, Ramos (2010, p. 20-21), ancorado em alguns estudos, identifica três perspectivas teóricas, a saber:

- a) a que considera os quadrinhos um grande rótulo (ou hipergênero⁹), o qual abriga diferentes gêneros, identificados a partir de uma linguagem em comum, como é o caso de Cagnin (1975), Mendonça (2002) e Ramos (2007, 2010, 2011);
- b) a que vincula os gêneros de cunho humorístico em um rótulo maior, denominado *humor gráfico* ou *caricatura*, como Fonseca (1999)¹⁰;
- c) a que aproxima parte dos gêneros (especialmente charges e tiras cômicas) da linguagem jornalística, como o fazem Melo (2003)¹¹ e Nicolau (2007)¹².

A título de curiosidade, Duncan e Smith (2009, p. 196-200) apresentam outras formas de categorizar os gêneros dos quadrinhos, ao analisarem as revistas em quadrinhos norte-americanas. Segundo os autores, é possível sopesar nessa classificação os quadrinhos pelos tipos de personagem (*character types*), padrões narrativos (*narrative pattern*) e temas, como é o caso dos quadrinhos que enfocam super-heróis, adolescentes, animais (*funny animals*), horror, memórias, humor, entre outros.

Da categorização que leva em conta as várias temáticas a que os quadrinhos se referem, Duncan e Smith (2009, p. 215-216) destacam os quadrinhos: policiais (*crime comics*), de detetives (*detective comics*), educativos (*educational comics*), de aventura

⁹ Ramos (2010, p. 20), nos termos de Maingueneau (2005, 2010), considera os quadrinhos um hipergênero, tendo em vista o fato de eles agregarem diferentes outros gêneros, cada um com suas especificidades.

¹⁰ Fonseca (1999), cujo estudo se liga estritamente ao humor visual, considera a *caricatura* ou o *humor gráfico* como um grande guarda-chuva de gêneros. Segundo o autor, na acepção geral do termo caricatura, pode-se entender “como formas dela a charge, o cartum, o desenho de humor, a tira cômica, a história em quadrinhos de humor, o desenho animado e a caricatura propriamente dita” (p. 17).

¹¹ Ao tratar dos gêneros jornalísticos, Melo (2003) considera a caricatura como pertencente ao jornalismo opinativo, dizendo que ela possui uma função social mais profunda que a rotineira opinião nos veículos de comunicação coletiva, uma vez que a imagem, na imprensa, motiva o leitor de tal modo, que se torna um instrumento eficaz de persuasão.

¹² Compreendida como um gênero textual jornalístico, a tirinha consolidou-se nas páginas dos jornais, como “uma categoria estética de expressão e opinião sobre o cotidiano, representada por personagens que nos imitam. Ela traz humor, trata da ironia, satiriza e provoca reflexões tanto as trivialidades do dia a dia quanto as questões mais sérias do país e do mundo. Sua intenção de entreter traz implícito o questionamento, a denúncia e mesmo a autocrítica” (NICOLAU, 2007, p. 24).

(*jungle comics*), infantis (*kid comics*), de kung fu (*kung fu comics*), de filmes (*movie comics*), promocionais (*promotional comics*), de ficção científica (*science fiction comics*), de capa e espada (*sworce-and-sorcery comics*), alternativos (*underground comics*) e de guerra (*war comics*). Podemos ainda dizer que essa lista não se esgota aí. Os autores não citam, mas sabemos que há outras temáticas, como: faroeste, mistério, biografia, autobiografia, erótico, adaptação literária, mangá (nome dos quadrinhos japoneses).

Conforme se verifica pelo exposto, várias abordagens levam em conta diferentes critérios para categorizar os chamados gêneros dos quadrinhos. Esses critérios variam entre formato (características composicionais), objetivo do autor, rótulo e local de publicação. Isso explica, de certa forma, a complexidade para se compreender claramente o que vem ser quadrinhos.

Das várias propostas que refletem sobre o assunto, buscando entendê-lo, a mais adequada parece ser a de Ramos (2010), que considera os quadrinhos um grande rótulo (hipergênero), capaz não só de compreender certos elementos constitutivos, mas também de englobar vários gêneros (nomeados diferentemente) que se apropriam da linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociocognitivo interacional.

Embora não seja simples rotular e identificar os gêneros dos quadrinhos, temos observado que essa dificuldade se acentua na revista *MAD*, dada a particularidade de publicação. Esta é a razão de gêneros e textos da *MAD* constituírem o *corpus* de reflexão deste artigo, conteúdo abordado no próximo tópico.

A revista *MAD* e seus gêneros/textos

A revista de quadrinhos *MAD*¹³, lançada nos EUA em 1952 pelo empresário Bill Gaines¹⁴ e pelo editor e cartunista Harvey Kurtzman, surge com o objetivo de difundir um humor anárquico jamais visto. Publicada inicialmente pela E.C Comics e, hoje, pela DC

¹³ Para maiores informações sobre a *MAD*, ver: FICARRA, J. *Totally MAD: 60 years of humor, satire, stupidity and stupidity*. New York: Time Home Entertainment, 2012. Lançada em comemoração aos 60 anos da *MAD*, essa obra traz dados sobre a origem da revista, além de trabalhos dos escritores e ilustradores que fizeram parte de sua história – o "grupo habitual de idiotas", como eles costumam se autodenominar.

¹⁴ O americano Maxwell William "Bill" Gaines foi editor e coeditor EC Comics. Conhecido não só por ser o pioneiro em retratar horror, ficção científica e histórias em quadrinhos satíricos, mas também por supervisionar uma linha de histórias em quadrinhos com qualidade artística e interesse suficiente para atrair os adultos.

Comics, essa revista humorística traz como ingredientes fundamentais a sátira ácida e impiedosa a todos os aspectos da cultura popular americana.

Ao longo do tempo, a *MAD* tornou-se um sucesso. Dado que pode ser conferido não só pelo fato de a revista se sustentar no mercado durante 60 anos (completados em outubro de 2012), mas também por ela ter recebido versões em mais de vinte países (embora atualmente seja publicada em apenas oito).

No Brasil, a primeira publicação da *MAD* foi em 1974, editada por Otacílio d'Assunção Barros (conhecido como Ota). A versão brasileira – que só obteve sucesso depois que começou a mesclar material nacional às traduções e adaptações (isto é, a partir do n. 16) – passou por quatro editoras ao longo de sua história, quais sejam: Vecchi (de 1974 a 1983), Record (de 1984 a 2000), Mythos (de 2000 a 2006) e Panini (a partir de 2008). A que nos interessa é a última série, editada desde 2008 por Raphael Fernandes. Segundo esse editor, em entrevista para o IG em 13.08.2012, “hoje temos 70% de material nacional”.

Ao analisar a *MAD*, Carmelino (2011) verifica que a revista apresenta certos elementos que requerem comentários: a arte, tendo em vista que os exemplares são impecavelmente ilustrados (quase não há espaços em branco) e inteiramente coloridos; o humor, que se apresenta ora tosco, ora agressivo, ora irreverente, ora inteligente; e a diversidade de gêneros e textos que a compõe.

No que tange aos gêneros ou textos que constituem a *MAD*, em um exame das edições impressas de 2010, 2011 e 2012, observamos a presença de:

a) gêneros que não pertencem aos dos quadrinhos (ainda que a revista seja de quadrinhos): editorial, carta de leitor, entrevista, crônica, provérbio, frase, resumo, resenha, slogan, dica, anúncio, diário, calendário, caricatura, entre outros. Vejamos dois exemplos:

(3)

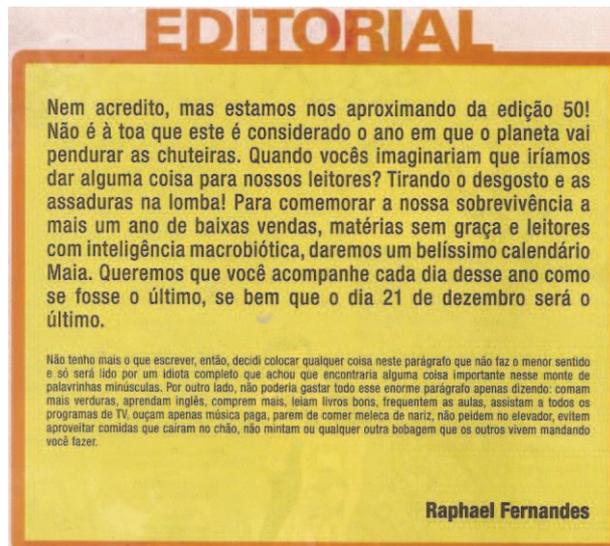


Figura 3: Editorial, de Raphael Fernandes
Fonte: *MAD*, São Paulo, Panini, n. 44, p. 4, jan.2012.

(4)



Figura 4: *Slogans*, de Matt Lassen
Fonte: *MAD*, São Paulo, Panini, n. 53, p. 8, nov. 2012.

Os exemplos (3) e (4), como os próprios rótulos explicitam, referem-se, respectivamente, aos gêneros editorial e *slogan*. Embora tais gêneros não façam parte do rol dos gêneros dos quadrinhos, eles são de cunho humorístico, corroborando a proposta da revista *MAD*.

Diferente de editoriais comuns – gênero opinativo, escrito na forma padrão impessoal e publicado sem a assinatura (já que representa a posição/opinião do suporte responsável), cuja finalidade é expressar o ponto de vista sobre assuntos ou acontecimentos polêmicos nacionais ou internacionais de relevância (RABAÇA; BARBOSA, 1978) –, os da *MAD*, como o citado, apresentam uma natureza mais circunstancial do que polêmica.

Nos termos de Bakhtin (2000), observa-se que o conteúdo temático veiculado é quase sempre informativo (“Nem acredito, mas estamos nos aproximando da edição 50”); a estrutura composicional é flexível (veja-se a mudança da configuração do tamanho da letra nos parágrafos que compõem o texto e a assinatura do editor); o estilo é coloquial, escrachado, haja vista o uso da primeira pessoa do singular ou plural, a forma de se dirigir ao leitor e a seleção lexical (“Quando **vocês** imaginariam que iríamos dar alguma **coisa** para nossos leitores? Tirando o desgosto e as **assaduras na lomba!** Para comemorar a nossa sobrevivência a mais um ano de baixas vendas, matérias sem graça e **leitores com inteligência macrobiótica**” – grifos nossos).

No caso do exemplo (4), os “slogans de campanha para a reeleição do presidente Obama” mantêm as características principais do gênero, quais sejam, “expressão concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca, etc.” (NEIVA, 2013). No entanto, o conteúdo dos slogans mencionados satiriza atitudes de Obama (como “Mudanças que não vão mudar nada”) constituindo-se, mais em piadas.

b) gêneros dos quadrinhos (hipergênero): tira, cartum, história em quadrinhos, charge. Exemplos:

(5)



Figura 5: Tira, de Ricardo Tokumoto
Fonte: *MAD*, São Paulo, Panini, n. 49, p. 30, jul. 2012.

(6)



Figura 6: Charge, de Márcio Baraldi
Fonte: *MAD*, São Paulo, Panini, n. 29, p. 9, ago. 2010.

O exemplo (5) consiste no gênero tira, neste caso, cômica. Composta por uma sequência de três quadrinhos, a narrativa apresenta um desfecho inesperado, que pode ser visto no último quadrinho, o qual explica a mudança da fisionomia da personagem do primeiro quadrinho (feliz) para o segundo (triste). O efeito de humor é obtido pelo fato de não valer ter pensado em uma piada genial e estar sozinho em uma ilha.

Já o (6) trata-se de uma charge, tendo em vista o fato de a anedota gráfica abordar um acontecimento de repercussão nacional (e internacional) ligado ao noticiário jornalístico: o caso do ex-goleiro Bruno, do Flamengo, em junho de 2010, ter assassinado

sua ex-namorada (Eliza Samudio) e desaparecido com o corpo¹⁵. A relação de intertextualidade com o acontecimento mencionado pode ser apreendida a partir do termo *Bruninho*, do enunciado “Como se livrar de sua ex-namorada” e da caricatura do próprio goleiro, sentado na primeira carteira da sala de aula. Nesse caso específico, estamos diante de uma crítica social de cunho humorístico.

c) gêneros que estabelecem relação de intertextualidade genérica com os quadrinhos ou com a linguagem dos quadrinhos (intergênero): guia, manual, dossiê, paródia, lei, teste, dica, anúncio, relatório, piada, diário. É o que vemos nos exemplos que seguem:

(7)

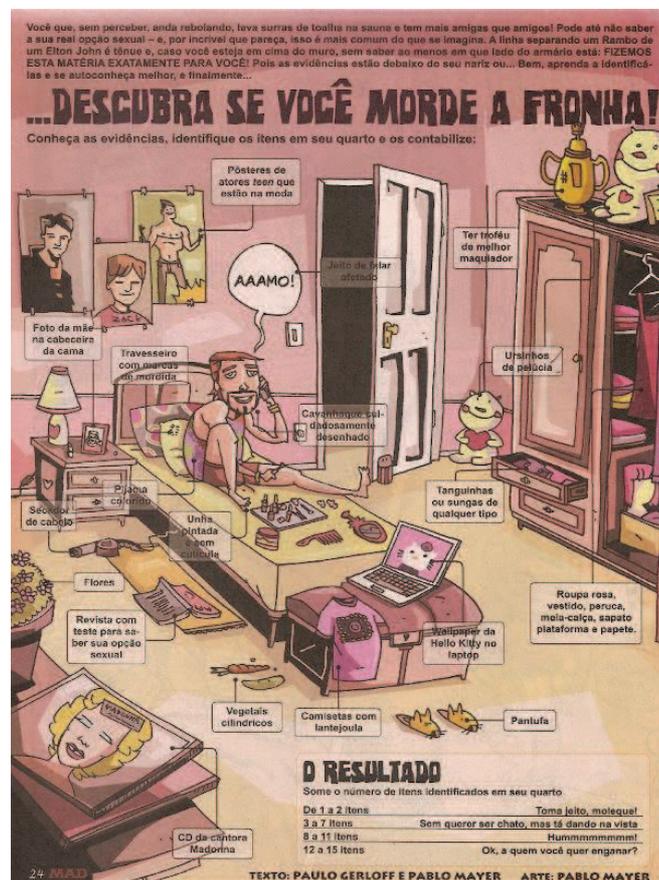


Figura 7: “Descubra se você morde a fronha!”, de Paulo Gerloff e Pablo Mayer
 Fonte: MAD, São Paulo, Panini, n. 24, p. 24, mar. 2010.

¹⁵O ex-jogador do Flamengo, Bruno Fernandes, foi julgado em março de 2013, foi condenado a 22 anos e três meses por homicídio triplamente qualificado de Eliza Samudio, ocultação de cadáver, sequestro e cárcere privado da vítima e de Bruninho, filho goleiro com Eliza.

(8)



Figura 8: “Manual MAD de porrada para petizes (nível fácil para mariquinhas)”, de Amorim.
Fonte: MAD, São Paulo, Panini, n. 43, p. 34, dez. 2011.

Em (7), o gênero teste – cuja finalidade discursiva é determinar a natureza ou o comportamento de alguma coisa (no caso, trata-se de um teste para identificar a *real opção sexual* do leitor) – apresenta em sua forma composicional elementos dos gêneros dos quadrinhos¹⁶, a saber: linguagem que mescla signos verbais escritos e não verbais, balão que expressa fala e emoção (“aaamo!”) e signos plásticos (predominância da cor rosa) e icônicos (“pijama colorido”, “CD da cantora Madonna”, “cavanhaque cuidadosamente desenhado”, “ursinho de pelúcia”, “wallpaper da Hello Kitty no laptop”, entre outros) que buscam levar o leitor a constatar, em termos de opção sexual, se ele é ou não gay.

¹⁶ Os recursos da linguagem dos quadrinhos foram mencionados anteriormente, no tópico “Os quadrinhos e seus gêneros”.

No caso de (8), vê-se claramente que os tipos de golpes que compõem o gênero manual (“de porradaria”) apresentam-se configurados em quadros. Além da presença dos signos verbais escritos e não verbais (imagens que ilustram os golpes), há outros elementos da linguagem dos quadrinhos: signo icônico (as estrelas que representam a dor causada pelos golpes) e os traços na forma de mola (que indicam movimento dos golpes). As imagens, no caso, constituem uma ilustração que ajudar a compor um texto multimodal.

Os exemplos nos quais se observa a presença da intergenericidade mostram que, graças a modelos cognitivos de contexto que temos armazenados em nossa memória e à nossa competência metagenérica, não é difícil reconhecer qual é o gênero principal, ou seja, aquele que preserva sua função socio-historicamente constituída.

Para nós, no entanto, esses exemplos revelam que mais importante do que identificar o rótulo do gênero principal ou reconhecer a presença de elementos de gêneros distintos é alcançar o propósito comunicacional da intergenericidade, seu efeito de sentido: nesse caso construir um texto humorístico. Não que a tese defendida aqui sirva para outros gêneros, mas seguramente é válida para os textos em questão.

d) textos que não se encaixam nos conhecidos rótulos dos gêneros, mas abrigam em sua constituição os gêneros dos quadrinhos ou elementos da linguagem dos quadrinhos:

(9)

SEÇÃO SALIMENA

50 cauleiros do apocalipse. 50 cores no arco-íris. 50 pragas do Egito. 50 pecados capitais. O número 50 é cabalístico e aparece 50 vezes na Bíblia. Segundo a Cabala, o número simboliza o 49 mais 1. Estudiosos do Alcorão discordam, pregando que na verdade o significado é 51 menos 1. Mas todos concordam que o 50 é feito com dois algarismos, o 5 e o 0. No universo editorial, chegar à **quinquagésima** edição é um marco importante. Mostra que até uma revista sem nada a acrescentar tem potencial para segurar firme e forte por muitos anos. Mas como as vendas são meio capengas esse ano, a Panini mandou a gente se virar nos 50 pra não perder mais leitores. O quê? Você também está quase desistindo de comprar nossa revista? Espera! Volta aqui! Deixa a gente mostrar...

50 motivos para ler a MAD

(só dá, no preço normal, 21)

roteiro **Marcelo Saravá** desenhos **Raphael Salimena**

- 1 **Porque sim.** Nenhuma outra publicação no mundo tão igual para igual com os **mentecaptos**.
- 2 **Em 60 anos de publicação, nenhum leitor morreu de peste bubônica.**
- 3 **Se você acha que manter relações sociais gasta muito tempo, leia a MAD em um espaço público.**
- 4 **Você vai parecer muito adulto pra sua idade. A não ser que já tenha 7 anos.**
- 5 **NÃO CONTEM GORDURA TRANS!**
- 6 **Se a MAD chegar a centésima edição, prometemos um ensaio nu de Alfred E. Newman, sob as lentes de J. R. Toduro.**

TODA EDIÇÃO DA MAD VEM COM UMA PÁGINA BOA (LÉ-SE PASSÁVEL) MISTURADA DE DEBATES, VOTOS PARA SE DIVERTIR POR MORRER TENTANDO ACABÁ-LA. FA VÍCIOS... ACHO QUE ESQUECERAM DE COLOCAR NISSA EDIÇÃO.

10 MAD

Figura 9: “50 motivos para ler a MAD”, de Marcelo Saravá e Raphael Salimena
 Fonte: MAD, São Paulo, Panini, n. 50, p. 10, ago. 2012.

(10)



Figura 10: “As palhaçadas que as pessoas fazem para ficar famosas no twitter”, de Elias Silveira e Raphael Fernandes
Fonte: MAD, São Paulo, Panini, n. 22, p. 21, jan. 2010.

Em (9), temos a primeira página (já que o texto todo contém 4 páginas) de um texto intitulado “50 motivos para ler a MAD”, cujo roteiro é de Marcelo Saravá e cujos desenhos são de Raphael Salimena. Nele, podemos observar que cada *motivo* consiste em um microtexto humorístico. Os *motivos* de número 4 e 8 vêm sob a forma dos gêneros dos quadrinhos.

O motivo 4 configura-se em tira cômica, que tem como marcas essenciais o uso da linguagem dos quadrinhos para a construção de uma narrativa de humor, com desfecho inesperado, produzida, neste caso, por meio de três quadros dispostos na forma vertical. A razão para se ler a *MAD*, nesse motivo, está no último quadrinho, o qual revela que na falta de papel higiênico, pode-se usar a *MAD*. O motivo 8 apresenta um quadrinho que ajuda a compor um dos microtextos de humor de forma multimodal.

Já o exemplo (10), “As palhaçadas que as pessoas fazem para ficar famosas no twitter”, de Elias Silveira e Raphael Fernandes, apresenta em sua composição – além de microtextos humorísticos independentes (cada uma das palhaçadas) – uma ilustração que se

apropriada de elementos da linguagem dos quadrinhos, quais sejam: balão de fala (“UI AI UI Menina Veneno? É você? AI”), signos icônicos (estrelas sainda cabeça ou do corpo para representar dor; bocas para indicar risada) e onomatopeia (“BLÁ BLÁ BLÁ”).

Retomando os exemplos (1) e (2) mencionados no início deste artigo, verifica-se que assim como (9) e (10), eles fazem parte deste caso: trata-se de textos que não se encaixam nos conhecidos (e já rotulados) gêneros, sejam eles pertencentes ou não aos quadrinhos. Estamos, portanto, diante de textos (ou hipertextos) humorísticos que se utilizam de outros gêneros (ou de elementos de outros gêneros) e microtextos em sua constituição.

O exemplo (1), “As 50 piores coisas do facebook” (*MAD*, n. 43, dez. 2010, p. 27-31), é composto de 50 microtextos humorísticos. Alguns deles são construídos com o auxílio de outros gêneros, como ilustração (“coisa 1”), foto (“coisas” 3 e 6), depoimento (“coisa” 6), cartum (“coisa” 7).

No caso do cartum, anedota gráfica que faz crítica de costume (comportamento do “lesado”, lunático ou pervertido” diante de fotos de perfis no facebook), observa-se uma característica contemporânea da linguagem dos quadrinhos: a fala não vir envolvida por contorno (balão) nem indicada por apêndice. Diferentemente da charge, já que não se vincula ao noticiário e é atemporal, o cartum “pode servir de ilustração para algum texto” e cabe ao cartunista, dependendo de seu objetivo, “recorrer às legendas ou dispensá-las” (LOPES, 2008, p. 20-21).

Em se tratando do exemplo (2), “O caso Geise” (*MAD*, n. 22, jan. 2010, p. 20), vemos em sua constituição a presença do gênero anúncio (quer seja da boneca “Pequena Uniban”, quer seja do jogo “Fuja! Ou será zoada para sempre”) com comentários feitos dentro de balões pontiagudos.

À guisa de conclusão

Partindo do exposto, podemos arriscar uma resposta para as questões levantadas no início deste texto. Segundo entendemos, classificar textos em gêneros é um procedimento louvável à medida que contribui para uma leitura mais aprofundada e crítica de cada gênero, mas isso nem sempre é simples, possível e necessário.

Há textos complexos, híbridos – que se constituem não só da combinação de diferentes gêneros de forma variada, de elementos de outros gêneros, mas também de microtextos autônomos – que não se enquadram nos rótulos existentes. Dados que evidenciam a fragilidade de transpor para a prática o conceito de gênero.

Ademais, concentrar-se muitas vezes apenas na rotulação do gênero pode ofuscar determinadas questões que, a nosso ver, são mais importantes que o rótulo, como o fato de se perceber que se trata de um texto humorístico, que os textos de humor fazem mirabolantes misturas de elementos de diferentes gêneros para alcançar o efeito de sentido desejado.

Nesse sentido, o mais relevante seria reconhecer quais são os propósitos a que esses textos/gêneros servem; como eles negociam as intenções individuais na relação com as expectativas e motivações sociais; que relações leitor/escritor são mantidas por esses textos/gêneros; e como eles se relacionam com outros textos/gêneros.

Antes de finalizar, ainda a título de reflexão, é necessário que ponderemos a seguinte questão: embora a dificuldade de rotulação genérica seja um fato nos quadrinhos, a partir do que expusemos, é possível dizer que ela se acentua na *MAD*, dada a peculiaridade da publicação.

Os casos aqui demonstrados nos levam a constatar que a *MAD* não consiste em uma revista de quadrinhos apenas, trata-se de uma revista com quadrinhos. Acreditamos, porém, que outras revistas com várias histórias ou um almanaque que mescle séries de vários autores também apresentem a dificuldade de classificação (e rotulação) de determinados textos em gêneros.

Referências

AMORIM. Manual *MAD* de porradaria para petizes (nível fácil para mariquinhas). *MAD*, São Paulo, Panini, n. 43, p. 34, dez. 2011.

BARALDI, M. Charge. *MAD*, São Paulo, Panini, n. 29, p. 9, ago. 2010.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Trad. de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo, *Alfa*, São Paulo, 56(2), p. 371-402, 2012.

CAGNIN, A. L. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

CARMELINO, A. C. Efeito de sentido humorístico e processo evenemencial. In: MOMESSO, M. R.; SCWARTZMANN, M.M; ABRIATA, V. L. R.; FERREIRA, F. A.. (Org.). *Discurso e linguagens: objetos de análise e perspectivas teóricas*. Franca: Unifran, 2011. v. 6, p. 55-74.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953]2000. p. 261-306.

DIONÍSIO, A. P; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). *Gênero textual, agência, tecnologia: estudos*. São Paulo: Parábola, 2012.

DUNCAN, R.; SMITH, M. J. Comic book genres: classifying comics. In: *The Power of comics: history, form & culture*. New York, London: Continuum, 2009. p. 196-220.

FERNANDES, R. Mad do Brasil. Entrevista para o IG. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/livros/2012-08-13/revista-mad-completa-60-anos.html>> Acesso em 03 mai. 2013.

FERNANDES, R. Editorial. *MAD*, São Paulo, Panini, n. 44, p. 4, jan. 2012.

FONSECA, J. *Caricatura: a imagem gráfica do humor*. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1999.

GERLOFF, P; MAYER, P. Descubra se você morde a fronha! *MAD*, São Paulo, Panini, n. 24, p. 24, mar. 2010.

GUABIRAS. O caso Geise. In: *MAD*, São Paulo, Panini, n. 22, p. 20, jan. 2010.

IANONE, L. R.; IANONE, R. *O mundo das histórias em quadrinhos*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

JACOBS, F. Who is Alfred E, Neuman? In: FICARRA, J. *Totally MAD: 60 years of humor, satire, stupidity and stupidity*. New York: Time Home Entertainment, 2012.

KADAU *et. al.* As 50 piores coisas do facebook. *MAD*, São Paulo, Panini, n. 43, p. 27, dez. 2011.

KOYAMA-RICHARD, B. *Mil años de manga*. Barcelona: Electa, 2008.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

LASSEN, M. Slogans para a campanha de reeleição do presidente Obama. *MAD*, São Paulo, Panini, n. 53, p. 8, nov. 2012.

LOPES, L. F. *Charge jornalística: estudo do discurso chárstico da Folha de S. Paulo veiculado no período da crise deflagrada pelo primeiro comando da capital (PCC)*. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, H. O bom humor das tiras brasileiras. *Revista Conceitos*, João Pessoa, ADUFPB, v. 1, n. 1, ago. 2006.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCONDES FILHO, C. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Paulus, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaykangue, 2005. p. 17-34.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, J. M. de. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2003. p. 194-207.

NEIVA, E. *Dicionário Houaiss de comunicação e multimídia*. São Paulo: Publifolha, 2013.

NICOLAU, M. *Tirinha: a síntese criativa de um gênero jornalístico*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. *Dicionário de comunicação*. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.

RAMOS, P. E. *Tiras cômicas e piadas: das leituras, um efeito de humor*. 2007. 424f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (orgs.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *A leitura dos quadrinhos*. 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana, 2011.

ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia – um estudo de charges da Folha de S. Paulo*. Maringá: Eduem, 2000.

SARAVÁ, M.; SALIMENA, R. 50 motivos para ler a MAD. *MAD*, São Paulo, Panini, n. 50, p. 10, ago. 2012.

SILVEIRA, E.; FERNANDES, R. As palhaçadas que as pessoas fazem para ficar famosas no twitter. *MAD*, São Paulo, Panini, n. 22, p. 21, jan. 2010.

TOKUMOTO, R. Tira. *MAD*, São Paulo, Panini, n. 49, p. 30, jul. 2012.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DAS TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE LETRAS E LINGUÍSTICA¹

Anna Christina Bentes*

O mais incrível é que ele tem sempre o filme ideal na cabeça, mas não o impõe à equipe. Ele não nos disse como interpretar/recriar o mito, mas com sensibilidade e persuasão, apelando ora para a nossa emoção, ora para o nosso intelecto, nos levou aonde desejava”. (Anne Consigny, atriz francesa falando de Alan Resnais, diretor, ao dirigi-la em seu novo filme “Vocês ainda não viram nada!” O Estado de São Paulo, Caderno 2, O amor no teatro, D12, 20/04/2013)

Resumo: A partir da necessidade de produzir uma reflexão para o I Seminário de Programas de Pós-graduação da Área de Letras e Linguística: identidades, convergências e perspectivas, realizado em abril de 2013, sobre o papel das teorias do texto e do discurso na formação dos pós-graduandos na área de Letras e Linguística, me propus a traçar, em primeiro lugar, um contexto mínimo a partir do qual a discussão pudesse acontecer. Em seguida, procurei mostrar como as teorias e métodos dos estudos textuais no Brasil podem ser mobilizados para informar determinadas práticas em outros campos sociais, tais como o campo educacional ou o campo sociológico. Esse ensaio também pode dar uma pequena contribuição para delinear maneiras de (re) pensarmos novos/velhos percursos para a pós-graduação em Letras e Linguística no Brasil.

Palavras-chave: Texto. Discurso. Sociocognição. Referenciação. Pós-graduação em Linguística.

Abstract: Our main goal with this paper is to try to show the importance of the theories of text and discourse to the formation of our graduate students in the field of Literature and Linguistics. In order to accomplish this goal, I tried to establish a minimal context from which the discussion could be implemented. Then, I tried to show how theories and methods of textual studies developed in Brazil can be mobilized to inform certain practices in other social fields, such as the educational field or the field of sociology. I hope that this text can also help to build ways to (re) think new/old pathways to Brazilian graduate courses in Literature and Linguistics.

Keywords: Text. Discourse. Sociocognition. Referential practices. Graduate courses in Linguistics.

¹ A ideia de publicar esse texto no número temático da revista Contextos Linguísticos que procura trazer os resultados do PROCAD entre a Universidade Federal do Espírito Santo, a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Minas Gerais é a de trazer uma reflexão sobre o contexto da pós-graduação em Letras e Linguística no país, especialmente no que diz respeito à área de estudos do texto e do discurso, um dos eixos temáticos desse PROCAD, desenvolvido entre 2009 e 2014.

* Professora Doutora do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil, annafapesp@hotmail.com

Ao considerar o contexto² de produção desse trabalho inicial sobre o papel das teorias do texto e do discurso nos cursos de pós-graduação em Letras e Linguística brasileiros, trago a epígrafe acima para iniciar estas reflexões porque gostaria de jogar uma certa luz sobre o fato de que muitas vezes produzimos algumas idealizações sobre uma das principais dimensões de nossa identidade profissional: a de orientação de trabalhos de final de curso, sejam eles de graduação ou de pós-graduação. Acredito que podemos fazer muitas aproximações entre um diretor de cinema e/ou de teatro com um orientador (em outras línguas, orientador é referenciado, designado como “diretor” também). Temos muitos projetos na cabeça em relação a nossos orientandos e aos seus trabalhos. Passamos muito tempo elaborando esquemas a serem desenvolvidos por eles, projetamos nossos desejos e nossos melhores sentimentos sobre eles e sobre os resultados de suas pesquisas. Esse trabalho, como o de um diretor, pode ser conduzido de muitas formas, mas o que importa para a minha argumentação aqui é o fato de que muitos de nós tentamos conduzir nossos orientandos por um percurso que envolve o que disse Anne Consigny: razão e emoção, sensibilidade e persuasão.

Primeiro corte de cena

Ao longo desse texto, pretendo exemplificar como o tratamento do fenômeno textual-discursivo, tal como formulado nas teorias do texto e do discurso de base sócio-cognitiva e sócio-interacional, pressupõe relações constitutivas entre ações sociais, texto e contexto. Para tanto, pretendo apresentar resultados de breves entrevistas informais feitas com colegas e alunos considerando cinco perguntas, sendo que 4 (quatro) delas constam do documento que norteia o I Seminário e uma delas foi formulada por mim. O objetivo é traçar um quadro mais geral sobre o tema proposto e compreender mesmo que de forma parcial e incompleta os entrelaçamentos das vozes sociais que compõem a nossa comunidade de produtores e usuários do sistema de pós-graduação no Brasil. Em seguida, pretendo apresentar dois estudos (um de análise do discurso e outro de análise sociológica) que dão visibilidade à maneira como nossas teorias e métodos podem ser mobilizados para informar determinadas práticas em outros campos sociais, tais como o campo educacional ou o campo sociológico. Talvez esse

² *I Seminário de Programas de Pós-graduação da Área de Letras e Linguística: identidades, convergências e perspectivas*, realizado pela Pós-Graduação em Letras da PUC Minas e pela Coordenação da Área de Letras e Linguística na CAPES, em abril de 2013.

ensaio possa contribuir para também informar maneiras de (re) pensarmos novos/velhos percursos para a pós-graduação em Letras e Linguística no Brasil.

Esse texto foi produzido considerando os diálogos que pude estabelecer com alguns colegas da grande área de Letras e Linguística. Conversei com 06 (seis) colegas, 02 (dois) da Linguística, 02 (dois) da Linguística Aplicada e 02 (dois) da Teoria Literária do IEL/UNICAMP. Como disse acima, 04 (quatro) perguntas foram retiradas do documento norteador desse seminário e uma pergunta foi elaborada por mim, voltada para o tema da mesa-redonda do I Seminário, intitulada “Teoria e prática do texto na pós-graduação”. Seguem as feitas:

- 1) Para que e para quem se formam os mestres e doutores na área?
- 2) Que conhecimentos e habilidades básicos devem ser considerados nos cursos da área?
- 3) O que atualmente os egressos da graduação buscam nos mestrados e doutorados?
- 4) Que estratégias podem ser consideradas na intersecção entre os diferentes domínios do conhecimento (Linguística, Linguística Aplicada, Estudos Literários e Estudos Clássicos)?
- 5) Qual o papel que teorias de estudo do texto têm ou poderiam ter na formação de um profissional da área?

Além de conversar com alguns colegas, conversei com alguns alunos da pós-graduação em Linguística do IEL. Qual a justificativa para fazer assim? Em primeiro lugar, porque julguei que dissertar sobre um subdomínio do conhecimento no campo de estudos da linguagem, tal como o dos estudos textuais, e seu papel na pós-graduação brasileira (que, por sua vez, pressupõe contextos sociais e geográficos diversos) sem pelo menos buscar entender um pouco sobre o contexto sócio-histórico mais amplo no interior do qual a discussão sobre esse domínio se insere poderia fornecer um quadro menos acurado e menos propício ao atendimento das demandas desse I Seminário, que são justamente:

- a) “a explicitação dos atuais parâmetros que orientam a organização dos programas de pós-graduação da área de Letras e Linguística: do ensino e pesquisa à formação/competência acadêmico profissional do egresso”; e

b) a proposição, se for o caso, de outros parâmetros para os programas, tendo em vista as atuais expectativas da Educação e da Sociedade Brasileira”.

Voltando às reflexões propiciadas pelas conversas com os colegas e os alunos, é importante dizer que, ao longo das conversas, fui tentando pontuar as perguntas, mas as respostas dos colegas e dos alunos sempre tematizavam questões mais amplas que estavam pressupostas pelas perguntas. O pressuposto básico de que devemos formar docentes e pesquisadores está presente na grande maioria das respostas. Provavelmente isso está relacionado ao fato de que nossas práticas baseiam-se na concepção de que a universidade (seja ela pública ou privada) deve estar organizada de forma a contemplar o tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa concepção está presente nas seguintes legislações: a Lei no 5.540/68 (BRASIL, 2002), a conhecida Reforma Universitária de 1968; a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2003); e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), juntamente com a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

Uma grande parte dos colegas produziu suas respostas fazendo correlações com o contexto político mais amplo de financiamento de pesquisa nos dias atuais. Uma visão que é compartilhada por grande parte dos colegas é a de que, por exemplo, há 10 anos atrás não haveria dúvida sobre qual seria a resposta, principalmente para a primeira pergunta, *Para que e para quem se formam os mestres e doutores na área?* A resposta seria para formar docentes/pesquisadores que atuariam no ensino superior. No entanto, na atual conjuntura política de financiamento da pesquisa no país, o que parece que está em jogo na definição do que é fazer pesquisa e do que é atuar como professor e orientador em um curso de pós-graduação é a capacidade de dar conta dos prazos exíguos para a conclusão dos trabalhos envolvidos na obtenção do mestrado e/ou do doutorado e de dar conta dos índices de produtividade pressupostos pelas agências financiadoras. Além disso, é preciso também dar conta da formação do profissional que vai atuar no contexto educacional brasileiro que pode ser descrito da seguinte forma:

Constatamos também que a responsabilidade das despesas de qualificação docente, para uma pós-graduação, vem sendo assumida como “investimento”, pelo próprio egresso/docente ES que, dada a escassez de bolsas, leva adiante a sua formação *stricto sensu*, enquanto segue trabalhando em mais de uma IES e, concomitantemente, tentando a seleção ou já cursando o mestrado ou o doutorado, em uma universidade pública. A essa situação do egresso professor ES se junta a pressão do Programa de Pós para que essa formação se realize no menor tempo possível, uma vez que esse é um dos critérios utilizados pela CAPES, em suas

avaliações desses cursos. O resultado é desastroso para a formação do professor pesquisador, sob nosso ponto de vista: o egresso professor ES tem um menor tempo de dedicação aos estudos e uma baixa qualidade de vida, com reflexos em sua saúde, física e mental, o que se reverte na realização de seu trabalho, sob precárias condições. Acreditamos que assim, estamos caminhando para tipos de formação pós-graduada e científica do tipo “bancária”, isto é, sem reflexão, sem meditação sobre o objeto de estudo, sem utilização de uma lógica científica (seja formal ou dialética), sem formação filosófica e sociológica, enfim, uma realização pontual e fragmentada da formação acadêmico-científica. A formação reflexiva e crítica que o Brasil necessita, requer tempo e maturação, que transita na contra mão da tendência do imediatismo que assume a atual conjuntura da pós-graduação (PIRES, 2009, p. 502-507).

Um de nossos colegas classificou esse movimento como uma “tensão entre a preparação para o mercado de trabalho & a preparação para uma vocação acadêmico-profissional”. Vemos assim que há um fio bastante tênue que sustenta a nossa *performance* como professores de pós-graduação e como orientadores e que resulta de um equilíbrio, a meu ver, bastante característico do campo das humanidades, a saber, um equilíbrio entre a natureza artesanal desse trabalho, mais especificamente o trabalho de análise da linguagem, e as demandas pela inserção direta dos possíveis resultados desse trabalho, a riqueza técnico-científica, no desenvolvimento econômico, no setor produtivo.

Um outro ponto bastante importante levantado na fala de todos os profissionais é a necessidade de que a formação do aluno na pós-graduação resulte de uma experiência com relações intradisciplinares e interdisciplinares mais orgânicas, apesar de todos também lembrarem que a estrutura da universidade talvez ainda não esteja o suficientemente preparada para isso, dado que encontramos dificuldades de todas as ordens para o estabelecimento de diálogos verdadeiros e respeitosos entre diferentes disciplinas dentre de um mesmo campo (diálogo intradisciplinar) e/ou entre campos diferentes (diálogo interdisciplinar). Como um acréscimo a esse ponto, todos também ressaltam a necessidade de se possibilitar uma formação mais humanista, que possa atender a diferentes objetivos: complementar a formação lacunar oferecida pela graduação, fornecer uma formação mínima que capacite (principalmente o mestrando) a atuar profissionalmente (como professor nos níveis fundamental e médio e/ou desenvolvendo outras atividades profissionais).

Apesar da confluência de algumas ideias, todos reconhecem os enormes desafios envolvidos no redimensionamento de percursos. Um primeiro desafio estaria relacionado à necessária consideração do percurso já trilhado até aqui por cada programa de pós-graduação e de sua(s) vocação(ões) regiona(is). Nesse sentido, uma proposta é que pensemos “glocalmente”, ou seja, perseguindo uma visão mais geral dos problemas e encontrando

soluções que se construam por meio da mobilização dos recursos locais disponíveis para essas mesmas questões. Princípios importantes nesse caso seriam os já enunciados: formação que estabeleça diálogos a um só tempo intra e interdisciplinares.

No entanto, alguns colegas perguntam: Como fazer isso em um contexto mais macro onde o que interessa são a formação a curtíssimo prazo (alunos são incentivados pelas mais diversas instâncias governamentais a concluírem o percurso entre a graduação e o doutorado no prazo mais curto possível) e os índices de produtividade? Como fazer isso quando muitas práticas de pesquisa e de atuação na pós-graduação são regidas por um jogo de forças que pressupõe o engajamento rápido e pouco reflexivo em “doutrinas” e /ou “teorias” de forma a se definir rapidamente o lugar de autoridade para o nosso aluno/futuro pesquisador/futuro docente? Além disso, como construir parâmetros de atuação na pós-graduação e delinear um perfil profissional em uma cultura intra/interdisciplinar para nossos egressos se não compartilhamos minimamente alguns valores sociais?

De que valores estaríamos falando? Vou dar alguns exemplos. Alguns colegas, por exemplo, se preocupam com a existência procedimentos mínimos de padronização que pudessem ser identificados por toda comunidade de pós-graduação em Letras e Linguística do país: currículos mínimos e/ou listas de textos/obras considerados fundamentais a serem lidos pelos alunos de pós-graduação das diferentes áreas, e/ou listas de objetos comuns a serem estudados etc.. Outros encontram-se descontentes com a atual forma de fazer e procuram construir agendas de inovação, dos quais falaremos em seguida, mesmo que estes impliquem a elaboração de novos procedimentos de padronização.

Para o sociólogo Howard Becker, quando chegamos a um momento de avaliação, tal qual o deste seminário, a pergunta feita é “continuamos a fazer da maneira como sempre fizemos ou tentamos algo novo?” Para o autor, por exemplo, devemos deslocar a pergunta: *de qual a melhor maneira de fazer X para é X tal que esta forma particular de representação o realiza a melhor maneira?* Becker (2009), em um primeiro momento, afirma que *todas as maneiras de fazer as coisas são perfeitas*, sendo que o enunciado completo seria *todas as maneiras de fazer as coisas são perfeitas – para alguma coisa*. Em outras palavras, *cada maneira é a melhor para realizar algo que alguém quer realizar em algum conjunto específico de circunstâncias*. Em um segundo momento, afirma:

Isso identifica o cerne de qualquer discussão existente: a questão do que as pessoas estão tentando executar ao fazer X da maneira como pretendem. E a resposta para tal

questão encontra-se na organização pela qual isso é feito, que apresenta aos produtores os usuários a serem satisfeitos; e aos usuários os produtores que fazem esse tipo de trabalho e podem não querer satisfazer esses desejos; e apresentam aos envolvidos todos os recursos com que o trabalho é feito e distribuído da melhor forma. Não apenas o dinheiro, embora isso seja importante, mas também as habilidades, o treinamento, as necessidades, os desejos que cada um leva para a situação. (BECKER, 2009, p. 79)

O que tentamos fazer? Formar pesquisadores/professores. Voltamos ao início. De que maneira o fazemos ou pretendemos fazer? Fazemos isso basicamente por meio de um conjunto de disciplinas bastante heterogêneas entre si, que traduzem/refletem as trajetórias dos pesquisadores/professores das IES e os campos de estudos mais ou menos consolidados, ofertadas para um conjunto de alunos por nós selecionados para entrarem nos programas de pós-graduação. Fazemos também por meio de atividades de orientação. Por fim, formamos pesquisadores/professores por meio do ritual de defesa de um texto e da entrega de um produto final (dissertação ou tese).

Atualmente, nos perguntamos sobre os conhecimentos e habilidades que consideramos necessários para formarmos mestres e doutores. Aqui, por exemplo, começamos a entrar no tema propriamente dito da mesa, apesar de que, para nós, do campo de estudos textuais-discursivos, as relações entre texto e contexto são constitutivas.

A lista de conhecimentos, competências e habilidades produzidas pelos colegas entrevistados de forma a conferir uma identidade profissional e acadêmica para nossos alunos de pós-graduação é grande, mas pode ser agrupada por meio dos seguintes itens:

- a) *Competência de leitura e de produção de textos acadêmicos*, observando-se as restrições genéricas - aqui também são feitas uma série de especificações, dado que os gêneros acadêmicos, artigos, dissertações, teses, ensaios, projetos, relatórios etc. demandam um bom domínio dos temas, das formas composicionais e dos estilos desses diferentes gêneros: sendo assim, demanda-se que os alunos de pós-graduação possam, por exemplo, fazer “discussões bibliográficas”, estabelecer “tensões entre temas e autores”, “desconstruir argumentos”, “formular e enfrentar problemas”, “desenvolver familiaridade com diversos objetos”;
- b) *Competência analítica* - as teorias são ressignificadas no confronto com dados empíricos; em relação a essa capacidade, há uma série de especificações demandadas pelos colegas de alunos de pós-graduação, como por exemplo, a habilidade de compreensão profunda e também crítica dos instrumentos teóricos mobilizados e a habilidade de estabelecer relações entre as teorizações desenvolvidas no Brasil e no exterior;
- c) *Competência reflexiva frente ao processos de leitura e de produção de textos* - envolve uma série de procedimentos meta: metaenunciativos, metatextuais, metagenéricos, metapragmáticos, metadiscursivos;

- d) *Competência prática e sensibilidade social* - essa competência também foi mencionada quando se comentou sobre a possibilidade de a formação na pós-graduação ser mais articulada ao campo do ensino de língua, dado que a grande parte de nossos egressos é de licenciados em Letras nas habilitações ensino de língua portuguesa e de línguas estrangeiras; tocou-se, por exemplo, no caso da Finlândia, onde, a formação mínima para a entrada do professor no mercado de trabalho é o mestrado; essa competência também foi mencionada quando se comentou a necessidade de a formação na pós-graduação contemplar o enfrentamento de problemas práticos, tais como a elaboração de sistemas de ortografia para línguas indígenas e também de materiais didáticos que de fato considerem a diversidade linguística, cultural e social brasileira; além disso, mencionou-se a possibilidade de atuação dos mestres e doutores no desenvolvimento de materiais didáticos de leitura e produção de textos para diferentes áreas do conhecimento, com inserção nos cursos de graduação e de pós-graduação de outras áreas.
- e) *Competências para a formação de redes de pesquisa* - essas competências foram mencionadas em função da constatação de que essa é uma das principais demandas das IES quando da entrada de professores doutores em seu quadro, juntamente com a demanda de produção bibliográfica. Nos dias de hoje, essa demanda é formulada principalmente em relação à necessidade de internacionalização da área.

Podemos dizer que a pós-graduação no Brasil na área de Letras e Linguística tem conseguido desenvolver essas capacidades, considerando o que Howard Becker afirma: *todas as formas de fazer são perfeitas para alguma coisa*. No entanto, a própria existência desse seminário aponta para a possibilidade de se rever os nossos modos de fazer. Em função da descrição (como já disse anteriormente, incompleta e parcial) que procurei fazer do contexto da pós-graduação no Brasil a partir de diálogos com os colegas, creio que continuamos de acordo sobre nossa principal tarefa: a de formar pesquisadores e professores na área. No entanto, parece que há um descompasso principalmente em relação a alguns pontos:

- a) o perfil do pesquisador que queremos formar se considerarmos que hoje uma grande parte de nossos alunos que cursam o mestrado não necessariamente seguem para o doutorado;
- b) as demandas sociais em relação principalmente aos mestres formados em nossas áreas;
- c) os tipos de produtos finais (principalmente no mestrado) que podem ser mais significativos para os usuários de nosso sistema de pós-graduação em tempos de globalização, de identidades líquidas, de hipermídia e hipertextualidade, de estabelecimentos de relações entre o global e o local, de demandas sociais fortes para

a nossa área, principalmente no que diz respeito à problemática do desenvolvimento de diversos letramentos sociais por parte da população brasileira.

Podemos dizer que a história da pós-graduação na área mostra que conseguimos desenvolver, em grande medida, as três primeiras competências acima elencadas (a competência de leitura e produção de textos, a competência analítica e a competência reflexiva ou meta). No campo dos estudos do texto e do discurso, presente na grande maioria das pós-graduações do Brasil, as linhas de pesquisa e as disciplinas, considerando principalmente aquelas vinculadas a perspectivas de base sociopragmática, sociocognitiva e sociointeracionista, com as quais tenho uma vinculação mais consistente, têm contribuído para, dentro do espírito enunciado anteriormente nesse texto, o de que *todas as formas de fazer são perfeitas para alguma coisa*, o desenvolvimento de trabalhos (dissertações e teses) que revelem o domínio da maioria das competências acima elencadas. Além disso, temos procurado estabelecer diálogos interinstitucionais de forma qualificada e consistente, o que nos possibilita experiências de trabalho conjunto e de construção de agendas de pesquisa comuns. Por exemplo, O GT LTAC da ANPOLL derivou de suas articulações internas uma série de ações que envolveu docentes das mais diversas instituições na elaboração de produtos muito especiais: um livro com o panorama dos 25 anos de pesquisa do GT, que teve a colaboração de 46 pesquisadores que produziram 10 capítulos reunidos no livro *Linguística Textual e Análise da Conversação: panorama das pesquisas no Brasil* (Bentes e Leite, 2010); um conjunto de iniciativas de estabelecimento/aprofundamento de relações interinstitucionais que resultaram na aprovação de dois Programas de Cooperação Acadêmica (PROCAD), um entre a UFES, a UFMG e a UNICAMP e outro entre a UFRN, a PUC-SP e a USP, e um número temático da revista “Linguagem em (Dis)curso”, Qualis A1, sobre Referenciação (BENTES; ALVES FILHO, 2012), um encontro INTERGTs (GT Linguística de Texto e Análise da Conversação, GT Descrição do Português e GT Linguística e Cognição), realizado na UNICAMP, em 2011.

Esses são apenas alguns exemplos de como os pesquisadores de diversas instituições públicas e privadas desenvolvem suas atividades de pesquisa produzindo pontes de natureza intra e interdisciplinar, sem que saibamos muito bem, contudo, como essas ações repercutem na formação de nossos alunos de pós-graduação.

Um outro corte de cena

De forma a elaborar uma reflexão que possa resultar em uma percepção mais concreta de possíveis parâmetros a serem desenhados para a área, tomemos o exemplo do trabalho desenvolvido por duas pesquisadoras (Miranda e Bernardo, 2013), divulgado em forma de artigo do volume 55(1) da revista *Cadernos de Estudos Linguísticos*, do Departamento de Linguística da Unicamp, organizado pelas professoras Edwiges Morato e Ingedore Koch em torno da noção de “Frame”. Nesse trabalho, intitulado *Frames, discurso e valores*, as pesquisadoras apresentam resultados do Projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania”³, tomando como matéria analítica a perspectiva discente e docente sobre a realidade da sala de aula e da escola de ensino fundamental. Posto em curso há quase uma década, “este estudo vem desenhando, de forma contundente, através de um *corpus* de entrevistas e relatos de experiência escritos, ‘o mapa da crise’ neste território”.(Miranda; Bernardo, 2013, p. 82). Com base principalmente na perspectiva analítica da Semântica de Frames para a abordagem dos processos de significação no discurso e concebendo o discurso coletado não apenas como um *corpus* para análise linguística, a proposta delineada ganha uma instigante aplicação, qual seja, “o seu uso como suporte para a hermenêutica da realidade social (em nosso caso, educacional) que emerge na voz dos sujeitos investigados” (*op.cit.*, p. 82). A pergunta de pesquisa é a que se segue: **quais cenas conceptuais (ou frames) compõem a experiência social investigada?** O corpus construído é composto de 423 casos contados por alunos do 9º ano do ensino fundamental de 21 escolas da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG. Os casos, escritos, respondem à seguinte proposta do instrumento investigativo: “Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou algum colega seu na escola”. Segue um recorte da descrição da metodologia do trabalho:

(...) a análise de frequência na proposta do trabalho estabelece, como indicadores de experiências mais reiteradas no discurso, as Unidades Lexicais, Frames e Elementos dos Frames. A hipótese analítica é de que as experiências categorizadas com maior índice de frequência por tais indicadores são candidatas à convencionalização, ou seja, a virarem “gramática” dentro do sistema de práticas e valores da comunidade escolar em foco. Ilustra tal procedimento a frequência altíssima do frame de Encontro_hostil em todos os estudos de caso já concluídos (cf. próxima seção) e a relação que se pode inferir com a convencionalização de diferentes formas de violência na escola, praticadas especialmente entre pares - os EFs Parte_1 (agressor) e Parte_2 (agredido), mais frequentes, são instanciados por constituintes como os alunos, meus colegas, meu amigo. Construída a rede de frames, procedimentos interpretativos são

³ Ver Miranda (2007, 2009, 2011)

adotados de modo a se encontrarem respostas para as questões educacionais fixadas em nossa agenda investigativa (cf. primeira seção). Assim, ultrapassando as fronteiras de nossa área, a Semântica de Frames serve como suporte para uma hermenêutica multidisciplinar, abrindo-se a novas fronteiras. (MIRANDA E BERNARDO, 2013, p. 87)

Para as autoras, cabe considerar, uma questão que, de algum modo, traz uma ponta de luz dentro do cenário descrito:

Os juízos de valor que os alunos emitem sobre tais cenas de violência, por eles protagonizadas, são, em sua quase totalidade, negativos. Apenas 2 % dos casos têm avaliação positiva. Tal julgamento mostra que nossos sujeitos **não naturalizaram** tais cenas de violência em suas práticas. Em outras cenas evocadas, este *frame* Avaliação_moral/Morality_evaluation (FrameNet) também comparece, de modo explícito (Gráfico 1), demarcando que as crises não significam final de linha, mas sim o necessário redefinir de rumos. (MIRANDA E BERNARDO, 2013, p. 94)

Um terceiro corte de cena

Em um dos seus ensaios da obra “Falando da sociedade”, intitulado “Goffman, linguagem e a estratégia comparativa”, o sociólogo norte-americano Howard Becker (2009) pretende mostrar como o estudo de Goffman “As características das instituições totais” “exemplifica a relação problemática, nunca simples e direta entre métodos de apresentação de pesquisa, conhecimento acadêmico e o conteúdo político da obra⁴. A partir de uma reflexão sobre estudo de Goffman, Becker discute como os cientistas sociais precisam desenvolver um alto grau de reflexividade sobre a linguagem de forma a construírem suas descrições. Becker anuncia que sua obra “Falando da sociedade” foi produzida com os seguintes objetivos:

Para ver os problemas que qualquer pessoa que tenta fazer o trabalho de representar a sociedade deve solucionar, que tipos de solução foram encontrados e tentados e com que resultados. Para ver o que os problemas de diferentes meios têm em comum e que aspectos têm soluções que funcionam para um tipo de relato quando aplicadas a algum outro tipo. Para ver, o que por exemplo, tabelas estatísticas têm em comum com projetos fotográficos documentais, o que modelos matemáticos têm em comum com ficção de vanguarda. Para ver que soluções para os problemas de descrição um campo pode importar de outro”. (BECKER, 2009, p. 16)

⁴ Goffman (2008 [1961]).

Ao tematizar as descrições produzidas por Goffman sobre manicômios asilos e prisões, Becker procura dissecar como se dá o uso de estratégias de progressão referencial e de progressão textual (nos termos de Marcuschi e Koch, 1998; Koch, 2002, 2004) na descrição produzida por Goffman das “instituições totais”. O que mais me impressionou em seu texto foi a incorporação de uma perspectiva analítica de base textual-discursiva sem a presença do jargão próprio do campo. Isso mostra que as teorias que desenvolvemos podem ser “ressignificadas” por outros campos, o que valida a sua relevância social. Vejamos um trecho desse ensaio de Becker:

Os cientistas sociais têm de decidir, cada vez que fazem pesquisa, que nome dar às coisas que estudam. Quando escolhem nomes escolhidos pelas partes interessadas e poderosas já envolvidas nas situações que estudam, aceitam todos os pressupostos incorporados nessa linguagem. Se eu opto pelos termos empregados pelas pessoas que possuem o território, e portanto escolhem as perspectivas associadas a esses termos, deixo minha análise ser moldada por arranjos convencionais e pela distribuição de poder e privilégio que eles criam. O estudo de instituições educacionais, como sugeri antes, foi afetado pela fácil aceitação, por parte dos pesquisadores, de que ensino e aprendizagem são o que ocorre em lugares chamados escolas, e que se isso não está acontecendo em uma escola, não importa o que as pessoas estejam aprendendo, aquilo não é educação. A aceitação de definições convencionais do que estudamos tem consequências técnicas e morais. (BECKER, 2009, p. 221).

Um último corte de cena: voltando à cena inicial

Como pensamos nosso papel como professores e orientadores dado o contexto que conseguimos vislumbrar? Conseguimos fazer com que os sujeitos que participam de nossos cursos de pós-graduação tenham um tipo de formação que possa ser realmente significativa em termos das atuais demandas sociais da sociedade brasileira? Os dois trabalhos apresentados anteriormente, o de análise do discurso de base sociocognitiva e o de análise sociológica, mostram como nossas teorias e métodos podem sim ser mobilizados para informar determinadas práticas em outros campos sociais, tais como o campo educacional ou o campo sociológico. Nesse caso, acredito que talvez pudéssemos pensar nesses exemplos como modos de reorientar nossas práticas em relação tanto à formação de pesquisadores como em relação à formação de profissionais da linguagem que deverão atuar em diferentes campos que, por sua vez, demandam a produção de tecnologias sociais voltadas para o aperfeiçoamento dos letramentos escolares e não escolares.

Um primeiro fechamento desse texto vai se dar com a fala de um grupo de alunos da pós-graduação em linguística do IEL. Em primeiro lugar, os alunos reconhecem que grande parte do conhecimento produzido na pós-graduação não consegue ser significativo para a sociedade, e parece ficar restrito à academia. Para eles, fatores sociais deveriam ser norteadores da pós-graduação. A relação entre orientador e orientando é muito importante, mas os alunos acreditam que o trabalho colaborativo, seminários de pesquisa e a formação de redes de pesquisa poderiam resultar em produtos finais mais bem delineados. Sem dúvida, os estudos da linguagem com base nas várias “linguísticas” a que têm acesso provoca neles uma “perda das ilusões”□, mas também possibilita o desenvolvimento de uma capacidade analítica sobre a linguagem que modifica definitivamente suas trajetórias individuais. No entanto, eles reconhecem que os cursos deveriam tematizar mais fortemente questões metodológicas, propiciando o contato com distintas metodologias de pesquisa em sua formação.

Um segundo fechamento desse texto tem a ver com as propostas que foram discutidas nas entrevistas com os colegas para a construção de estratégias de intersecção entre os diferentes domínios dos estudos do texto e do discurso de base sociopragmática, sociocognitiva e sociointeracionista:

- a) necessidade de uma percepção ética da formação do pesquisador e do docente; por exemplo, formação de um repertório de conhecimentos a partir de elaboração de alguns balanços e acordos promovidos pela comunidade de professores e alunos da grande área; respeito às vocações regionais e aos percursos interdisciplinares e transdisciplinares já consolidados;
- b) necessidade de elaboração de parâmetros que considerem a formação acadêmica + inserção social do egresso; por exemplo, uma relação mais orgânica e ao mesmo tempo interdisciplinar com o ensino fundamental, médio e universitário; um compromisso com a inserção dos egressos em domínios profissionais outros, tais como o de pesquisador que contribui para o desenvolvimento de novas tecnologias sociais;
- c) oferta de disciplinas que tratem conjuntamente o mesmo objeto (tais como por exemplo, texto, língua, discurso, variação linguística, mudança linguística etc.) a partir de perspectivas e/ou metodologias diferentes;
- d) oferta de disciplinas tais como seminários de pesquisa que privilegiem discussões metodológicas;

- e) produtos finais que resultem tanto de pesquisas de natureza mais descritiva como de pesquisas-ação;
- f) consideração de diagnósticos já feitos na elaboração de projetos de intervenção social e/ou de tecnologias sociais;
- g) consideração da necessidade de construção de um maior diálogo com a sociedade com base em um grande respeito em relação ao que a sociedade pensa sobre a língua e a linguagem (ver toda a discussão na sociologia sobre a importância do senso comum para a (re)elaboração do conhecimento sociológico; ver a discussão sobre a necessária consideração da voz do outro na elaboração do conhecimento antropológico (desconstrução da autoridade etnográfica).

No quadro acima exposto, ao enfrentarmos os desafios que nos são colocados todos os dias para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da pós-graduação na área de Letras e Linguística no Brasil, o trabalho de orientação, tal como o tematizamos no início desse texto, passa por dramáticas mudanças, dado que os nossos alunos alimentam uma expectativa bastante diferente da nossa em relação a essa atividade. Se por um lado, conseguimos ainda fazer o trabalho artesanal no qual muitos de nós acredita, por outro lado, a cada dia se exige de nós, professores da pós-graduação, que possamos, para além de orientar o trabalho propriamente dito, com razão e emoção, sensibilidade e persuasão, possamos também, com as mesmas atitudes, orientar nossos alunos a terem atuações profissionais condizentes com as demandas exigidas pelas instituições nas quais eles, muitas vezes, já se inscrevem como especialistas no campo de estudos da linguagem. Muitas são as demandas, especialmente em relação aos profissionais dos estudos do texto e do discurso. Isso nos enche de orgulho, mas também, nos deixa frente a frente com um conjunto de altas responsabilidades e expectativas em relação ao nosso trabalho. Espero que as sugestões delineadas acima possam contribuir para que os grupos envolvidos com a produção acadêmica norteada por essas teorias possam se organizar ainda mais e promover mudanças significativas nas práticas de letramento acadêmicas, escolares e não-escolares.

Exatamente em função dessas demandas complexas em um contexto também complexo que é o da sociedade brasileira hoje, gostaria de terminar este texto com a fala de colegas da literatura sobre a importância das teorias do texto na pós-graduação em nossa área: o objeto texto é central e as várias teorias desenvolvidas sobre esse objeto (cf. Bentes;

Rezende, no prelo) nos ajudam a pensar o estatuto científico e político de nossa atividade. Foi isso que esse texto pretendeu encarnar.

Referências

BECKER, H. *Falando da sociedade*. São Paulo, 2009.

BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. ; ALVES FILHO, F.(Orgs.). Linguagem em (Dis)curso. Referenciação, v. 12, n. 3, 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso>.

_____.; REZENDE, R. C. O texto como objeto de pesquisa. In: GONÇALVES, A.; GÓIS, M. L. de S. (Orgs.). *Ciências da Linguagem: O Fazer Científico*. Campinas, SP: Mercado de Letras. v. 2. (no prelo).

BRASIL. Lei no 5540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. In: SENADO FEDERAL. Secretaria de Informação e documentação. Subsecretaria de Informações. *Legislação Republicana Brasileira*. Brasília, 2002. 1 CD ROM.

_____. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. São Paulo: Saraiva, 2003.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho de Estado*. Brasília, 1995.

_____. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27.833-27.841.

GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2008 [1961].

KOCH, I. G.V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A.; KOCH, I. G. V. Processo de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, n. 14, p. 169-190, 1998.

MIRANDA, N. S. *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa- FAPEMIG-PPGLinguística, UFJF: Juiz de Fora, 2007.

_____. *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa. FAPEMIG- PPGLinguística, UFJF: Juiz de Fora, 2009.

_____. *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa. PNPd/CAPES - PPGLinguística, UFJF: Juiz de Fora, 2011.

_____.; BERNARDO, F.C. Frames, discursos e valores. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 55(1), p. 81-98, jan./jun. 2013.

MORATO, E. M.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). A noção de frame. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 55(1), jan./jun. 2013. 137p.

PIRES, R. C. M. PIBC/CNPq: O que nos diz a prática profissional de egressos? *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 487-514, jul. 2009.

ENUNCIÇÃO, DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Jarbas Vargas Nascimento *

Resumo: Neste artigo, discutimos a possibilidade de diálogo entre a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso de linha francesa como alternativa de mediação em práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. É sabido por todos os que se dedicam à língua portuguesa no contexto do magistério que, nem sempre, as teorias linguísticas dialogam, igualmente, com as abordagens educacionais, quando se enfoca esse tema na academia. Tomando uma carta produzida por Frei Antonio das Chagas, durante o movimento Barroco em Portugal, buscamos estabelecer uma interlocução entre as perspectivas enunciativas e as discursivas, no sentido de possibilitar novos olhares para as práticas pedagógicas da sala de aula. Importa ressaltar o caráter reflexivo e não conclusivo das perspectivas que trazemos para essa discussão, no sentido de que impulsionem mudanças nas atitudes daqueles que se ocupam do ensino e da aprendizagem do português.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Enunciação. Cartas Espirituais. Ensino.

Abstract: In this article, we discuss the possibility of a dialogue between the Theory of Enunciation and the French line Discourse Analysis as alternative mediating pedagogical practices in teaching and learning Portuguese. It is well known by all engaged in the Portuguese language in the pedagogical context that linguistic theories do not always dialogue equally with the educational approaches, whenever the topic arises in the academy. Based on a letter produced by Chagas, during the Baroque movement in Portugal, we seek to establish an interlocution between the enunciative and discursive perspectives, in order to allow a new look at the teaching practices in the classroom. It is important to emphasize the reflective and inconclusive nature of the perspectives we bring to this discussion, so that they can promote some changes in the attitudes of those who are concerned with Portuguese teaching and learning .

Keywords: Discourse Analysis. Enunciation. Spiritual Letters. Teaching.

Neste artigo, discutimos a viabilidade de diálogo que pode ser realizado entre a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso de linha francesa como alternativa de mediação em práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa em diferentes níveis e graus. É sabido por todos os que se dedicam à língua portuguesa no contexto do magistério que, nem

* Professor Doutor do Departamento de Português e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, SP, Brasil, jvnfl@yahoo.com.br

sempre, as teorias linguísticas dialogam, igualmente, com as abordagens educacionais, quando se enfoca esse tema na academia. Isso ocorre por diversas razões. Entre elas, podemos considerar o distanciamento da universidade, reconhecida como produtora de conhecimentos, as interferências teórico-práticas concretas na sala de aula e conseqüente posicionamento negativo dos professores sobre a relação teoria e prática nos processos de ensino e de aprendizagem. Outra razão depreende-se da crise dos referentes educacionais tradicionais, quando se revela que grande parte dos cidadãos brasileiros escolarizados, em seu cotidiano e em situação de problematização, não sabe colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos na escola.

Além disso, vale enfatizar que, embora nem todos os pedagogos pensem da mesma maneira, alguns pesquisadores, dentre eles, argumentam que as teorias educacionais sempre apresentaram contribuições significativas e eficazes para as práticas de ensino e de aprendizagem, inclusive, de língua portuguesa, não precisando, por conseguinte, questionar a eficácia de tais teorias e nem resignificar a função social do ensino à luz daquelas abordagens. Para esses educadores, são importantes as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky, entre outros, cujos estudos exercem, até hoje, grande influência intelectual, social e metodológica no processo educacional.

Parece-nos, portanto, necessário dizer que há de se valorizar o paradigma da interdisciplinaridade e exigir o empreendimento da articulação de diferentes disciplinas, de modo particular, aquelas que enfocam a linguagem, no interior da complexidade das práticas pedagógicas da sala de aula. Ao longo do século XX, podemos perceber grandes avanços em todos os campos do conhecimento humano e a validação das pesquisas interdisciplinares, que determinou o aparecimento de várias disciplinas para as quais o enfoque não é apenas objeto da Linguística, mas de outras áreas, tais como a Sociologia, a Psicologia e as Teorias contemporâneas da Educação, que vão desde a espiritualista à social, passando pelas correntes mais voltadas às questões psicológicas e desenvolvimentistas. Esta atitude, sem dúvida, exige mudanças epistemológicas e, em decorrência, reconceitualizações dos dispositivos impostos pela tradição.

Desde a década de 1960, vivemos em um contexto de reconfigurações teóricas em que surgem novas disciplinas, no campo da Linguística, com caráter interdisciplinar, tais como a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso, entre outras, que podem intervir nas práticas

educativas e suscitar nos professores e estudantes reflexões que visam a mudanças no ensino de língua portuguesa. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (p.20) atestam o que vimos dizendo, quando afirmam que

as condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso.

Não desejamos defender aqui que a imposição das teorias linguísticas resolva todos os problemas da sala de aula de ensino de Língua Portuguesa. Tal posicionamento parece-nos ingênuo e implicaria negar as contribuições das teorias educacionais em suas perspectivas histórico-culturais e, por conseguinte, abortá-las das discussões que se alinham, hoje, sobre inovações para o ensino de leitura e escrita, na escola.

Isto posto, este artigo busca, então, estabelecer uma interlocução entre a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso de linha francesa (AD), tomando como enfoque alguns dispositivos, que oportunizam novos olhares para as práticas pedagógicas da sala de aula de língua portuguesa, tendo em vista as exigências que a sociedade impõe sobre a escola. Importa ressaltar o caráter reflexivo e não conclusivo das perspectivas que trazemos para essa discussão, no sentido de que propiciem mudanças nas atitudes daqueles que se ocupam do ensino de língua e escrita. O que queremos enfatizar é a necessidade de mudanças de rumo e inovações nas práticas pedagógicas e que cada professor reflita, selecione, tome decisões sobre seu padrão de comprometimento com o ensino, de modo a formar sujeitos preparados e atingir uma educação humanamente digna, ou seja, de excelência.

Como as perspectivas linguísticas, que privilegiamos, valorizam o texto e o discurso, faz-se urgente dizer que, pensar esses dois termos, se torna uma ação bastante complexa, na medida em que, desde Quintiliano até a atualidade, texto e discurso são assumidos diferentemente e resultam metodologias diversas. Para Indursky (2006, p.35), “o sentido de texto muda de acordo com o aparato teórico de que nos cercamos para concebê-lo. E, se a concepção de texto não é a mesma para todos, também não é idêntico o trabalho que sobre ele pode ser realizado”. O mesmo

acontece com o termo discurso, que no contexto da ciência da linguagem, desde o estruturalismo até as vertentes atuais da Linguística contemporânea assume concepções e tratamento diferenciados, resultando em investigações não idênticas.

Portanto, o que nos importa, agora, é ter claro que os direcionamentos adotados para nosso artigo focalizam o texto e o discurso em meio às perspectivas educacionais contemporâneas, com o objetivo de instaurar um procedimento reflexivo, que nos permita subsidiar as práticas pedagógicas da sala de aula de língua materna. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (p.25), “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão”.

Para exemplificar nossa hipótese, selecionamos como objeto de análise a carta VII, retirada de *Cartas Espirituais*, escritas nas condições sócio-históricas e estético-culturais do Barroco português, por Frei Antonio das Chagas. A escolha dessa carta deve-se ao fato de poder apreendê-la como discurso e verificar nela a maneira como o sujeito enuncia e encadeia os enunciados, que geram, no funcionamento do discurso, efeitos de sentido literário e religioso com tom de aconselhamento. Por meio de um discurso como esse, o professor poderá trazer para a sala de aula uma discussão que contemple a história de Portugal no século XVII, as marcas do movimento Barroco português, a figura de Chagas no cenário estético e religioso do século, as marcas linguísticas do português em uso, naquela época, além de incluir abordagens sobre o gênero de discurso carta, a fim de que os alunos possam dominar a escrita em situações efetivas de uso desse gênero.

Na verdade, o que propomos, a seguir, é abordar aspectos da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso como disciplinas que se vinculam e podem orientar a análise que faremos da carta de Frei Antonio das Chagas, que encarna uma maneira peculiar de trabalho com a escrita e o conteúdo a que se propôs a tratar.

Na perspectiva de Benveniste, a preocupação inicial da Teoria da Enunciação não é com o texto em si, mas com o enunciado e por meio dele chegar à enunciação, o que transforma a língua em discurso. Segundo Flores & Teixeira (2005, p. 99), “o que caracteriza a linguística da enunciação é a abordagem do fenômeno enunciativo na linguagem, desde um ponto de vista que considere o sujeito que enuncia”. Disto decorre que a Teoria da Enunciação leva em

consideração o papel do sujeito, as marcas pelas quais esse sujeito se apropria da língua, avançando em relação às perspectivas até então conhecidas. Neste sentido, podemos afirmar que a Teoria da Enunciação deixa de abordar a língua como um sistema de regras, para se assumir como uma vertente em que o falante (EU) se define como único e constitui-se pela apropriação da língua, no instante em que toma a palavra, ao escrever ou falar, conforme postula Benveniste (1991). Frente a isso, a língua passa a ser apreendida, então, segundo Maingueneau (1981) como uma forma de atividade entre dois protagonistas.

Embora a questão da enunciação seja discutida de maneira diferente e por vários autores, entre eles, Bakhtin (1929), Bally (1932), Kerbrat-Orechionni (1980), Authier-Revuz (1982), Ducrot (1987), limitamo-nos aqui às contribuições de Benveniste (1989 e 1991), tendo em vista seu pioneirismo na proposição da noção de enunciação na Linguística. Para Benveniste, o objeto de sua teoria é o enunciado, entendido como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com determinada finalidade. Assim, para o autor, passa-se da frase para a enunciação, em que se deve considerar o EU, aquele que fala e o interlocutor, o TU, aquele com quem se fala, ou seja, deve-se preocupar com o modo como EU e TU se manifestam no enunciado, considerado produto da enunciação. Além disso, deve-se ter em conta, segundo Benveniste, o contexto situacional, o tempo e o espaço da enunciação, marcados por índices, tais como aqui, agora etc. Neste sentido, para que haja enunciação, faz-se necessário os interlocutores, mobilizados por relações espaciotemporais. Por isso, na caracterização dos interlocutores, considerar-se-ão as pessoas EU/TU, que se constituem-se na instância do discurso e alternam-se no processo de apropriação da língua; por isso, são indissociáveis, uma vez que o indivíduo só adquire existência através do OUTRO. A não-pessoa, ELE, é do nível sintático da língua e pode representar vários ou nenhum indivíduo; é a referência da enunciação. Portanto, para Benveniste (1989, p. 278-279) os pronomes EU e TU possuem existência linguística e referem-se à realidade do discurso.

Com base na reflexão que antecede, podemos sintetizar que há três aspectos da teoria de Benveniste que esclarecem bem o que mencionamos. Um deles refere-se ao conceito de enunciação, que para o autor é o colocar a língua em funcionamento por meio de um ato individual de utilização. Outro aspecto importante de sua teoria é a informação de que há diferentes formas de análise da enunciação. Como a fala é fundamentalmente cooperativa,

Benveniste postula, ainda que a enunciação se funda na relação EU/TU, que nos permite depreender que o homem está na língua e sob a condição da intersubjetividade. Como, por essa vertente, a língua pode ser abordada em seu funcionamento, legitimando o processo de interação que se dá entre os interlocutores, o enfoque sobre a enunciação pode levar os estudantes a depreender novos efeitos de sentido dos discursos colocados em situação de leitura em sala de aula.

Até aqui, abordamos alguns aspectos da Teoria da Enunciação na perspectiva de Benveniste, que nos pareceram produtivos para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita. A partir de agora, trataremos da Análise do Discurso, que ganha, cada vez mais, um espaço central, na academia, em meio a outras disciplinas da Linguística. As práticas discursivas tornaram-se um objeto de estudo privilegiado no interior da Análise do Discurso (AD), fazendo com que ela fundamente o exame de diferentes discursos em circulação em nossa sociedade, permeie distintas áreas do conhecimento, sobrepondo sua metodologia frente à abertura que lhe proporciona o paradigma da interdisciplinaridade.

Com efeito, quando Maingueneau (2007) se concentra sobre a discussão de alguns princípios que organizam a AD, primeiramente, ele procura estabelecer uma organização no campo dos estudos discursivos, avalia-o por sua aparência instável e heterogênea e procede à distinção entre as unidades tópicas e não-tópicas. Assim, postula os limites e as fronteiras com as quais a disciplina se institui e esclarece que alguns estudiosos a particularizam como um domínio aberto e de contornos imprecisos, portanto, com pouca cientificidade. Para Maingueneau, a AD se constituiu progressivamente por meio da convergência de diversas vertentes, como uma alternativa para a integração de diferentes áreas do conhecimento em seu quadro teórico-metodológico. Nesta perspectiva, o diálogo com quaisquer outras teorias linguísticas pode contribuir tanto para os professores quanto para os alunos, envolvidos com projetos de mudanças para o ensino e a aprendizagem de português.

Maingueneau observa que alguns estudiosos, que investigam a discursividade na língua, tentam garantir a legitimidade das teorias de discurso, enfatizando a antiguidade delas, como faz Van Dijk (1985), ao postular que a AD dá continuidade à Retórica Clássica.

Em um esforço para chegar a um conceito mais definitivo e abrangente do campo da AD, Maingueneau percorre uma multiplicidade de conceitos para a(s) análise(s) de discurso,

propostos por pesquisadores de outras épocas e tendências. Na lista dos nomes de estudiosos que contribuíram, de alguma forma, para o avanço da AD, o autor inclui Harris (1952), Brown & Yule (1983), Levinson (1983), Van Dijk (1985), Schiffrin (1994), Moeschler & Reboul (1998), Charroles (1999). Pela quantidade de conceitos e de posicionamentos desses e de outros estudiosos, Maingueneau (2007, p. 18) adverte:

A dificuldade que se experimenta ao se definir a análise do discurso também se prende ao fato de que a relação entre «discurso» e «análise do discurso» é pensada espontaneamente nos mesmos moldes da relação estabelecida entre objeto empírico e disciplina que estuda esse objeto. A partir da constatação de que existiria um domínio comumente denominado «discurso», identificado mais ou menos vagamente com a atividade contextualizada de produção de unidades transfrásticas, a análise do discurso seria considerada como sendo a disciplina que se ocuparia de tal domínio. Isso significa pressupor algo que não é evidente: que o discurso seja um objeto imediatamente dado e, ainda por cima, que ele seja objeto de uma disciplina.

Na verdade, Maingueneau quer apontar que o discurso não é objeto de estudo de uma única disciplina, mas de várias que o concebem por enfoques distintos. A tendência da AD, nas perspectivas apontadas pelo autor, é apreender o discurso do ponto de vista das coerções institucionais, da heterogeneidade enunciativa, do interdiscurso e, ainda, da necessidade de uma reflexão sobre as posições de subjetividade implicadas pela atividade discursiva. Ao acenar para a sua natureza e especificidade, Maingueneau declara o seu primado do interdiscurso, afirmando que a AD que ele faz, não toma como objeto de análise o discurso, mas o interdiscurso, um espaço de trocas que o analista constrói em função de seus objetivos. Em outras palavras, Maingueneau postula que, ao colocar em funcionamento um discurso, o enunciador sempre incorporará, polemicamente ou não, o discurso do Outro.

Seguindo sua reflexão, Maingueneau discute as questões das unidades fundamentais com as quais os analistas do discurso operam. E esclarece que, na AD, faz-se necessário uma articulação entre os conceitos de formações discursivas, de gênero do discurso e divide o procedimento de análise de discursos em analítico e integrativo. Para ele, o procedimento analítico, de um lado, ilustrado por Pêcheux, com influências da Psicanálise, consiste em extinguir as continuidades para fazer aparecerem nos textos as redes de relação invisíveis entre os enunciados. O integrativo, por outro lado, ilustrado pelos trabalhos de Charaudeau (1995) e

Adam (1999), objetiva articular os componentes da atividade discursiva, apreendidos na dimensão textual e social. Para afinar e ampliar estes dois procedimentos, Maingueneau trata das unidades tópicas e não tópicas.

As unidades tópicas subdividem-se em territoriais, a que correspondem a espaços predelineados pelas práticas verbais. São tipos de discurso relacionados a certos ramos da atividade social, como o administrativo, o jurídico, o publicitário, entre outros, que englobam alguns gêneros de discurso, que devem ser entendidos como dispositivos de comunicação, sócio-historicamente variáveis, pois os gêneros são definidos dentro das práticas verbais instituídas. As unidades transversas são aquelas que atravessam os textos e que se enquadram em diversos gêneros de discurso. Podem ser entendidas de acordo com critérios linguísticos, funcionais ou comunicacionais. Os critérios linguísticos podem ser de ordem enunciativa como em Benveniste (1966) ou fundadas em estruturações textuais como em Adam (1999). Os funcionais podem ser ilustrados pelo esquema das funções de Jakobson e, além desses, há outros pesquisadores que postulam que a linguagem é mobilizada para cumprir determinadas funções dominantes, como a lúdica, a informativa e a normativa.

As unidades não-tópicas são isoladas pela zona de interesse do analista de discursos; são mostradas na enunciação e atravessam os gêneros do discurso. São, por isso, as unidades não-tópicas, que marcam sua presença nos discursos sem, contudo, validar o próprio pertencimento, como é discurso racista ou o homofóbico. Do que antecede, para Maingueneau, não há análise discursiva sem um trabalho com as unidades tópicas, territoriais ou transversas. Seria, entretanto, um equívoco limitar tal análise somente às unidades tópicas, pois não se poderiam estabelecer as relações com o interdiscurso que é o que domina o discurso. É por esse motivo que a AD é vista por muitos como uma disciplina instável, que se transforma de acordo com o desenvolvimento da comunicação humana.

A reflexão anterior deixa claro que podemos tomar a AD como um referencial teórico-metodológico e crítico que pode subsidiar e orientar discussões e pesquisas, que revertam em melhoria para o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, como acontece com outras disciplinas, já mencionadas anteriormente. Considerando, então, nas perspectivas de Maingueneau (2008), os dispositivos analíticos para além da língua e da história, podemos dizer que a AD se ancora na Linguística e configura-se como uma nova maneira de fazer

cientificamente análise de discursos, principalmente, se considerarmos o deslocamento da noção de discurso para interdiscurso, a partir de um sistema de restrições semânticas.

Uma vez que o discurso é apreendido como uma prática social e que o sujeito manifesta uma competência (inter)discursiva sobre essa prática por meio da língua(em), os projetos de intervenção no ensino de língua portuguesa, neste contexto, devem organizar-se, tomando o discurso oral e o escrito como objetos de investigação e levando em consideração os diversos gêneros de discurso em circulação em nossa sociedade. Com base no que antecede, ou seja, observando as orientações advindas das hipóteses propostas por Maingueneau (2005), tudo indica que é possível pensarmos a inserção da AD nos espaços das discussões sobre o ensino de leitura e escrita em língua portuguesa.

Tomemos agora a Carta VII, retirada do Volume I de *Cartas Espirituais* de Frei Antonio das Chagas como material linguístico para a prática analítica da atitude do sujeito enunciador em relação a seu conteúdo e seus co-enunciadores. Procurando identificar as relações entre os enunciados constitutivos do funcionamento dessa carta e, assumindo o gênero como uma instância reguladora desse discurso, propomos uma aproximação da perspectiva enunciativa, conforme Benveniste, com uma discursiva, de acordo com Maingueneau, que se articulam. Aliás, não há como negar que a AD defendida por Maingueneau se constitua como uma abordagem enunciativo-discursiva em que as representações do sujeito englobam os lugares sociais em que ele se inscreve para enunciar. Em outra direção, as reflexões de Bazerman (2007, 2009) são, também, significativas, na medida em que objetivam o gênero carta em uma perspectiva histórica e interativa e viabilizam uma relação entre os elementos enunciativos desse gênero de discurso com as condições sócio-históricas e culturais do século XVII.

A Carta VII, assim como todas as outras da produção de Chagas, apresenta-se como um veículo de comunicação escrita propício à transmissão de valores espirituais, linguísticos e literários, pois coloca em funcionamento a língua, o homem e o mundo, ao materializar indícios do paradigma da orientação espiritual daquele século, por meio de enunciados definidos em um tempo e um espaço da enunciação. Trata-se de um tipo de gênero de discurso que pode ser descrito como a manifestação da projeção de um sujeito enunciador sobre seu co-enunciador como espaço privilegiado de comunicação.

Analisaremos, primeiramente, as condições sócio-históricas de produção da carta, a organização informal e organizacional desse gênero de discurso até chegarmos às escolhas enunciativas que o sujeito enunciador faz, na cena constituída, para conseguir a adesão de seu co-enunciador. Apresentamos, também, algumas considerações decorrentes desse primeiro tópico de análise, levando em conta as condições históricas de produção, o tipo de carta e os dispositivos estético-discursivos relativos às especificidades da situação de enunciação que impõe seu uso.

Para a compreensão da *Carta*, faz-se necessário recorrer às condições externas de sua produção que apontam regularidades no dizer e do fazer sentido no conteúdo do discurso. Se se conhecer a posição da Igreja em relação à espiritualidade naquela época e a pedagogia cultural imposta aos fiéis, é possível perceber a relação que o enunciador trava com seu co-enunciador no funcionamento discursivo. Assim, nas condições de produção e de veiculação desse discurso, era comum exigir um comportamento que considerasse o agir cristão à luz da retidão moral como caminho para a perfeição.

As cartas de Chagas foram editadas após sua morte, mas divulgadas durante sua vida por meio de cópias manuscritas destinadas a diferentes leitores com o intuito de aproveitamento de suas orientações e metodologias para o diálogo entre o fiel e o mundo. Elas tiveram grande relevância durante o século XVII, principalmente por divulgarem valores religiosos da Igreja que, inserida no contexto do dualismo sacro/profano, fruto das influências do movimento estético barroco, dialoga com ele, para descrever proximidade interior entre o enunciador e seu co-enunciador, geralmente religiosas.

A carta que escolhemos se organiza em função da interdiscursividade marcada pelos campos bíblico, religioso e literário e nos permite entender a língua em uso e o clima de opinião do século XVII, em Portugal. O discurso de Chagas apresenta em sua organização uma epígrafe, saudação inicial, orientações e reflexões, saudação final, data e despedida, visando a facilitar a compreensão de seu conteúdo pelo co-enunciador. Por isso, com marcas de personalidade, construída pela relação entre seu dizer e a falta do dizer do outro, o enunciador aborda seu co-enunciador, localizando-o e designando-lhe uma identidade discursiva, a fim de garantir a adesão ao seu discurso, ao mesmo tempo em que o interpela a instalar um novo processo comunicativo, quando de sua resposta.

Vamos diretamente ao discurso de Chagas:

Carta VII

*O Amor de Deus more na Alma de VS
Minha senhora,*

*1.Todos se queixam das minhas faltas e todos tem razão, se de
2.mim se queixam. E V.S. muito mais. Mas um homem tão deitado
3.a longe, que pode fazer que bom seja? Quanto é maior a minha
4.tibieza e negligência com Deus e com os próximos, tanto maior
5.espero que seja a caridade de V.S. em rogar por mim a Deus.*

*6.Em meus pobres sacrifícios, quanto posso, desejo merecer a 7.V.S.
a lembrança que tem de mim diante de Deus e que vá 8.adiante a
concordia, que em todas as cousas de V.S. e de sua 9.casa, filhos,
netos e sobrinhos se continuem e aumentem as 10.felicidades d'alma
e da vida que lhe desejo. Mas em bons 11.desejos se me vai tudo.
Nada é o que obro, porque o mais que 12.faço é nada. As melhores
Caldas do mundo são a graça de 13.Deus, a santa oração e
conformidade com Deus, caridade e 14.paciência nas
contrariedades que desejamos. Se nestas se 15.meter a Senhora
Condessa, terá quanto quiser de Deus e 16.saberá pacificar-se, não
querendo de Deus nada senão o que 17.ele quer, que sempre é o
melhor.*

*18.Eu vou continuando esta peregrinação por esta banda. Já vai
19.para o fim e desejava começar de novo para Miranda. Não sei
20.se terei tempo, vida e espírito. Faça-se a divina vontade. Os
21.companheiros andam bons. O Padre Fr. Luís entendo escreve a
22.V.S. Agora fica com uma grande ciática. Isto também é bom
23.para os servos de Deus. Encomende-nos V.S. a Sua Divina
24.Majestade, que guarde a V.S. quanto lhe peço e desejo.*

Barcelos, 18 de fevereiro de 1678.

De V.S. servo inútil e muito obrigado

O discurso inicia com uma epígrafe *O Amor de Deus more na Alma de VS* que funciona como uma manobra interdiscursiva, em que se retoma o discurso teológico e que intervém no

funcionamento interno do discurso, com o objetivo de engajamento do enunciador com o seu co-enunciador, estabelecendo, por conseguinte, um quadro enunciativo religioso. Pela epígrafe, o enunciador direciona o processo comunicativo, procura levar seu co-enunciador a um assentimento ideal, uma vez que apela para uma perspectiva religiosa, ofuscando uma função estética, ao filiar seu discurso ao da Igreja do século XVII. É preciso não esquecer que a presença da epígrafe constitui um jogo discursivo em que o campo teológico surge como uma autoridade que une o exterior e o interior do discurso, integrando-os.

Ao enunciar a saudação *Minha Senhora*, põe-se à mostra a identidade da mulher portuguesa, espelhada na imagem da Virgem Maria e cria-se um cenário em que o enunciador mostra-se distante de seu co-enunciador, mas busca aproximar-se dele, marcando as identidades EU/TU e o quadro espaciotemporal e o campo discursivo em que se inscreve seu discurso. Identificado o co-enunciador, apreendido pelo item lexical *Senhora*, o sujeito enunciador garante-lhe *status* social e eclesiástico, pressupõe uma relação hierárquica de suserania e vassalagem e coloca-se sob a missão de seu co-enunciador, como um *servo inútil*, conforme podemos observar no fechamento do discurso. Constituída, então, uma cenografia em que o enunciador se qualifica de menor importância, ou seja, um homem humilde, mediador entre Deus e o co-enunciador. Tal atitude comunicativa provoca no co-enunciador um efeito de sentido que o leva a colocar o enunciador como seu orientador. Elaboram-se, a partir disso, compromissos mútuos e possibilidades para a explicitação de procedimentos de discursivização e de construção de novos efeitos de sentido para o discurso.

O modo como o enunciador constrói seu discurso, leva-nos a depreender um tom confessional, sinalizado pelo pedido de desculpas das faltas que ele ocasionou ao co-enunciador em determinada situação de interação, ou seja, em outros eventos comunicativos. Afirma que a *Senhora* a quem se dirige na saudação inicial foi a mais prejudicada, reconhecendo-se como um homem negligente a Deus e ao próximo, atitude depreendida do funcionamento interno e das condições externas que se impõem ao discurso. Para isso, o enunciador estabelece no discurso socialmente situado um espaço de reflexão sobre sua conduta passada, pedindo à *Senhora* que rogue a Deus por ele, conforme explicitado no Recorte 1, linhas (1-6), transcritas a seguir:

Todos se queixam das minhas faltas e todos tem razão, se de mim se queixam. E V.S. muito mais. Mas um homem tão deitado a longe, que pode fazer que bom seja? Quanto é maior a minha tibieza e negligência com Deus e com os próximos, tanto maior espero que seja a caridade de V.S. em rogar por mim a Deus.

O sujeito enunciador assume o comando do discurso, seja por suas histórias passadas ou presentes. Sua cosmovisão decorre das condições socioculturais daquele momento e incide sobre as atitudes tanto dele como de seu co-enunciador. O discurso se constrói, ainda, sobre uma enunciação real e traz argumentos pessoais e funciona como uma espécie de desabafo do enunciador, ocasionado pelo mal que faz a seu co-enunciador fruto de sua ausência, justificada pelo acúmulo de seu trabalho missionário. Esses argumentos particularizam e personalizam o enunciador, caracterizando-o como um homem negligente a Deus, um pecador por não ter condições de atender a todos aqueles que necessitam de seu aconselhamento, como podemos observar no Recorte 2 (linhas 6 a 17), destacadas abaixo.

Em meus pobres sacrificios, quanto posso, desejo merecer a V.S. a lembrança que tem de mim diante de Deus e que vá adiante a concórdia, que em todas as cousas de V.S. e de sua casa, filhos, netos e sobrinhos se continuem e aumentem as felicidades d'alma e da vida que lhe desejo. Mas em bons desejos se me vai tudo. Nada é o que obro, porque o mais que faço é nada. As melhores Caldas do mundo são a graça de Deus, a santa oração e conformidade com Deus, caridade e paciência nas contrariedades que desejamos. Se nestas se meter a Senhora Condessa, terá quanto quiser de Deus e saberá pacificar-se, não querendo de Deus nada senão o que ele quer, que sempre é o melhor.

Pelo recorte acima constamos, ainda, o enunciador projetando um *ethos* de fragilidade, cuja presença no discurso não pode ser dissociada das condições históricas: *Em meus pobres sacrificios...* e em *Nada é o que obro, porque o mais que faço é nada*. Mas, ao mesmo tempo, aconselha o co-enunciador a não se sentir abandonado, mas que seja caridoso, apegado a Deus, sem sentir raiva, ódio, saudade ou abandono. De forma indireta, o enunciador, ao colocar-se como um sujeito ausente de suas obrigações, mascara o dualismo de seu posicionamento, supera esse conflito para exercer sua obrigação e orientar o co-enunciador a viver virtuosamente, ligando-se a Deus. Instituídos, por conseguinte, os papéis sociais de ambos, ratificam-se as atitudes enunciativas que devem conservar por professarem a fé na mesma Igreja institucional.

Ao enunciar que é necessário ter caridade e paciência nas contrariedades, o enunciador alicerça-se no Sermão da Montanha, explicita a formação discursiva que fundamenta sua práxis, evidencia o lugar que atribui a si e a seu co-enunciador, propondo, por conseguinte, estratégias para falar de si e colocar-se como alguém que criou uma atitude conflitiva com o seu co-enunciador. Expõe a fraqueza que marca sua vida missionária e aconselha seu co-enunciador a eliminá-la e apegar-se a Deus como a atitude mais importante, pois Ele tudo compreende.

O enunciador encerra sua orientação, reafirmando ao co-enunciador a necessidade de aceitação do papel que ele exerce na Igreja. Para reforçar seus argumentos, por meio de uma manobra de autoridade, institui uma acenografia, em que insere, como exemplo, o padre Fr. Luís, que escreve ao co-enunciador, orienta-a, mesmo com uma ciática. Coloca-se como um homem fervoroso, que continua suas atividades missionárias e deseja recomeçá-las em outra região. E por fim, afirma que as fragilidades do corpo fortalecem o espírito, engrandecem o servo de Deus, exaltando a necessidade do cumprimento de suas funções sociais não para o mundo, mas para o engrandecimento espiritual para a redenção divina. Na verdade, recupera-se aqui um dos princípios barrocos em que a arte deve servir à Igreja e a Deus. O Recorte 3, abaixo (linhas 18-24) revela os argumentos exortativos do enunciador.

Eu vou continuando esta peregrinação por esta banda. Já vai para o fim e desejava começar de novo para Miranda. Não sei se terei tempo, vida e espírito. Faça-se a divina vontade. Os companheiros andam bons. O Padre Fr. Luís entendo escreve a V.S. Agora fica com uma grande ciática. Isto também é bom para os servos de Deus. Encomendemos V.S. a Sua Divina Majestade, que guarde a V.S. quanto lhe peço e desejo.

Percebemos, por esse recorte, que, ao finalizar sua orientação, o enunciador pede ao co-enunciador que reze por ele, colocando-se novamente em situação de submissão na relação eu/tu, confirmando, por conseguinte, o caráter dialógico da linguagem. Constatamos, ainda, o engrandecimento da fé e de confiança no poder de sua oração para o outro, manifestando-se a relação de poder que marca a experiência religiosa e a espiritualidade vigente naquele momento histórico. O objetivo do enunciador, nesse discurso, é mostrar para o co-enunciador, a necessidade de compadecer-se com o outro, independente da presença ou ausência dele. Essa atitude acarreta um engrandecimento espiritual. Assim como ele, o enunciador quer orientar e aconselhar seu co-enunciador, a fim de que ele se coloque favorável a aderir esse comportamento

de compaixão ao próximo e de apelo missionário de suas funções sociais, colocando-se o tempo todo como exemplo.

Para concluir, retomamos nossa proposta de possibilidade de estabelecer um diálogo entre as perspectivas enunciativas e as discursivas, como alternativa de mediação em práticas pedagógicas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. Portanto, é importante ter em conta que a enunciação não foi considerada por nós em nível linguístico em que se privilegiam dados estritamente da gramática normativa e descritiva. O discurso de Chagas, tomado aqui como exemplo para a nossa discussão, foi apreendido como prática social significativa e inserida nas condições sócio-histórica de sua produção. Ratificamos, pelas abordagens que contemplamos no decorrer da análise, que devemos apreender a língua não como defendiam os estruturalistas, mas sob a perspectiva da forma como ela organiza as práticas sociais, fazendo emergir o sujeito. Por essa perspectiva, pudemos apreender a forma como enunciador e co-enunciador negociam intencionalidades, definem suas identidades e produzem efeitos de sentido catalisadores. Por essa perspectiva, no ensino de leitura e escrita, na escola, o professor pode propor uma nova abordagem do sujeito estudante, comprometendo-o a assimilar conhecimentos linguísticos, que revelem sua identidade e conscientize-o a tornar-se um cidadão responsável, apto a exercer a cidadania.

Resta-nos, por fim, retornar a Benveniste (1989, p.82), quando postula que “enunciação é o colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização”. Isso significa que, quando o professor e/ou o estudante constroem seus discursos, enunciam-se como sujeitos, colocam-se como centrais nas práticas sociais, ou seja, definem sua centralidade na sociedade e no mundo que os cercam.

Referências

ADAM, J. M. *Linguistique Textuelle*. Des genres de discours aux textes. Paris: Nathan, 1999.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção da imagem do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Alda Scher; Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1982. p. 11-80.

BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1929.

BALLY, C. *Linguistique générale et linguistique française*. Berna: Éditions Francke, 1932.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Gêneros textuais tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.

BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Problemas de linguística Geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al. Campinas/SP: Pontes, 1991.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CASSANA, M. F. Linguística Textual, Enunciação e Análise de Discurso: limites e perspectivas para um mesmo objeto. In: *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 05, n. 01, jan./jul, 2013.

CASTRO, V.J. *Espiritualidade cristã: mística da realização humana*. São Paulo: Paulus, 1999.

CHAGAS, F. A. das. *Cartas Espirituais*. Edição Isabel Morujão. Porto: Campo das Letras, 2000.

_____. *Cartas Espirituais*. Edição Manoel Rodrigues Lapa. Lisboa: Sá da Costa, 1957.

CHAROLLES, M.; COMBETTES, B. Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours. *Langue française*. Paris: Larousse, 1999. v.121, p. 76-116.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. In: *Alea: Estudos neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 10, a.1, jan/jun 2008.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

GODINHO, Pe. M. *Vida, virtudes e morte com opinião de santidade do venerável Pe. Frei Antonio das Chagas*. Lisboa: Miguel Rodrigues, 1728.

HARRIS, Z. S. Discourse analysis. In: *Language*, New York, v. 28, p.1-30, 1952.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation: de la subjectivité dans la langage*. 5. ed. Paris: Armand Colin, 1980.

LEVINSON, S.C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LIBÂNEO, J. C. & SANTOS, A. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Approche de l'énonciation em linguistique française*. Paris: Hachette, 1981.

_____. *Termos-chave da Análise do Discurso*. 2ª Reimpressão. Trad. Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. A análise do discurso e suas fronteiras. In: *Revista Matraca*, Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.13-17, jan./jun.2007.

_____. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008a.

_____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008b.

_____. *Análise de Textos de Comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MICHELETTTI, G. *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008.

MOESCHLER, J.; REBOUL, A. *Pragmatique du discours*. Paris: A. Colin, 1998.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PIMENTEL, A. *Vida mundana de um frade virtuoso* (perfil histórico do século XVII). Lisboa: Livraria Antonio Maria Pereira, 1890.

SCHIFFRIN, D. *Approaches to discourse*. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell, 1994.

WEISZ, T. *Por trás das letras*. São Paulo: FDE, 1992 (4 vídeos didáticos e um livro).

_____. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: *SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação, CENP. Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo: FDE, 1988.

TRÊS CENAS DE ENUNCIÇÃO NO CONTEXTO DE PREPARAÇÃO DA COPA DE 2014: ENTRE INTERNET, RUA E SALA DE AULA, O CONTRA-DISCURSO FALA

Júlia Almeida*

Resumo: Pretende-se aqui constituir um panorama dos embates que têm como objetos discursivos o país e os brasileiros no contexto de preparação da Copa do Mundo Brasil 2014. A partir de teorias do discurso (FOUCAULT, 2009, 1985; MAINGUENEAU, 2012, 2008) e da nação contemporânea (HALL, 2011; BHABHA, 1990), que nos permitem pensar a cultura nacional entre discurso e contra-discurso, contrastamos imagens/enunciados oficiais, produzidos pelos organizadores da Copa 2014 (Fifa e governo), com vozes da população brasileira, disseminadas na internet, nas ruas e nas salas de aula, constituindo um *corpus* que se toma de três distintas cenas e diferentes *locus* de enunciação: os comentários verbais e visuais à logomarca da Copa em *posts* na internet; os cartazes nas manifestações de junho de 2013; e as redações em sala de aula no período logo após as manifestações. Observam-se, nos discursos e nas imagens que dão a ver o país e os brasileiros neste cenário, as marcas de uma mudança cultural em processo no modo como se imagina e se narra a comunidade nacional.

Palavras-chave: Discurso. Brasil. Copa Fifa 2014. Comunidade imaginada.

Abstract: We intend here to provide an overview of the discursive battles about the country and the Brazilians as discursive objects in the context of the preparations for the 2014 Fifa World Cup. Considering theories of discourse (FOUCAULT, 2009, 1985; MAINGUENEAU, 2012, 2008) and of the contemporary nation (HALL, 2011; BHABHA, 1990), which allow us to think the national culture between discourse and counter-discourse, we contrast images/Fifa/government's official discourses with the voices of the Brazilian population disseminated on the internet, on the streets and in the classrooms, constituting a *corpus* that takes three different scenes and different *locus* of enunciation: verbal/visual comments on internet posts about the 2014 Cup official symbols; the slogans in the political demonstrations of June 2013, and the texts produced in the classroom during the period immediately after the protests. These discursive inscriptions about the country and the Brazilians indicate the marks of a cultural change in process in the way we imagine and report the national community.

Keywords: Discourse. Brazil. Cup Fifa 2014. Imagined community.

Introdução

Sabendo-se como o futebol é um poderoso agenciador de sentidos, sentimentos e imagens do Brasil – não somos “o país do futebol”? –, com a realização da Copa do Mundo vivemos um cenário de tematização, discursivização e visibilização da nação a partir das

* Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, almeidajulia@terra.com.br

questões do futebol, um momento propício para perceber ancoragens, contornos e variações nos modos de ver e dizer o país. Esse tem sido o objetivo do projeto “Discursos e imagens do Brasil no contexto transnacional da Copa de 2014” que, desde 2012, tem procurado evidenciar os contrastes entre os discursos e sentidos oficiais atribuídos ao país pelos organizadores (Fifa e governo) e a disseminação, na internet e nas ruas, de contra-discursos e contra-sentidos aos emblemas e campanhas oficiais da Copa e às imagens do Brasil aí em pauta.

Essa perspectiva não seria possível sem um conjunto de formulações teóricas que constroem o viés de problematização mais amplo, que filiamos à articulação entre duas vertentes teóricas: as teorias do discurso (FOUCAULT, 2009, 1985; MAINGUENEAU, 2012, 2008) que nos servem de aporte à compreensão dos sistemas de dispersão ou repartição do que pode ser dito, com o que comportam de trocas, deslocamentos e reutilizações com novos objetivos, num “jogo complexo e instável” que “veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 1985, p. 96), em diálogo com as teorias mais diretamente da nação (ANDERSON, 2008; HALL, 2011; BHABHA, 1990), resultando na possibilidade de realçar nos processos discursivos que ocorrem em torno do país o caráter polifônico, não unificado, não hegemônico, as tensões e diferenças na representação da nação.

Dois contextos nos pareceram ilustrar muito claramente essas diferenças nos modos discursivos de dizer a nação nesse período de preparação da Copa: o primeiro foi o da reação aos emblemas oficiais da Fifa, que ocorreu entre 2010 e 2012; o segundo o das manifestações durante a Copa das Confederações, em junho de 2013. Pretendemos discutir os acontecimentos discursivos que irrompem nesses contextos e articular um terceiro momento, que é precisamente o da sala de aula no período logo após a Copa das Confederações, em que se torna possível um trabalho coletivo e uma escuta mais qualificada aos sentidos que surgem e se deslocam nessas “preliminares” nada previsíveis da Copa no Brasil e que expandem as possibilidades enunciativas e críticas do Mundial, que a cada quatro anos encena uma “maneira privilegiada pela qual a nação ritualiza um certo acerto de contas consigo mesma” (WISNIK, 2008, p. 182).

Partimos então à análise, em tópicos separados, dessas três cenas de enunciação, entendendo pelo termo a instanciação de embates discursivos que permitem a irrupção, o contraste, o confronto e a negociação dos sentidos para o país: “Entre discurso oficial e contra-discurso nas redes: desentendimentos sobre os símbolos oficiais da Copa de 2014”

investiga a reação aos emblemas na internet, ao *ethos* de país pretendido pelas instâncias oficiais e a produção e disseminação de contra-sentidos à imagem visada; “Reescritas do Brasil no discurso dos cartazes das manifestações de junho de 2013” indaga como o discurso oficial do *site* do governo fundado na expressão “pátria de chuteiras” é contrastado pela polifonia de *slogans* nos protestos que parecem deslocar o discurso do “país do futebol”; “Escola e subjetivação: pensar o país se fazendo” abre a possibilidade de os espaços acadêmicos e escolares ressoarem e responderem esses acontecimentos da atualidade brasileira.

Entre discurso oficial e contra-discurso nas redes: desentendimentos sobre os símbolos oficiais da Copa de 2014

A profusão de emblemas produzidos não oficialmente nos vários *links* do *Google* que disponibilizam logomarcas da Copa de 2014, pareceu-nos um indício curioso de um embate entre representações visuais do país no contexto de preparação da Copa. Sabendo que os símbolos oficiais de uma Copa são parte importante da visibilidade do país-sede em construção e difusão, seguindo os rastros da reação à logomarca e ao mascote da Copa no Brasil, procuramos perceber como, nas relações de sentido (e não sentido) que se criam e recriam entre o símbolo e a comunidade, explicitam-se ancoragens, contornos e fraturas nos modos de dizer e ver o Brasil neste contexto. Vejamos os dois símbolos oficiais da Copa de 2014:



Figura 1: Logomarca oficial¹



Figura 2: Mascote²

¹ Versão oficial da logomarca acompanhada de texto de apresentação, publicada no *site* da Fifa. Disponível em: <<http://pt.fifa.com/worldcup/officialemble/index.html>>. Acesso em: 06/07/2012.

² Disponível em: <<http://pt.fifa.com/worldcup/media/newsid=1701445/index.html>>. Acesso em: 06/07/2012.

Sobre a logomarca e os efeitos de sentido produzidos no contexto de sua divulgação (sobretudo nos anos de 2010 e 2011), analisando imagem e texto de apresentação no *site* da Fifa e comentários da agência África que o realizou – e que enfatizam o traço artesanal do desenho –, podemos dizer inicialmente que o *ethos* visado para o país, entendido no sentido antropológico como tom, caráter, disposição, estilo moral e estético de um povo (GEERTZ, 1978) é de uma nação vitoriosa, acolhedora, exuberante, moderna, diversa e próxima do seu povo. Mas as ferramentas do mundo virtual permitem reinventá-los e comentá-los à exaustão, dando espaço e legitimidade a contra-narrativas textuais e iconográficas, a ponto de alguns símbolos alternativos tomarem por vezes o lugar do símbolo oficial.

Para pensar a questão dos *ethé* atribuídos nessa polifonia na internet em contraste com o *ethos* de nação vitoriosa pretendido pelas instâncias oficiais, interessaram-nos algumas leituras duplas da imagem: primeiramente, a versão mais reproduzida na internet, tanto no Brasil como no exterior, conhecida como a versão #chico2014 ou *facepalm* (mão sobre o rosto), em que as duas mãos em verde tornam-se o cabelo e a mão em amarelo espalmada cobre o rosto, que ganhará uma apresentação própria, variações, corpo; a seguir, uma segunda possibilidade de leitura dupla da logomarca, a partir do campo semântico da expressão “meter a mão”, significando roubar, possibilitada pelo tema das três mãos entrelaçadas; por fim, a logomarca do Comitê Popular da Copa e os textos relacionados que remetem à desigualdade e à violação de direitos na preparação da Copa.



Figura 3: A versão *facepalm*³



Figura 4: “Logo” da Copa 2014⁴



Figura 5: Copa para quem?⁵

³ A versão *facepalm* ou #chico2014 foi recorde de postagem nas redes sociais, circulando por vezes ao lado de uma foto de Chico Xavier psicografando, que produz efeitos de sentido no campo do *nonsense*; rimos da quebra de expectativa, do inusitado da associação de sentidos aproximados. Como várias, é encontrada em vários sites e blogs. A Fig. 3 foi postada no endereço: <<http://i.magini.me/2010/06/brasil-ja-tem-logo-para-a-copa-2014/>> Acesso em: 12/07/2012.

⁴ Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/tragico-e-comico/2010/06/02/a-concepcao-do-logo-2014/>> Acesso: 15/07/2012.

⁵ Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/2012/11/copa-para-quem-comite-popular-da-copa-sp-organiza-ato-para-1o-de-dezembro/>> Acesso em: 01 dez 2013.

Quando associada à face envergonhada encoberta pelas mãos, a imagem paródica reverbera um *ethos* negativo de desolação, de constrangimento, que se associa a percepções do país pelo viés do fracasso, embaladas pela percepção latente de uma incapacidade de gerir a Copa, a começar pela falta de transparência e critérios claros na escolha da própria logomarca. Quando associada a mãos que roubam, as imagens aludem à corrupção na Copa e ao *ethos* de um país eticamente questionável. Entre essas, a mais institucionalizada é a do Comitê Popular da Copa, cujo *site* vai apontar as violações de direitos humanos e os impactos da Copa para as populações mais vulneráveis:

[...] remoções forçadas de milhares de pessoas de suas casas sem alternativa de moradia digna para dar lugar a obras viárias; expulsão da população em situação de rua do centro da cidade num claro processo de ‘limpeza’ social; precarização dos direitos e condições de trabalho daqueles que constroem as obras; perseguição aos trabalhadores ambulantes, impedidos de trabalhar; militarização da cidade com diversas operações policiais que têm como alvo criminalizar, reprimir e exterminar a própria população – especialmente pobres, negros e periféricos, e os movimentos sociais; além da aplicação de mais de 30 bilhões de reais – dinheiro público – em obras para um evento que será acessível a poucos e que tanta falta faz na saúde, educação, moradia, transporte e no próprio esporte⁶.

Da logomarca, pode-se dizer então que os ambientes virtuais (*blogs, sites, redes sociais etc.*) apresentam o registro contundente da não adesão dos internautas ao emblema oficial. Diríamos que, não sendo o emblema capaz de estabelecer com parte da população as relações de sentido pretendidas – a unificação das diferenças – nem de estabilizar uma visibilidade-síntese – um *ethos* positivo verossímil – para o país-sede da Copa, o desenho deriva numa flutuação contra-discursiva que expõe, ao contrário, as diferenças, contradições, impropriedades que a escolha dessa imagem, que o próprio país e que as hierarquias internacionais em jogo encerram. O clímax desses indícios de forte contraposição aos discursos dos emblemas e a algumas práticas de gestão da Copa ocorrem, em 2012, na ocasião da apresentação do mascote.

Estando mais sensível às vozes da população e seu nichos culturais, em março de 2012 a Fifa elege o tatu-bola como mascote oficial da Copa de 2014, candidato da ONG Associação Caatinga, do Ceará, símbolo que recebeu de imediato uma grande aceitação nas

⁶ Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/2012/11/copa-para-quem-comite-popular-da-copa-sp-organiza-to-para-lo-de-dezembro/>> Acesso em: 01/12/2013.

mídias sociais. Em lugar da imagem-síntese do país que a logomarca pretende construir, o mascote traz aos planos nacional e internacional uma expressão local, regional, representante de um bioma particular do Nordeste, pelo qual se reafirmam a intimidade e a habilidade do brasileiro com a bola. Se a imagem do tatu-bola vence a estranheza inicial de termos um animal que gosta fazer buracos, e o mascote cria um laço com a população, a escolha de seu nome revolve as redes sociais e um abaixo-assinado de mais de 10 mil pessoas circula na internet esperando que os nomes para escolha sejam alterados. As opções apresentadas pela Fifa – *Amijubi*, junção das palavras "amizade" e "júbilo", *Fuleco*, que reúne "futebol" e "ecologia", e *Zuzeco*, mistura de "azul" e "ecologia" – são fortemente repudiadas.

Mas o dissenso realmente sai das telas quando, para estimular a campanha em torno da escolha dos nomes do mascote, uma versão inflável do tatu-bola de sete metros foi espalhada a partir do final de setembro de 2012 em algumas cidades do Brasil, em praças, estádios e instituições do governo. Na primeira quinzena de outubro, três desses bonecos foram objeto de protestos: o primeiro, em 4 de outubro, em uma praça de Porto Alegre; o segundo, em 9 de outubro, em Brasília, na Esplanada dos Ministérios; e o terceiro, em 13 de outubro, em São Paulo, no Vale do Anhangabaú. Em geral, os grandes jornais forneceram poucas informações sobre essas ações e suas causas, não evidenciando que, pelo menos em Porto Alegre e São Paulo, trata-se de protesto organizado contra práticas associadas à Copa consideradas contrárias ao interesse público. A informação mais detalhada se encontra no *Youtube*, em que são postados vários vídeos gravados por anônimos e por participantes, dando alguma consistência a esses acontecimentos.

Em Porto Alegre, o que seria uma ciranda em torno do mascote, como protesto ao uso do espaço público para exposição do boneco patrocinado pela Coca-Cola, termina num grande confronto entre jovens e a polícia⁷. Em São Paulo, o protesto foi mais claramente organizado por um movimento intitulado “A cidade é nossa”, contra a valorização imobiliária e os incêndios nas favelas. Um vídeo postado no site do Uol⁸ registra um painel animado pelo refrão “é construtora, expulsão, a Copa não é futebol”, que faz cair por terra o enorme tatu verde e amarelo com sua camisa vermelha da Coca-Cola. As palavras finais “fora a especulação e a higienização! Essa Copa não é nossa!” completam o registro dessa queda do mascote. Mas esses vídeos são apenas a ponta de um *iceberg*. Neste contexto de grandes

⁷ Vídeo intitulado “Morte do Tatu: por que o povo não aguenta tanta porcaria”. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=z1ZKXA12x44>. Acesso em: 06/11/2012.

⁸Disponível em: <http://mais.uol.com.br/view/13383696>>. Acesso em: 06/11/2012.

transformações das cidades para tornarem-se palco privilegiado do megaevento internacional, notam-se os esforços de uma singular produção audiovisual urbana – potencializada pelas possibilidades de solidariedades transnacionais que as técnicas de captação de recursos pela internet proporcionam – procurando tornar visíveis e audíveis os embates de forças nas áreas de remanejamento e que dá voz às comunidades que vêm sofrendo mais diretamente a intervenção dos preparativos para a Copa e Olimpíadas. A Paêbirú Realizações Cultivadas, sob a rubrica do projeto Domínio Público, disponibiliza na internet a versão piloto do documentário *Domínio Público*⁹, com versões legendadas em inglês, espanhol e francês, os vídeos *Domínio Público – Lei Elite da Copa* e *Domínio Público – Porto Maravilha – Para quem?*, que registram e divulgam os processos de “revitalização” do Rio da perspectiva das populações que vêm sofrendo as ações de desapropriação e expulsão. Não há dúvida de que há muitos interesses com a valorização imobiliária dessas áreas e que muitas dessas comunidades sairão forçadamente de suas casas para ceder espaço a compradores e investidores de maior monta.

Tendo a internet como *locus* material de enunciação e circulação, estavam colocadas essas vozes sociais potencialmente interessadas em divulgar ao Brasil e ao mundo (alguns vídeos com legendas em várias línguas numa intenção clara de falar ao exterior) um contra-discurso ao que o governo e a Fifa pretendiam dar a ver e dizer sobre o país, explicitando as contradições do processo de preparação e realização da Copa de 2014: seus custos sociais, culturais, materiais etc. Contrastam aí o discurso oficial – dos organizadores, do governo e da grande mídia – que pauta o processo de construção de uma imagem dominante do país, um “país-só-imagem” – e essa rica produção cultural que interpela o processo a partir de outros ângulos, em uma crítica ao projeto de constituição de um país como visibilidade esvaziada de possibilidades reais de existência.

Reescritas do Brasil no discurso dos cartazes das manifestações de junho de 2013

O início da Copa das Confederações, a presença da mídia internacional e a atenção mundial voltada ao evento-teste para a Copa do Mundo Fifa 2014 no Brasil são os fomentadores de um contexto excepcional para que um outro enredo se escreva e surpreenda as expectativas da população, do governo, da Fifa e do mundo: como no supostamente “país

⁹ Vídeos disponíveis em: <<http://www.paebiru.com/>>.

do futebol”, no espaço-tempo mais propício para o brasileiro reacender a chama sazonal do nacionalismo, inflada pelas numerosas propagandas do governo e das grandes marcas convocando o país a vestir os símbolos do país e vir para a festa, resulta num outro sentimento (de indignação), num modo imprevisto de ocupação das ruas (das grandes manifestações), numa outra discursividade (dos milhares de cartazes em protesto), numa possível reinvenção dos sentidos que se quer para o país (como pretendemos mostrar), numa nova possibilidade de mobilização e exercício da cidadania (via redes sociais, sem aparelhos políticos prévios, apartidário)?

Em nosso trajeto de pesquisa das “preliminares” que antecederam a Copa das Confederações, vários desses fatores que então se colocam já estavam postos nas leituras que fizemos da recepção aos símbolos oficiais do evento. Vimos que a internet era o suporte privilegiado de reação e deslocamento dos sentidos oficialmente construídos para o país: ao *ethos* de país vitorioso que a logomarca oficial da Copa pretendia disseminar, um *ethos* de desolação, de país eticamente intolerável. Também vimos como uma insatisfação com relação à Copa saiu das telas em setembro de 2012 em alguns protestos contra a presença do boneco do mascote nas grandes capitais, patrocinado e assinado pela Coca-Cola, denunciando a ocupação de praças e espaços públicos, as milhares de remoções e expulsões.

Que essa vontade de dar a ver o “lado escuro” da preparação e realização da Copa tenha se somado a outras vontades sociais e se precipitado para as ruas, sobrepujando o efeito catártico do futebol sobre os brasileiros, não deixa de ser algo surpreendente, mesmo diante dessas marcas que colhemos ao longo do último ano. Nesse novo momento de disseminação, em que um outro espaço crítico se constrói entre as ruas e as redes, salta aos olhos e ouvidos o modo como os brasileiros procuram se reescrever e reescrever o país, numa amplíssima produção discursiva que circula em cartazes e palavras de ordem nas ruas com reverberação na internet (em manifestos, convites, fotos de cartazes etc.) e que se somam a um enorme acervo de iconotextos propriamente digitais: memes, tiras, textos, depoimentos etc. compartilhadas no volumoso fluxo que as redes sociais fazem circular.

O que se pretende analisar desse processo não são as características desses movimentos sociais novos que “saem do *facebook*” e levaram milhares de pessoas às ruas em centenas de cidades do país, mas realizar, da mesma maneira que fizemos anteriormente, uma escuta dos sentidos sobre o país que se rejeitam, reivindicam, reescrevem nas várias pautas desses movimentos sociais. Por hora, e dada a proximidade dos fatos, poderíamos apenas

formular e exemplificar a hipótese de que as manifestações que se sucedem ao longo do mês de junho de 2013 no Brasil colocam fundamentalmente em questão o modo como o Brasil e os brasileiros foram essencializados, revolvendo o repertório de aforismos e frases que se tornaram “verdades” naturalizadas sobre o Brasil ao longo do último século: “o gigante adormecido”, “o país do futebol”, “o Brasil não é um país sério”, a “pátria de chuteiras”, “o país do futuro” etc.

Parece-nos que esse trabalho discursivo feito por parte da população brasileira nos cartazes, mas também em manifestos e iconotextos em circulação na internet, incide justamente sobre o material discursivo que pretendeu fixar o Brasil e os brasileiros em determinados campos de sentidos; um trabalho coletivo de reapropriação dos enunciados que tem nos subjetivado como brasileiros, ora resgatando expressões e sentidos atribuídos ora subvertendo e desautorizando discursos consolidados, o que Dominique Maingueneau descreveu com processos de captação e subversão (2004). É um trabalho discursivo comunitário que tem no *slogan* do cartaz, no que Maingueneau (2012) definiu como enunciação aforizante (regime das “frases sem texto”, que existem de maneira constitutiva, autônoma, ou por destacamento, citação e recriação) um recurso importante de ativação e reinvenção de uma memória coletiva. A ocupação pelo cidadão dos espaços físicos e simbólicos do torcedor durante a Copa das Confederações é acompanhada por uma tomada de posição em relação aos discursos e imagens que fundaram alguns dos modos, hoje canônicos, de perceber e dizer o país.

Sondaremos aqui especialmente algumas imagens dominantes do país que são reescritas nas formulações dos protestos dando ênfase ao mito do “país do futebol” e ao *ethos* do brasileiro-torcedor daí resultante e que estavam postos na campanha do governo federal sobre a Copa, cujo *slogan* “a pátria de chuteiras” é baseada na expressão de Nelson Rodrigues, que teve papel importante na construção discursiva do Brasil como “país do futebol” que, por um lado, afirma uma singularidade do futebol brasileiro, um “estilo nacional”, que exalta traços tidos como tipicamente nacionais, a ginga, o drible e as habilidades individuais; por outro, funde esse futebol considerado nacional (e suas vitórias) com a nação, que passa a ter no futebol um símbolo de suas qualidades e conquistas, e um sujeito nacional “torcedor”.

A formação discursiva que se cristalizou em torno do Brasil como “pátria de chuteiras” ativa sentidos não só sobre o futebol e o estilo nacional de jogo, mas sobretudo

sobre o modo de dizer/ver o brasileiro e o Brasil através do futebol, que Pelé, representante oficial da Copa de 2014, sintetizou claramente no contexto dos protestos da Copa das Confederações: “Vamos esquecer toda essa confusão que está acontecendo no Brasil e vamos pensar que a seleção brasileira é o nosso país [...]”¹⁰. Dessa perspectiva, a seleção deveria ser o objeto privilegiado do país, o que as manifestações contrariam, na medida em que o país, não se ocupando com as questões da seleção, passa a se ocupar com outras questões. Como motor de uma formação discursiva que construiu e naturalizou discursos sobre o Brasil e os brasileiros, “a seleção é o país” é um efeito discursivo importante nessa formação, inscrita como mote de campanhas promocionais atuais do governo federal e ativada na voz de seus representantes.

Justamente quando boa parte da publicidade televisiva das grandes marcas durante a Copa das Confederações convoca a euforia coletiva em torno do futebol, conclamando os brasileiros à ocupação das ruas com a alegria de torcer pela seleção é, neste momento de máxima exploração de uma ordem discursiva, que muitos brasileiros vêm opor a esse comando outra ordem do discurso, que trai o *ethos* que alguns antropólogos do esporte gostam de reafirmar como uma verdade inquestionável sobre os brasileiros: basta um gol para que esqueçam todas as contradições do país. Dessa vez, deu-se justamente o contrário e mais surpreendente: o futebol perdeu nesse período esse reiterado efeito de máxima experiência de coesão social (através do lúdico) e o período da Copa das Confederações tornou-se o tempo-espaço de experimentação de uma subjetivação social em busca de outros modos de fazer/dizer o país: à nação coesa em torno da seleção contrapõe-se a disseminação do país em manifestações e demandas por mudança. Há, neste contexto, uma clara rejeição dos *slogans* dos cartazes que vemos abaixo ao Brasil-seleção, entendido como país que prioriza o futebol (e outras esferas do lúdico, o carnaval, por exemplo) em detrimento do Brasil-nação, com qualidade de serviços públicos, como saúde, educação, segurança e saneamento para sua população:

(1) Não queremos Brasil seleção. Queremos Brasil NAÇÃO!

(2) Bem-vindos ao Brasil: onde novela, futebol e carnaval é mais importante que educação, saúde e segurança.

¹⁰ Disponível em:

<http://internacional.elpais.com/internacional/2013/06/21/actualidad/1371770933_969399.html>. Acesso em: 24/07/2013.

- (3) Parabéns, Brasil, conseguimos chamar a atenção do mundo sem bunda, drogas, safadeza ou futebol.
- (4) Copa para quem? Prefiro saúde e educação.
- (5) Japão, eu troco nosso futebol pela sua educação.
- (6) Eu quero: escolas e hospitais no “padrão Fifa”
- (7) Era um país muito engraçado,
Não tinha escolas, só tem estádio.
- (8) Cartão vermelho para a Copa
Queremos direitos humanos.

Essa intervenção coletiva em cristalizações discursivas que há muito produzem seus efeitos de sentidos e de afetos não se esgota nessas poucas frases apresentadas nem garante com elas seus mais duradouros impactos. Mas coloca o desconforto com relação a uma imagem identitária do Brasil como “país do futebol”, e também com outras expressões que que pretendiam dizer a “alma brasileira”: até “o novo jeitinho brasileiro” inscrito em um cartaz nos protestos coloca uma interrogação na afirmada identidade brasileira nos termos do “jeitinho”. Por meio desses cartazes e sua inscrição no espaço-tempo da Copa das Confederações, evidencia-se que a preparação da Copa de 2014 trouxe à tona contradições e intoleráveis que parte da sociedade brasileira (75% da população apoiando o movimento duas semanas depois de iniciado) dá sinais de não querer mais aceitar.

Os cartazes das manifestações de junho de 2013 seriam indícios de uma mudança cultural em processo nos modos de os brasileiros dizerem o país e se dizerem como brasileiros? O trabalho discursivo coletivo nesse momento das manifestações, que tem na produção de novas aforizações a partir das que se fixaram no imaginário nacional traz, nas suas possibilidades interpretativas, uma recusa a um discurso primeiro que é revisto pela constituição de um outro ponto de vista ou alteridade (MAINGUENEAU, 2012). Rejeita-se, nessas inscrições, a imagem do país que se satisfaz apenas com as vitórias no futebol, para que, como dizia Wisnik “seus dons se irradiem para áreas menos lúdicas” (2008, p. 408); também subvertem o discurso do brasileiro como passivo, torcedor, povo-problema, adormecido; enfim, permitem que se crie uma outra imagem da comunidade – a nação é antes de tudo imaginada, lembra-nos Anderson (2013): uma mudança cultural em curso no campo

dos sentidos e dos afetos – da subjetivação – trazida à tona nesses sete dias que surpreenderam o Brasil e o mundo.

Escola e subjetivação: pensar o país se fazendo

As relações da escola, da alfabetização e da leitura com a condição do nacional foram muito bem pontuadas na tese de Benedict Anderson de que “o que inventa o nacionalismo é a língua impressa, e não uma língua em particular” (2013, p. 190), com maior ou menor mediação de sistemas educacionais. A escola teve papel relevante na produção de subjetividades nacionais, mediante técnicas de criação de disposições receptivas para a internalização, nos sujeitos modernos, do pertencimento a uma comunidade nacional, que é inicialmente uma comunidade de leitura.

A partir desses estudos de Anderson, Stuart Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade* (1992, p. 22), chamou a atenção para os processos diversos que estão ocorrendo nas formas contemporâneas de identificação cultural, particularmente quanto ao pertencimento a uma cultura nacional. Se uma teoria moderna da nação afirmava a unificação da cultura nacional em torno de suas instituições culturais, símbolos e representações, que logravam homogeneizar a diferença cultural em uma unidade ou identidade, a reflexão contemporânea tende a realçar o caráter discursivo desses dispositivos da nação que, investidos de poder cultural, têm por finalidade representar a nação como unificada, sem que de fato tenhamos que pensá-la como tal. Para Hall, as culturas e identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e são atravessadas por divisões e diferenças internas.

Homi Bhabha, um pouco antes, havia organizado *Nation and Narration* (1990), em que a nação é percebida no ato de se escrever, de se narrar, na ambivalência entre progresso e regresso, entre racionalidade política e irracionalidade; na instabilidade e na indeterminação dos sentidos que se produzem na linguagem, arrebatadas pelas diferenças culturais: na “ampla disseminação pela qual nós construímos o campo de significados e símbolos associados com a vida nacional” (1990, p. 3, tradução nossa); na direção de novas relações com o exterior e de construção de uma perspectiva internacional. Será preciso ver além dos dispositivos de homogeneização e hegemonização de certos valores culturais para indagar os processos que o autor chama de “dissemiNação – de significado, tempo, povos, fronteiras culturais e tradições

históricas” (1990, p. 317), em que uma polifonia de histórias e contra-narrativas escreve a nação como “‘zona de instabilidade oculta’ onde reside o povo” (FANON apud BHABHA, 1990, p. 303), revolvendo o terreno das manobras ideológicas pelas quais comunidades recebem identidades essencializadas.

Foi seguimos os rastros dessa teorização contemporânea do nacional, que pensamos os embates discursivos em torno dos emblemas da Copa como “marcas da disseminação”, e também o discurso dos cartazes no período das manifestações: figuras do heterogêneo, do contraditório, das diferenças culturais incomensuráveis, da “desidentificação” com as vozes oficiais que pretendem distribuir os sentidos a partir dos quais pensamos o país hoje. Agora é a vez de pensarmos o espaço acadêmico e escolar neste processo, em como podem atuar no sentido de “produzir uma permanente crítica das condições de produção do conhecimento e da cultura do país” (ALBUQUERQUE Jr., p. 347), ajudando-nos a nos localizar criticamente dentre os vários fluxos culturais (inclusive midiáticos, que são formadores por excelência da opinião circulante) neste contexto da Copa, que tente a colocar em ebulição diversas possibilidades enunciativas sobre o país.

Pensando em potencializar as condições de resposta aos vários discursos e ações fomentados a partir das manifestações de junho de 2013, trabalhamos em curso de graduação na Universidade Federal do Espírito Santo com temática ampla associada ao país no contexto da Copa e das manifestações. Os alunos de graduação em Letras foram motivados a produzir, em uma das sequências didáticas do curso, uma proposta de redação que foi levada posteriormente ao ensino fundamental para discussão e desenvolvimento de textos, constituindo este processo em dois tipos de materiais de registro: doze propostas de redação de gêneros variados sobre temas igualmente variados no contexto das manifestações; 38 redações de alunos do ensino fundamental que desenvolveram as propostas sugeridas como atividade livre em sala. Entre essas duas tarefas que se cumprem no ambiente de ensino, nosso questionamento de pesquisa sobre a sala de aula tensionada pelos diversos discursos que nos interpelam neste momento: será que esses espaços podem nos permitir um posicionamento mais crítico em relação às redes de distribuição de sentido mais imediatas – noticiário, redes sociais – e devolver-lhes uma “permanente crítica das condições de produção do conhecimento e da cultura do país”, como dizia Albuquerque acima?

No *corpus* de propostas de redação elaboradas por alunos de Letras, percebemos que a liberdade de escolher qual gênero fazer o aluno do ensino fundamental desenvolver conduz as

propostas para os gêneros mais dialógicos e situados: de uma mostra de 12 gêneros escolhidos, há seis cartas – carta aberta, carta de reclamação, carta-denúncia, carta argumentativa e duas cartas do leitor –, um convite para manifestação, um manifesto, uma notícia, uma dissertação, uma crônica, um artigo de opinião. A maioria (cartas e manifestos) exige a inscrição de um sujeito ativo em sua condição de cidadão e uma situação de interlocução bem definida – de denúncia, reivindicação, convocação, argumentação –, só em dois casos, da dissertação e da notícia, solicita-se maior distanciamento do enunciador em relação ao interlocutor, ao objeto tematizado e a si mesmo. Nossos alunos-professores em formação não buscaram prioritariamente fazer o aluno *dissertar* sobre as manifestações, mas explorar outras possibilidades enunciativas relacionadas ao contexto proposto, sobretudo gêneros não tipicamente escolares. Também os temas são variados: desde as reivindicações e soluções surgidas no cenário das manifestações às questões específicas sobre Copa e futebol, as propostas exploram um espectro amplo de temas em pauta.

Já no *corpus* de redações produzidas no ensino fundamental, é curioso perceber como boa parte se plasma em modelos bem definidos de gêneros escolares e em enredos da mídia. Por um lado, embora não partam em sua maioria de uma solicitação de dissertação, as redações realizadas tendem a tomar este gênero prototipicamente escolar como modelo de escrita e não raramente preterem o gênero proposto em prol do lugar de fala escolarizado da dissertação. Por outro, vários textos apresentam os acontecimentos a partir do enredo que a grande mídia televisiva consagrou: “começou de forma pacífica em Vitória, mas acabou em tumulto, quebra-quebra, saques, vandalismo”, escreve um dos alunos, entre outras fórmulas semelhantes, em que os sentidos dos acontecimentos são lidos pelo viés pregnante das suas consequências negativas. Podemos justificar essa abordagem superficial e plasmada do gênero e do tema considerando que essa experiência piloto de fazer o nosso aluno de Letras experimentar-se como provocador de uma reflexão mais aprofundada não teve sua plena condição de planejamento e execução: afinal, tínhamos a permissão para propor uma atividade pontual de elaboração de um texto na escola básica e não de uma sequência didática mais complexa.

Mas nos espaços menos saturados por esse intertexto midiático que fala em todos nós, por vezes quando a experiência ou o entendimento nos leva além de narrativas que homogeneizam o espaço discursivo, encontramos os alunos de oitava série no ato de pensar e fabular outra comunidade nacional, por meio de indagações e argumentos, como os citados

abaixo, que não são os mais típicos da mídia:

- (9) “Os estádios estão tampando sua visão?” – indaga a aluna, autora de um manifesto, que dirige a seus amigos da escola;
- (10) “É por isso tudo que tomam coragem e saem para protestar, por que estão cansadas com tanta injustiça política [...]”. (Manuel Castells mostra que só a indignação e a esperança vencem o medo e o risco de ocupar o espaço público em atos de protesto¹¹);
- (11) “[...] mas afinal, já houve alguma revolução sem nenhum, mesmo que pequeno, vandalismo?”;
- (12) “Pessoas de todas as idades estão nas ruas buscando um futuro melhor, crianças e jovens estão se mobilizando, estão nas ruas gritando, com cartazes, com mensagens de mudança no país, pois sabem que eles que serão o futuro do país”;
- (13) “Isso tudo apenas para as comidas não serem concorrentes da rede que patrocina a Fifa”.
- (14) “Isso começou com apenas um comum manifesto (comum para a nossa atual sociedade) sobre a passagem de ônibus, mas sem motivo a polícia oprimiu os manifestantes, e claro, o povo brasileiro se revoltou e foi às ruas”.

O último trecho se insere em um dos mais bem elaborados textos produzidos e atribui uma relação causal entre a resposta inicial da polícia e a eclosão das manifestações que a mídia televisiva não foi a primeira a explicitar, inclusive por ter se colocado contra as manifestações da primeira semana. Podemos explorar em outras partes deste mesmo texto outras relações que se tecem neste cenário, como entre o que os políticos (“eles”) querem fazer ver do país e a percepção pelo povo brasileiro (“nós”) das necessidades de mudança e protestos: “os políticos ‘maquiam’ isso com a Copa das Confederações, sabem que o povo brasileiro ama futebol. Mas não, nós queremos o padrão Fifa!”. Aqui o aluno assume o discurso dos cartazes que exigem “padrão Fifa” para serviços públicos, inserindo-se nesse “nós”, numa imagem de comunidade reivindicadora que se apresenta nesses enunciados. Um texto intitulado “Revisando os radicais” questiona como nós professores, nesse afã de transpor os temas da atualidade à sala, acabamos por produzir certos imperativos:

¹¹ CASTELLS, M. (2013).

(15)“Este é o terceiro texto sobre as manifestações que estou tendo que fazer, só essa semana. Já tive de fazer uma redação, uma notícia, outra carta argumentativa, sem contar os quadrinhos para a aula de História. Estou, definitivamente, cansada desse tema. Por isso, me desculpem mas eu vou falar de outra coisa”.

Contrapondo-se à ordem discursiva que prevê para o aluno o lugar de desenvolver o que foi proposto pelo professor, mas não o de formular os problemas, a aluna nos leva a pensar a sala de aula também como espaço de reprodução de conteúdos, assim como questionávamos os noticiários e as redes sociais, isto é, não é por estar no ambiente escolar que um determinado conteúdo tem seus sentidos ampliados e desloca-se da rede de repetições e homogeneizações que criticamos alhures. A atividade foi certamente mais rica para os alunos de Letras do que para os alunos do ensino fundamental.

No experimento proposto, sabíamos que a intervenção no ensino fundamental em uma única aula não traria as condições de um descolamento efetivo dos conteúdos/sentidos mais pregnantes e homogeneizantes. Deixando inscrito o seu limitado processo de produção, esse *corpus* de redações permitiu ao professor em formação de Letras, que era o sujeito privilegiado da atividade, a oportunidade de propor após a análise das redações uma sequência didática completa em que a redação desenvolvida, funcionando como produção inicial, conduzia a reflexão sobre quais outras atividades seriam necessárias para se produzir um texto final com maior densidade.

Por concluir

Nossa percepção deste momento de preparação da Copa de 2014, através dessas cenas e debates – ainda por se concluírem –, confirmam nossa ideia inicial de que esta Copa no Brasil serve muito bem como catalisadora de discursos sobre o país e permite a construção de hipóteses sobre o devir da comunidade nacional na atualidade. Esses três momentos discursivos testemunham o retrabalho da população de internautas, manifestantes, alunos sobre discursos e contra-discursos em circulação no país e dão indícios de uma “nova” comunidade nacional identificada com a mudança. Seguir na pista dessas marcas da disseminação é o método que encontramos para capturar os potenciais de vir a ser deste momento, mesmo que ainda não saibamos os contornos que irão resultar dessas imagens de país que se insinuam em *posts*, cartazes e redações.

Referências

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ALBUQUERQUE JR., D. M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BHABHA, H. (Ed.). *Nation and Narration*. New York: Routledge and Keegan Paul, 1990.
- CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- MAINGUENEAU, D. *Les phrases dans texte*. Paris: Armand Colin, 2012.
- _____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- WISNIK, J. M. *Veneno remédio: o futebol e o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

A REFERENCIAÇÃO E A REIVINDICAÇÃO DA IMAGEM PÚBLICA

Lorena Santana Gonçalves*
Maria da Penha Pereira Lins**

Resumo: Neste artigo, a categorização é entendida como um importante elemento da linguagem, que contribui com a representação da imagem social. Por isso, apoiamos-nos em Goffman (1980, 1992) e Brown & Levinson (1975) para entender questões relacionadas à imagem pública. Esses autores desenvolvem suas teorias em um viés considerado tradicional, pois centram sua atenção na intenção do falante, que almeja sempre salvar sua face, a partir do uso de atos de polidez. Para entender questões relacionadas à referenciação e à construção de objeto de discurso, damos enfoque a autores que contribuíram de forma memorável aos estudos da Linguística Textual: Mondada & Dubois (2003), Koch (2004, 2005b, 2008a, 2008b), Marcuschi (2007, 2008) e Cavalcante (2011).

Palavras-chave: Identidade social; Construção de face; Referenciação.

Abstract: This paper focuses on the categorization as an important language feature that contributes to the representation of the social image. To understand the issues related to public image, this study presents an overview of Goffman (1980, 1992) and Brown & Levinson (1975), since they built their theories upon a traditional point of view, emphasizing the speaker's intention who always aims to save his/her own face using acts of politeness. It is also highlighted some authors who has provided the field of Textual Linguistic research with remarkable insights into the concepts of Referentiation and the construction of the discourse object: Mondada & Dubois (2003), Koch (2004, 2005b, 2008a, 2008b), Marcuschi (2007, 2008) and Cavalcante (2011).

Keywords: Identity; Face claim; Referentiation.

Introdução

Partindo de um viés tradicional, no contexto dos estudos lógico-semânticos, a referência é tratada como um problema de representação do mundo real, isto é, como uma representação mental da realidade, avaliada, portanto, em termos vericondicionais. De forma geral,

Essa perspectiva caracteriza-se por produzir teorias da compreensão e da produção textual em que, de um lado, está o texto com conteúdos objetivamente inscritos e, de

* Doutoranda em Língua e Cultura pela UFBA, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil, ls.goncalves@hotmail.com.

** Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, penhalins@terra.com.br

outro, indivíduos que, em condições específicas, podem captar os conteúdos sem maiores problemas. Para esses autores, tanto a linguagem como o mundo estão previamente discretizados e podem ser correlacionados (MARCUSCHI, 2008, p. 139).

Indo de encontro a essa postulação objetivista, buscando superar os impasses causados pela forte oposição internalista e externalista no campo dos estudos da linguagem, entramos em conformidade com Mondada & Dubois (2003), Koch (2004, 2005b, 2008a, 2008b) e Marcuschi (2007, 2008), para em vez de *referência*, tratarmos de *referenciação*.

Essa opção na utilização dos termos não se restringe, apenas, a questões de nomenclaturas, mas a pressupostos teórico-epistemológicos: entendemos língua e linguagem como não referenciais, pois na relação entre palavras e coisas há uma instabilidade resultante da ação dos sujeitos em determinados contextos interacionais. As formas como os sujeitos categorizam o mundo estão relacionadas às suas formas de percepção e reação; por isso, Marcuschi (2007) afirma que a língua não é mais vista como um retrato, mas sim um trato do mundo. O importante, então, é levar em consideração a interação, a cultura, a experiência e os aspectos situacionais que interferem na determinação referencial.

Koch (2004) explica que as categorias utilizadas na descrição do mundo alteram-se sincrônica e diacronicamente, “elas são plurais e mutáveis, antes de serem fixadas normativa ou historicamente” (KOCH, 2004, p. 54). Torna-se, portanto, necessário estudar a categorização como uma decisão dos atores sociais, em que o objetivo é descrever os procedimentos linguísticos e cognitivos por meio dos quais esses atores referenciam. No discurso, “aquilo que é habitualmente considerado um ponto estável de referência para as categorias pode ser de-categorizado, tornado instável, evoluir sob o efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista” (KOCH, 2004, p. 56).

Podemos, com isso, afirmar que as categorias utilizadas para descrever o mundo não são cristalizadas, mas adaptadas de acordo com as necessidades comunicativas dos indivíduos em determinada interação. A referência, portanto, deve ser pensada a partir de um processo de categorização e recategorização por meio de expressões nominais de objetos que são construídos pelo discurso, e não algo que está além do mental. Durante as práticas e ações postas em curso nos enunciados, são criadas versões de mundo pelos falantes a partir de seus propósitos comunicativos.

Nesse panorama, em vez de referenciar uma realidade preexistente, nos textos, são introduzidos objetos de discurso, chamados também de referentes, que são construídos

interativamente e cognitivamente pelos sujeitos falantes por meio de estratégias de categorização e recategorização: “os objetos de discurso são dinâmicos, isto é, uma vez introduzidos, vão sendo modificados, desativados, reativados, recategorizados, de modo a construir-se ou reconstruir-se o sentido no curso da progressão textual” (KOCH, 2008b, p.101).

O problema, então, não é mais de se perguntar como a informação é transmitida ou como o mundo é descrito, e sim de buscar como as atividades humanas, tanto cognitivas, quanto linguísticas, estruturam e dão sentido ao mundo. Em outros termos, seguindo o viés de Mondada & Dubois (2003, p. 20), “falaremos de *referenciação*, tratando-a, assim como à categorização, como advinda de práticas simbólicas mais que de uma ontologia dada” (grifo das autoras).

A referenciação reporta-se a diversas maneiras de introduzir no texto novas entidades ou referentes. À medida em que esses referentes são retomados mais adiante, no contexto, ou servem como introdutores de novos referentes, temos a progressão referencial. Tanto a referenciação, como a progressão referencial, consistem na construção e reconstrução de objetos de discurso (KOCH, 2004, 2005b; KOCH & ELIAS, 2006).

Assim, o sujeito da interação verbal opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para concretização de sua proposta de sentido. Por isso, o uso de expressões referenciais é fundamental para a construção da coesão textual.

Koch (2004, 2005b) explica que na constituição da memória discursiva, isto é, na construção dos referentes textuais, estão envolvidas como operações básicas as estratégias de referenciação denominadas Ativação, Reconstrução e Desfocalização.

Na Ativação, o objeto de discurso é introduzido no modelo textual; na Reconstrução, um objeto de discurso já presente na memória discursiva é reativado por uma expressão referencial; e na Desfocalização, um objeto de discurso introduzido é tirado de foco por outro, que passa a ocupar a posição focal no texto (KOCH, 2004).

Dando enfoque à Ativação, ela geralmente acontece pelo uso de um nome próprio, quando há a nomeação do objeto, ou de uma expressão nominal, quando há uma primeira categorização do objeto de discurso. Também há casos de a introdução acontecer pelo uso de um pronome catafórico:

Trata-se de um recurso bastante utilizado em textos de caráter retórico, em narrativas de suspense e mesmo em matérias opinativas de periódicos: protela-se a enunciação do objeto, com o fim de convidar o interlocutor a uma especulação sobre qual seria, afinal, o objeto em tela (KOCH, 2008b, p. 102).

De forma geral, a Ativação do objeto de discurso pode acontecer de duas maneiras: não ancorada ou ancorada. A primeira ocorre quando um objeto de discurso novo é introduzido no texto, sem qualquer âncora, passando a ocupar um nódulo cognitivo no interlocutor. Ao passo que a segunda ocorre quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto, em virtude de algum tipo de associação elementos (âncoras cognitivas) presentes no co(n)texto, passível de ser interpretada por associação e/ ou inferenciação. Estão, entre esses casos, as anáforas associativas e as anáforas indiretas. Para Koch (2004), nesse grupo também entram as nominalizações:

São casos de ativação ancorada as anáforas indiretas e associativas, bem como as expressões anafóricas por meio das quais se criam novos objetos de discurso, ao operar-se a sumarização/ encapsulamento de segmentos textuais, quer por meio de pronomes neutros (isto, isso, aquilo, o), quer por meio de expressões nominais, quando, então, ocorre a rotulação (KOCH, 2008, p. 102-103).

Dessa forma, em conformidade com Koch & Elias (2006), as anáforas associativa e indireta são formas de introdução de objeto de discurso no contexto. Antes delas serem introduzidas no cotexto, só há pistas textuais que serão complementadas com a sua introdução no texto. Portanto, as anáforas associativas e indiretas não são formas de continuidade textual, mas sim ativação de objeto de discurso.

A partir do exposto, acreditamos que a referenciação, por se tratar de escolhas lexicais a fim de alcançar um projeto de dizer, está linguisticamente associada à forma como o indivíduo interage sociocognitivamente com o mundo e, por isso, dá pistas da sua identidade. Melhor explicando, ao interagirem pela linguagem, as pessoas constroem uma imagem pelo discurso, e, a partir desse discurso, tentam traçar um comportamento condizente com o seu propósito. Assim,

Quando um indivíduo projeta uma definição da situação e com isso pretende, implícita ou explicitamente, ser uma pessoa de determinado tipo, automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo têm o direito de esperar (GOFFMAN, 1992, p. 21).

Isso porque em qualquer esfera de interação social, são traçadas algumas regras para que os participantes as sigam. Essas regras não são rígidas, mas se um participante quer ser aceito, deve segui-las. Tais normas englobam o indivíduo como um todo: vão desde a forma de se vestir até os empregos linguísticos utilizados dentro do ambiente interacional proposto. As pessoas se comportam buscando ser congruentes com as expectativas que têm de suas imagens públicas, em outras palavras, suas faces.

Logicamente, determinados regulamentos variam de cultura para cultura, e o esforço em tentar manter a face, definido como polidez, também é alterado. Um exemplo para essa questão é apresentado por Yule (1996), ao dissertar sobre os falantes de inglês:

O falante que tem um menor status social em um contexto de inglês falado tende a marcar a distância social entre ele e o falante que tem mais status usando formas de tratamento que incluem um título e o último nome, mas não o primeiro nome (por exemplo, Mrs. Clinton, Mr. Adams, Dr. Dand). (YULE, 1996, p. 59).¹

Com o mesmo propósito social, mas usando marcações distintas do inglês, citamos o português falado, em que os falantes, para marcar a distância social, utilizam o pronome de tratamento representado por um título seguido do primeiro nome, como, por exemplo, Dona Maria, Dr. Antônio, Presidenta Dilma. Nesse contexto, concordamos com Yule (1996, p. 59), ao postular que “hoje, muito do que nós dizemos, e grande parte do que comunicamos, é determinado por nossas relações sociais. Uma interação linguística é necessariamente uma interação social”.²

A categorização e sua relação com a imagem social

Como o ato de comunicar está diretamente ligado às relações sociais, a polidez é utilizada como estratégia de construção e preservação de face mediante essas relações. Por isso, no campo da Linguística Textual essa questão pragmática é de profunda importância,

¹ “Speakers who see themselves as lower status in English-speaking contexts tend to mark social distance between themselves and higher status speakers by using address forms that include a title and a last name, but not the first name (for example, Mrs. Clinton, Mr. Adams, Dr. Dang)” (YULE, 1996, p. 59).

² “Yet, much of what we say, and a great deal of what we communicate is necessarily a social interaction” (YULE, 1996, p. 59).

uma vez que são pistas das intenções comunicativas dos sujeitos, isto é, referem-se ao projeto de dizer dos indivíduos contextualmente inseridos, que constroem seu discurso em conformidade com a imagem que pretendem construir perante seu meio social. Em outras palavras, a forma como os falantes categorizam seus objetos de discurso é um reflexo da relação pragmática deles com o que referenciam. Portanto, a categorização é uma estratégia linguística fundamental na construção de face.

Goffman (1992 [1959])³, em sua primeira obra sobre o comportamento humano, publicada nos anos de 1950 e intitulada de *The presentation of self in everyday life*, utiliza uma metáfora teatral para expor sua teoria social sobre imagem. Para ele, quando um indivíduo se apresenta diante de outros, procura controlar as impressões que transmite, pois, quando chega em um determinado ambiente social, as pessoas geralmente procuram informações a seu respeito ou fornecem as que já possuem, tais como situação socioeconômica geral, o que pensa de si mesmo, a atitude a respeito deles, a capacidade, a confiança que merece, etc.

Essas informações servem para defini-lo de forma geral, “tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor maneira de agir para dele obter uma resposta desejada” (GOFFMAN, 1992, p. 11).

Apesar dessa reflexão sobre o comportamento social, é em *Interaction Ritual*, publicada nos anos de 1960, que Goffman (1980 [1960])⁴ formula sua teoria sobre face. Para o autor, o termo *face* é definido como

O valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama pra si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Face é uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados (GOFFMAN, 1980, p. 76-77).

Embora a face social de uma pessoa seja o que ela possui de mais pessoal, “trata-se apenas de um empréstimo que lhe foi feito pela sociedade: poderá ser-lhe retirada caso não se comporte de modo a merecê-la” (GOFFMAN, 1980, p. 81). Por isso o auto-respeito e a

³ A referência utilizada é a 5ª edição, de 1992, da tradução feita em 1985 por Maria Célia Raposo, com o título *Representações do Eu na vida cotidiana*. A obra original em inglês data de 1959.

⁴ Utilizamos a tradução de 1980, intitulada *A Elaboração da Face*. O original data de 1967, com o título de *On Face-Work*, capítulo do livro *Interaction Ritual*, de Goffman.

consideração são duas regras para manter a própria face e a face de outros participantes numa interação.

Para melhor entender essa questão, podemos observar um tipo de interação em que uma pessoa fala de um amigo para os amigos dele. Com o objetivo de manter sua face, essa pessoa irá emitir um ato de fala condizente com sua intenção. Se ela pretende ser aprovado por aquele grupo, ela irá emitir atos de salvamento de face do seu amigo, de forma a salvar a sua própria face.

A relação entre estratégias de polidez e referenciação

O texto a seguir, veiculado em sites de relacionamentos, é uma forma de interação em que um indivíduo (X), por vontade própria, cria um texto cuja construção objetiva a construção de imagem positiva de outro indivíduo (Y):

a Lors é a princesinha da minha vida.

Mais parece aquelas emergentes, das plebéias que viraram princesa, sabe? ou daquelas princesas que, no fundo, são simples.

Às vezes tenho vontade de matá-la. pq tem uns jeitos tão estranhos de me consolar que quando penso:

To dentro de um buraco. Não vou sair mais. E toda vez que tento, caio e me arranho, me machuco, muito. Ela vem, com um vários baldes de água e me destrói. Enche o buraco de água e eu penso *Putaquepariu! vou me afogar!*

Depois, com a cara mais lavada do mundo, ela diz: agora bóia.

Lors, brigada pelo carinho, pela amizade, pelo companheirismo. E pode ter certeza que é tudo recíproco.

Se isso é amor? Pode ser...

No contexto das teorias pragmáticas sobre imagem social, esse texto é uma construção que se dá por atos de salvamento de face (BROWN & LEVINSON, 1987), sem que antes tenha havido uma ameaça à face. O seu efeito de sentido é, além da construção pública da imagem de (Y), a construção da imagem de (X). Para melhor compreender essa questão, retomamos a teoria de polidez desenvolvida por Brown & Levinson (1978).

Brown & Levinson (1978) partem da noção, desenvolvida por Goffman (1980 [1967]), de face como uma espécie de máscara utilizada pelos indivíduos para serem aceitos socialmente, redefinindo-a como “a autoimagem pública que cada membro quer reivindicar para si” (BROWN & LEVINSON, 1978, p. 61)⁵. Face é uma competência que todo membro adulto de uma sociedade possui, com investimento emocional, podendo ser perdida, mantida ou intensificada, por isso, deve ser constantemente cuidada numa interação. A face consiste em dois aspectos:

- 1) **face negativa:** é a da reivindicação de territórios, dos desejos pessoais de liberdade de ação e de ausência de imposição;
- 2) **face positiva:** consiste no desejo de que a autoimagem, ou a personalidade seja apreciada e aprovada.

Os autores explicam que o falante pode apresentar os dois tipos de face, construídas de acordo com o “verdadeiro eu” do indivíduo, somado a fatores como o prestígio pretendido e as expectativas em relação à sua imagem pública. Se ele deseja ser agradável aos outros, ser aceito; ou se almeja agir livremente, ser independente e não sofrer imposições.

Numa interação, as pessoas procuram cooperar e pressupõem a cooperação mútua para que suas faces sejam mantidas. A face é vulnerável, uma vez que os falantes entram em interação, elas são postas em desequilíbrio, por isso, qualquer ato de fala pode ser uma ameaça. Sendo assim, para que a face seja mantida, os falantes cooperam, a não ser que queiram atingir uma das faces do outro.

Entretanto, para Brown & Levinson (1978), não há ato de fala numa interação sem haver ameaça à face. Os atos ameaçadores de faces podem ser divididos em:

- a) **Atos ameaçadores da face negativa do falante:** são atos que representam um comprometimento, como as promessas, as propostas, os julgamentos, os agradecimentos, aceitar ofertas, aceitar desculpas etc.;
- b) **Atos ameaçadores da face positiva do falante:** são atos que representam uma auto-humilhação, como reconhecimentos de limitações, as confissões, o pedido de desculpas, as autocríticas etc.;

⁵ “The public self-image that every member wants to claim for himself”. (BROWN & LEVINSON, 1978, p. 61).

- c) Atos ameaçadores da face negativa do ouvinte:** são os atos que ameaçam a liberdade de ação do ouvinte; são, por exemplo, as perguntas indiscretas, os pedidos, as ordens, as proibições, os conselhos não solicitados, as cobranças de favor, as ameaças etc.;
- d) Atos ameaçadores da face positiva do ouvinte:** são atos que censuram a imagem que o indivíduo quer construir, indicando que *F* não se importa com os sentimentos e desejos de *O*. Como exemplos, temos as críticas, as refutações, as censuras, os insultos, os escárnios, falar sobre assuntos inapropriados etc.

Para Brown e Levinson (1978), para minimizar o potencial de ameaça à face de ouvinte, o falante utiliza estratégias a fim de deixar bem claro que seu desejo não é ameaçar a face do ouvinte, mas de comunicar o conteúdo almejado. A ação atenuadora pode acontecer direcionada para a face positiva (desejo de aprovação) ou para a face negativa (liberdade de ação) do ouvinte: no primeiro caso, trata-se de polidez positiva; no segundo, de polidez negativa.

Nessa questão, discordamos um pouco de Brown e Levinson (1978), pois, no Texto acima exposto, ao apresentar um julgamento de (Y), na teoria, (X) estaria emitindo um Ato de ameaça a sua própria face. Entretanto, esse julgamento é positivo, e para fazê-lo utiliza estratégias de polidez positiva, sem haver uma ameaça, por isso, utiliza um ato de salvamento de face.

Para que esse efeito de sentido ocorra, são importantes as estratégias de processamento textual da referenciação, isto é, categorizações e recategorizações de objetos de discurso. É pela forma como (X) referencia seu objeto de discurso (Y) que poderemos inferir suas apreciações sobre ele.

Assim, a introdução do objeto de discurso é feita por nomeação em *A Lora*, em que, de acordo com a cultura brasileira, *Lora* pode ser entendido como um apelido, o que demonstra uma relação de proximidade, que, para Brown e Levinson (1978), é uma estratégia de polidez. Em seguida (X) faz uma primeira categorização no predicado do sujeito: *a princesinha da minha vida*, reafirmando essa relação carinhosa.

Mais uma vez (X) lança mão da estratégia de polidez positiva no trecho *Mais parece aquelas emergentes, das plebeias que viraram princesa, sabe? ou daquelas princesas que, no fundo, são simples*, em que há uma recategorização por anáfora metafórica.

A partir de uma expressão nominal indefinida (1), que funciona como rotulação catafórica, (X) introduz sua narração categorizadora por meio de metáfora (2), em que mais uma vez demonstra um relação de amizade com (Y). Entretanto, nessa metáfora, é também possível ler uma ameaça indireta às faces positivas tanto de (X) quanto de (Y), pois (X) reconhece suas limitações com relação a certos comportamentos de (Y) e, ao mesmo tempo, o critica:

Às vezes tenho vontade de matá-la. pq tem (1) uns jeitos tão estranhos de me consolar que quando penso: (2) To dentro de um buraco. Não vou sair mais. E toda vez que tento, caio e me arranho, me machuco, muito. Ela vem, com vários baldes de água e me destrói. Enche o buraco de água e eu penso Putaquepariu! vou me afogar!. Depois, com a cara mais lavada do mundo, ela diz: agora bóia.

Para finalizar seu texto, *F* direciona-se ao próprio objeto de discurso pela estratégia referencial de nomeação (3), e, utilizar a estratégia de polidez de agradecimento com o uso de anáfora indireta (4).

(3) Lors, Obrigada (4) pelo carinho, pela amizade, pelo companheirismo. E pode ter certeza que é tudo recíproco.
Se isso é amor? Pode ser...

Considerações finais

De forma geral, no texto analisado são construídas duas faces positivas bidirecionais: a do dono do perfil, uma vez que o texto é a representação por escrito de impressões positivas que o falante possui acerca dele; e a do amigo, que ao criar o texto e demonstrar tantas qualidades do objeto de discurso está seguindo o lado positivo da teoria da polidez, construindo, dessa maneira, uma imagem pública apreciada pelos amigos do dono do perfil: a sua face positiva (BROWN & LEVINSON, 1987). Nesse sentido, consideramos que

A polidez está mais ligada às normas, convenções e princípios gerais que presidem à interação pela linguagem em dada cultura, em dada sociedade. Isto é, a polidez é uma prática regida por convenções sociais de natureza mais geral impostas ao contrato conversacional, como os princípios de tomada de turno na conversação, as formas de tratamento (sujeitas às condições específicas de cada cultura), as estratégias de preservação de face, etc., de modo que tem mais a ver com educação

savoir faire, obediência às regras gerais da interação social. (KOCH & BENTES, 2008, p. 29).

De forma geral, as estratégias de polidez são sobrepostas à referência nos atos de fala do texto apresentado. Essas estratégias são elaboradas a partir da categorização do objeto do discurso dono do perfil, de forma laudatória, para que os leitores elaborem uma imagem socialmente positiva de (Y), uma vez que

A sociedade estabelece um modelo de categorias e tenta catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais pelos membros dessa categoria. Estabelece também as categorias a que as pessoas devem pertencer, bem como os seus atributos, o que significa que a sociedade determina um padrão externo ao indivíduo que permite prever a categoria e os atributos, a identidade social e as relações com o meio (MELO, 2005, p. 1).

Como pudemos perceber, as estratégias de polidez não ocorrem isoladamente dentro do texto. Pelo contrário, elas são apropriadas ao contexto em que estão envolvidas questões linguísticas, socioculturais e condições de aplicabilidade.

Assim as estratégias de polidez não são fechadas por si só, mas a situação comunicativa é o que define o comportamento tanto social, quanto linguístico que será adotado. Como Lakoff (1975) afirma, a polidez tem muitas facetas, portanto pode se apresentar de diversas maneiras que variam de acordo com idade, cultura e educação de um determinado grupo. Assim, como percebemos, ao ser polido, o falante irá utilizar a forma de referência mais condizente possível com o seu propósito enunciativo.

Acreditamos, então, que ao estruturar o seu texto, (X) constrói sua própria imagem com certas manobras protetoras para elaborar uma mensagem amigável e de proximidade para o dono do perfil, e, assim, cria socialmente sua própria face positiva, uma vez que está declarando publicamente o quanto gosta do amigo e o admira. Nesse sentido,

a pessoa mostra-se respeitosa e polida, não deixando de estender a outros o tratamento cerimonial que lhes possa ser devido. Emprega discrição; deixa de expor fatos que poderiam implícita ou explicitamente contradizer as reivindicações positivas feitas por outros. (GOFFMAN, 1980, p. 85).

Dessa maneira, o texto apresentado configura-se a partir da emissão de atos de fala que corporificam uma representação socializada de (Y), isto é, “moldada e modificada para se

ajustar à compreensão e às expectativas da sociedade em que é apresentada” (GOFFMAN, 1992, p. 40). Nesse sentido, nota-se a constante utilização de estratégias de polidez positiva (BROWN & LEVINSON, 1987), as quais estão relacionadas à imagem social.

Por todo o exposto, como resultado das observações feitas, podemos considerar que a noção da polidez, em combinação com os postulados sobre referenciação, se mostra adequada e suficiente para compreendermos de forma mais aprofundada a relação entre o modo como o participante de uma interação elabora suas mensagens, recorrendo a estratégias de polidez não só por cuidado com a face do outro, mas com a sua também, uma vez que quer preservar a sua condição social.

Referências

BROWN, P.; LEVINSON, S. Universals in language usage: Politeness phenomena. In: GOODY, E. N. *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. p. 56-289.

CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. et al. Dimensões textuais nas perspectivas de abordagem do texto. 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.

GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. A. (Org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santo Raposo. Petrópolis: Vozes, 1992.

KOCH, I. *Introdução à Linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a.

_____. Como se constroem e reconstróem os objetos de discurso. *Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária*, Recife, UFPE, v.21, n. 2, jul. 2008b.

_____; 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.

LAKOFF, R. *Language and Women's Place*. New York: Harper and Row, 1975.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

_____. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V; MORATO, E. M. M.; BENTES, A. C.(Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 53-101.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. et al. *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

FUTEBOL E METÁFORA NA MÍDIA

Luciane Corrêa Ferreira*
Thiago da Cunha Nascimento
Catarina Valle e Flister

Resumo: Segundo Lakoff e Johnson (1980), a metáfora desempenha no cotidiano, além de uma função estética, também uma função cognitiva. Conforme esses autores, a essência da metáfora reside no fato de que, por meio dela, compreendemos algo ou um evento em termos de outro. Vejamos a metáfora *vida é um jogo*, em que conceitualizamos vida por meio de nossa experiência concreta com jogo. Considerando que a cultura brasileira possui uma ligação forte com o futebol, muitas metáforas e expressões idiomáticas em português são motivadas pela experiência com esse esporte, por exemplo, o uso de expressões como *show de bola* e *dar um cartão vermelho*. Realizamos uma análise bottom-up, i.e. da metáfora na língua para o pensamento. Objetivamos discutir as seguintes questões: o futebol vai motivar que outros domínios experienciais? Que domínios experienciais vão motivar o discurso sobre futebol? Descobrimos que alguns contextos motivam o uso de futebol como domínio-fonte, por exemplo, política, enquanto outros contextos motivam o uso de futebol como domínio-alvo. Os resultados apontam como a experiência com o futebol vai motivar expressões em diferentes domínios, como *política*, *arte* e *religião*, e vice-versa, refletindo a marcante experiência do futebol no cotidiano dos povos brasileiro e alemão.

Palavras-chave: Metáfora. Cognição. Futebol. Linguística cognitiva. Sistemas dinâmicos complexos.

Abstract: According to Lakoff and Johnson (1980), metaphors play not only an esthetic role in our daily lives, but a cognitive role as well. According to them, the essence of metaphors lies in the fact that, through them, we understand a thing or an event by means of something else. Observe the metaphor *life is a game*, in which we conceptualize life through our concrete experience of playing games. Considering that Brazilian culture has a strong link with soccer, many metaphors and idioms in Portuguese are motivated by the experience with that sport, for example, the use of expressions such as *show de bola* (a show of ball) and *dar um cartão vermelho* (to give a red card). We carried out a bottom-up analysis of the Brazilian and German media. Our goal was to discuss the following questions: What other experiential domains does soccer motivate? What other experiential domains motivate the discourse about soccer? We realized that some contexts motivate the use of soccer as source domain, e.g. politics, whereas other contexts motivate the use of soccer as target domain. Our results indicate that the experience with soccer motivate expressions in different domains, such as *politics*, *art* and *religion* and vice-versa, reflecting the remarkable soccer experience in both Brazilian and German daily lives.

Keywords: Metaphor. Cognition. Football. Cognitive linguistics; Complex dynamic systems.

* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, lucianeufmg@gmail.com

Introdução

De acordo com a visão experiencialista (LAKOFF, 1987), o significado é definido em termos da nossa experiência corpórea, isto é, a nossa experiência corpórea no e com o mundo define a esfera do que é significativo para nós e determina a nossa maneira de compreender o mundo. O experiencialismo atribui um papel central à experiência corpórea na constituição do significado, na compreensão e no raciocínio. Na mesma linha do experiencialismo na filosofia, a Teoria Contemporânea da Metáfora (LAKOFF, 1993) postula que o sistema conceitual humano é, em grande parte, metafórico na proporção que contém mapeamentos de inferências de domínios mais concretos para domínios mais abstratos. Tais mapeamentos não são arbitrários, mas sim motivados por nossa natureza corpórea, sensório-motora, isto é, como nossos corpos funcionam e interagem no mundo.

Tendo a metáfora *Decidimos tomar caminhos distintos, pois a nossa relação acabou* como exemplo, seriam considerados inconsistentes com essa metáfora algumas características do amor, tais como: o custo do amor e o tempo de duração do amor. Assim, “quando um conceito é estruturado por uma metáfora, significa que ele é parcialmente estruturado e pode ser entendido de algumas maneiras, mas não de outras” (LAKOFF e JOHNSON, 1980: 13). Evidências obtidas por meio de estudos empíricos, apresentadas por estudiosos da metáfora (GIBBS, 2006; GIBBS, LIMA e FRANÇOSO, 2004), trazem à luz como a experiência sensório-motora, isto é, o nosso corpo em ação no mundo, motiva o pensamento e, conseqüentemente, o uso e a compreensão de linguagem metafórica.

Outra questão instigante para os linguistas cognitivos é se todas as correspondências das metáforas conceptuais são compreendidas e estariam associadas quando se tenta compreender um enunciado metafórico. Esta discussão será feita a seguir.

Cognição, metáfora e futebol

Além da dificuldade de se determinar qual é a metáfora conceitual que emerge da análise sistemática de expressões convencionais, há também o problema de se descobrir como as correspondências de determinada metáfora conceitual são criadas e armazenadas. Gibbs e Ferreira (2011) investigaram se os sujeitos entendem umas, algumas ou todas as

correspondências associadas com a metáfora conceitual quando processam expressões metafóricas convencionais motivadas por determinada metáfora conceitual. A literatura na área de linguística cognitiva não apresenta uma resposta para esta pergunta porque ela nunca havia sido colocada anteriormente. Já sob uma perspectiva psicolinguística, provavelmente existam várias respostas, dependendo do momento da compreensão analisado. Outro objetivo do estudo foi descobrir porque algumas inferências de metáforas conceptuais estão mais relacionadas do que outras. A seguir será discutido como tais questões se relacionam com a temática do futebol.

Uma pesquisa recente revela que 10% dos participantes da capital São Paulo acreditam que o futebol melhor representa a cultura brasileira, depois da música (13%) e do carnaval (12%) (Folha de São Paulo, 20/10/2010). As culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (HALL, 1999, p. 50). A *narrativa da nação* (p. 52) fornece estórias, imagens, símbolos e rituais nacionais, como o jogo de futebol, que simbolizam ou *representam* as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. Segundo Lakoff (1987), a linguagem figurada de uma comunidade talvez seja encarada como reflexo dos padrões convencionais de pensamento e visões de mundo daquela comunidade.

No exemplo retirado do site da torcida do Corinthians, a Gaviões da Fiel, podemos constatar como o hino do clube traz referências religiosas:

Salve o Corinthians,
O campeão dos campeões,
Eternamente dentro dos nossos corações

Referências aos domínios experienciais *religião* e também *guerra* vão aparecer numa canção da torcida do time catarinense Avaí, veja-se a seguir:

Pai nosso que estais no céu/ Dai-nos força para vencer nossos adversários/ E dignidade para avançar nas situações adversas/ Ajuda-nos a manter a honra da nossa camisa/ E nos dê fibra para lutar com os adversários.[...]

Avaianos em pé, chegou a nossa hora de glória/ Amém. Amém. Amém.

(FERREIRA, P., 2011, p. 53)

FUTEBOL É RELIGIÃO

FUTEBOL RELIGIÃO

Em uma análise preliminar, P. Ferreira (2011) constatou que o domínio-experiencial *religião* é o motivador utilizado para as letras do hino de diferentes clubes de futebol. Ela ilustra isso com um vídeo do time catarinense Avaí e afirma que nesse vídeo ocorre uma associação do caminho para a vitória com o caminho para Deus seguindo o esquema de imagens *fonte-caminho-meta* (JOHNSON, 1987), em que o juiz é como Deus e os torcedores de um clube são como os seguidores de uma religião.

Vejamos a metáfora *Vida é um jogo*, em que conceitualizamos a vida (domínio abstrato) por meio de nossa experiência concreta com jogo. Um estudo de Semino & Maschi (1996) revelou como Silvio Berlusconi se alinhou com os eleitores italianos, usando o seu conhecimento sobre futebol e seu poder como dono do A.C. Milan, a fim de fazer oposição à esquerda e ganhar as eleições italianas no início dos anos noventa. Esses autores constataram que Berlusconi utilizou os domínios experienciais *futebol*, *guerra* e *religião* para falar do domínio-alvo *política*.

Nessa linha, expressões metafóricas refletem o domínio experiencial *futebol*, tanto como fonte para falar de outro domínio da experiência humana, como é o caso da metáfora *Política é futebol*, utilizada especialmente pelo ex-presidente Lula para referir a composição de seu ministério, comparando-o com as posições em um time de futebol, tendo ele como técnico da equipe (MACHADO, 2010), como quando o deputado Eduardo Suplicy deu um cartão vermelho para o Senador Sarney no Senado. Isso também ocorre quando usamos elementos de outro domínio experiencial para falar de futebol, como o faz o técnico Scolari ao afirmar “É guerra. Tenho que matar para não morrer“ (*The Sun*, 19.6.2004), expressão

metafórica licenciada pela metáfora conceitual *Futebol é guerra*¹, por meio da qual Scolari descreve metaforicamente a vitória do seu time contra outro time.

Gibbs afirma em seu livro *The Poetics of Mind* (1994) que toda metáfora reflete um aspecto diferente da percepção de alguma experiência. Nesse sentido, as expressões que vamos encontrar na mídia brasileira refletem aspectos da cultura brasileira e da experiência dos brasileiros com o futebol que são necessariamente diferentes das experiências de outros povos com o futebol, como apontam os dados de Almeida (2013) em um estudo sobre metáforas na mídia portuguesa e alemã, assim como os dados de Ferreira e Gonçalves (2011) sobre metáforas na mídia alemã e brasileira.

Almeida e Sousa (2013) fizeram um levantamento das ocorrências de metáforas conceituais, cujo domínio-alvo foi o futebol, nos títulos de reportagens sobre o tema publicadas no jornal desportivo português *A Bola* entre os anos de 2003 e 2007. As autoras encontraram 138 exemplos (p. 71), divididos entre os seguintes domínios experienciais: *guerra*, *natureza* e *tecnologia*. Esse domínio foi em parte conceitualizado como *máquina* na classificação das metáforas no português brasileiro. Vale lembrar que o domínio *gastronomia*, usado por Almeida e Souza (2013), foi denominado *alimento*; *sobrenatural* foi denominado de *religião*; e *economia* foi categorizado como *negócios* nos dados do português brasileiro.

Estudos apontam que expressões metafóricas para descrever esportes e jogos frequentemente são motivadas pelos domínios experienciais *arte*, *guerra*, *religião* e *violência* (SIMÓ, 2008). Por exemplo, quando um repórter afirma que “a torcida não conseguia ver sangue durante o jogo”², o domínio experiencial *violência* é ativado a fim de descrever a experiência abstrata de sofrimento envolvida quando os fãs assistem a um jogo de futebol. Simó (*op. cit.*) distingue entre o domínio experiencial *violência* e *guerra* na conceitualização do jogo de xadrez, pois a autora argumenta que nem todas as expressões do domínio experiencial *guerra*, utilizadas para falar do esporte, são violentas, mas sim se referem à estratégia. O mesmo se aplica ao futebol, pois falamos de tática, ataque e defesa em futebol, e tais conceitos não estão necessariamente relacionados a atitudes violentas no campo. Tanto os dados do português brasileiro, levantados por Ferreira (submetido) como os dados sobre o português europeu, apresentados por Almeida e Sousa (2013), agregam evidências à afirmação de Simó (2008) de que expressões metafóricas para descrever esportes e jogos

¹ Metáforas conceituais que, cf. Lakoff e Johnson (1980), estão no pensamento e motivam metáforas linguísticas, são escritas em caixa alta. Os domínios experiências que motivam tais metáforas conceituais também aparecem em caixa alta.

² DVD Penta a hegemonia do Flamengo, 2009.

frequentemente são motivadas pelos domínios experienciais *arte, guerra e religião*. Talvez aqui uma diferença na conceitualização dos domínios seja a causa para diferenças entre os dados do português brasileiro e europeu. Por exemplo, *tecnologia* foi denominado como *máquina*, aplicando-se somente à parte dos dados na classificação das metáforas no português brasileiro. O domínio *gastronomia* foi denominado *alimento* nos dados do português brasileiro, e o domínio-fonte *sobrenatural* que, na classificação de Almeida e Sousa (2013), engloba os subdomínios *religião e fantástico* foi, nos dados brasileiros, em parte classificado por meio de duas metáforas conceituais: *Futebol é religião* e *Futebol é arte*. Foram apresentados aqui vários estudos que revelam o uso de metáforas para se falar sobre o futebol no discurso cotidiano em diferentes idiomas e culturas.

A seguir, discutiremos a metodologia empregada no estudo.

Metodologia

Este é um estudo de natureza qualitativa. Realizou-se uma análise indutiva, a partir da observação de instâncias de metáforas para se proceder à descrição de sistemas conceituais, partindo-se de regularidades observadas na língua em uso. Fez-se um tipo de análise *bottom-up*, i.e., do discurso para o pensamento, a partir de metáforas linguísticas identificadas em textos da mídia e, a partir, daí, foram agrupadas metáforas linguísticas, cuja metáfora conceitual é comum.

Os dados foram retirados de jornais brasileiros (Folha SP e blogs de torcedores) e de uma revista semanal alemã (*Der Spiegel*). Examinamos mais detalhadamente as expressões *dar um cartão vermelho* e *adversário indigesto*, em português; e *jemandem eine rote Karte zeigen*, em alemão, no período de 29.09.2009 a 02.09.2011 e examinados manualmente pelo analista³. Seguiram-se os procedimentos metodológicos descritos em Lakoff & Johnson (1980, 1999) e Kövecses (2010) na identificação das metáforas conceituais que licenciam as expressões metafóricas observadas nos dados. Os procedimentos adotados para a análise das metáforas foram os seguintes:

³ Com o auxílio de uma bolsista PIBIC/PROBIC, Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), Bárbara Gonçalves.

1. Identificação das expressões metafóricas nos textos, por exemplo, em jornais online e *sites* de torcidas;
2. Identificação dos domínios conceituais das metáforas;
3. Determinação da metáfora conceitual de cada expressão metafórica analisada no estudo.

Foram examinadas manchetes e seus respectivos textos da parte de esportes dos respectivos jornais. Fez-se a opção por extrair e investigar as expressões metafóricas em seu contexto discursivo, pois, como apontam Porto & Romano (2013), “o texto principal que segue é igualmente importante, à medida que constitui o contexto discursivo maior e o quadro (*frame*) das metáforas, [...]. Tais textos foram especialmente úteis na identificação de expressões metafóricas novas ou de novos usos das expressões metafóricas já existentes” (p. 63).

A seguir, serão apresentados e analisados os resultados da pesquisa das expressões acima mencionadas.

Resultados e discussão

A partir da perspectiva da Teoria da Metáfora Conceitual, o exemplo abaixo, encontrado em um site sobre esportes durante a época da Copa do Mundo de 2010, apresenta a possibilidade de uma interessante discussão:

(1) Slovênia derruba o **muro** alemão. (*Yahoo esportes*, 18.06.2010)

A questão é se *muro* está sendo usado aqui metaforicamente para referir defesa, motivado pela metáfora conceitual *Futebol é guerra*, ou se *muro* refere metonimicamente muro como a defesa da seleção alemã de futebol, conforme o esquema a seguir: Muro alemão → Muro de Berlim → política → defesa, sendo a expressão metafórica, então, motivada pela metáfora conceitual *Futebol é política*.

Ao comentar a performance da seleção alemã de futebol às portas da Copa de 2010, a revista *Spiegel* menciona o *duelo* contra a Austrália, expressão licenciada pela metáfora conceptual *Futebol é guerra*:

(2) Obwohl Bundestrainer Joachim Löw die Spieler wahrscheinlich erst am Samstagabend informieren wird, ob sie in Durban von Beginn an spielen oder nicht, scheint Cacau bereits zu ahnen, dass Löw trotz der zuletzt schwachen Leistung seines Kollegen Miroslav Klose an dessen Stärke glaubt und dem mit 96 Länderspielen erfahrensten Spieler noch eine Chance in der Startelf **für das Duell gegen Australien** geben wird. (SPIEGEL, 12.06.2010)⁴

Assim como o primeiro-ministro Berlusconi (SEMINO & MASCHI, 1996), o ex-presidente Lula utiliza muitas metáforas de futebol para falar sobre política com o objetivo de se alinhar com o seu eleitor, como no exemplo “Estou chegando ao primeiro ano de governo com a sensação de leveza, com a sensação da **primeira etapa do jogo ganha** em todas as áreas.” (*Folha de São Paulo*, 21.12.2003). Segundo Guimarães (2011), Lula utiliza primeira etapa e jogo (domínio-fonte) para fazer referência a seu governo (domínio-alvo). Por outro lado, a imprensa alemã, por sua vez, vai utilizar muito mais expressões do domínio de *jogo de cartas* para falar sobre o domínio *política*, como no seguinte exemplo:

(3) Lange sah sie wie die Chef-Taktikererin im **Machtpoker** aus - doch nun bekommt die SPD-Chefin von NRW, Hannelore Kraft, Druck von überall: Kanzlerin Merkel nennt sie verantwortungslos. Die Grünen sind sauer, weil Kraft lieber die Opposition als eine Minderheitsregierung führen will. [há tempos ela parecia a chefe de tática no **poker do poder...**] (SPIEGEL, 14.06.2010)⁵

⁴ Embora o treinador Joachim Löw vá informar os jogadores somente no sábado à noite, se eles vão jogar em Durban desde o início ou não, Cacau parece já desconfiar [...]dará mais uma chance no time dos onze **para o duelo contra a Austrália** (SPIEGEL, 12.06.2010).

⁵ Por um tempo ela parecia a chefe da tática no **pôquer do poder** – mas agora a chefe do Partido Social-Democrata (SPD) do estado da Renânia Westfália do Norte, Hannelore Kraft, está sob pressão por todos os lados: a Chanceler alemã Merkel a chama de irresponsável. Os verdes estão insatisfeitos, porque Kraft quer conduzir a oposição como uma coalisão minoritária. (SPIEGEL, 14.06.2010)

A estratégia discursiva do ex-presidente Lula, de utilizar expressões do domínio experiencial *futebol* para falar de *política*, também foi utilizada como uma fórmula que deu certo por sua companheira de partido, a atual Presidenta Dilma Rousseff durante sua campanha eleitoral para a presidência (veja-se propaganda veiculada em rede nacional de TV em 24.10.2010 e disponível no *site youtube*).

Vejam, agora, uma outra expressão analisada, que é *dar cartão vermelho*. Existe uma similaridade experiencial entre as ações que desempenhamos em nossas vidas e a prática de jogos (LAKOFF e JOHNSON, 1980). O futebol representa uma parte importante da vida e das culturas brasileira e alemã. Além de muitas expressões serem motivadas pelo futebol, muitas imagens e gestos também são influenciados pelo jogo. No Brasil, em 2010 o senador Suplicy deu um cartão vermelho para o senador Sarney no senado com o objetivo de expulsá-lo. Pode ser que observemos aqui o fenômeno designado por Grady (1997) como metáfora de semelhança. As metáforas conceituais, portanto, ou são geradas por correlação entre domínios experienciais distintos, como é o caso das chamadas metáforas primárias ou por percepção de semelhança entre objetos – ou de ações, como ocorre com as metáforas de semelhança; as metáforas de imagem e as metáforas do tipo genérico/específico (LAKOFF e TURNER, 1989).

De acordo com a teoria da metáfora conceitual, as metáforas são entendidas como modelos de associação dentro de redes neurais ativadas (LAKOFF, 2008). Quando afirmamos que *João é um leão*, cremos que entre *leão* e *pessoa corajosa* há sobreposição de um traço, a coragem, que eles compartilham. A ativação desse traço acontece por percepção da semelhança pelo ser humano. O mesmo tipo de fenômeno vai ser observado na metáfora de imagem discutida a seguir. No caso do senador Suplicy, ele claramente teve o objetivo de chamar a atenção do público por meio de uma metáfora gestual (CIENKI & MÜLLER, 2008), cuja motivação foi o domínio-experiencial fonte *futebol*. Futebol serviu como domínio-fonte e política como alvo, sendo a metáfora conceitual subjacente *Política é futebol*.

Em um estudo anterior, utilizando metodologia da linguística de *corpus*, Ferreira e Gonçalves (2011) obtiveram os seguintes resultados para a expressão ‘dar cartão vermelho’ por meio da ferramenta Webcorp: 72 concordâncias, das quais 37 são usos metafóricos e 14 usos literais. Tais dados apontam que tal expressão é mais utilizada metaforicamente para falar de outras experiências que não o futebol. O mesmo estudo revela os seguintes resultados para o alemão: a expressão *Den Rechten die rote Karte gezeigt* [mostrar o cartão vermelho

para a direita], acusou, cf. uma busca na ferramenta Webcorp, 63 concordâncias, das quais 59 foram usos metafóricos e somente 4 usos literais. Os resultados revelam que essa metáfora possui uso predominantemente metafórico tanto em português quanto em alemão.

Em alemão, é muito freqüente a referência aos jogadores da seleção brasileira como sendo aqueles que praticam o ‘futebol arte’. Lakoff & Johnson (1980) postulam a metáfora conceitual *Vida é uma obra de arte*. Tal metáfora pode motivar expressões em alemão, como a que segue:

(4) “Eine **Wundertüte** hat man diese Mannschaft genannt vor dem Spiel: Schon lange ist klar, dass einiges drinsteckt in diesem Team⁶.” (SPIEGEL, 14.06.2010)

P. Ferreira (2011) chama atenção para os paralelos existentes entre uma peça de teatro e um jogo de futebol. Por meio da tabela abaixo, ela ilustra como expressões do domínio *arte* vão motivar expressões metafóricas utilizadas para referir ações ou eventos do universo do futebol.

FUTEBOL	ARTE
Tradicional	Clássico
Time	Elenco
Jogador	Ator/personagem
Campo	Palco
Jogo	Espetáculo
Atleta	Artista
Público	Platéia

Tabela 1: *Futebol é arte*

⁶ Trad. Minha: Antes do jogo essa equipe foi chamada de um **saco de surpresas** (em Port. Caixa de surpresas): há tempo já ficou claro que esse time promete. (SPIEGEL, 14.06.2010).

No próximo exemplo, que apareceu num *blog* de fã, o time do Santo André, do ABC paulista, uma metáfora licenciada pelo domínio-fonte *alimento* é usada para descrever o time no seguinte exemplo:

(5) “O Ramalhão⁷ é um **adversário indigesto** para o Timão. Ano passado foi o único time a não ser batido por nós na Série B” (FAN BLOG, yulebisetto/2009/07/29).

No exemplo seguinte, o domínio-fonte *máquina* e o domínio-alvo *futebol* são utilizados para ilustrar a discussão sobre a saída de um jogador do time no mesmo blog de fã:

(6) “Mas o futebol é “business” e ao que parece tais saídas estavam previstas. A janela acabou de abrir e fato é que podemos **repor as peças** a altura e mesmo que seja tarde demais para brigar...” (FAN BLOG, yulebisetto/2009/07/29).

Nesse mapeamento, os jogadores seriam como peças de uma máquina em que o futebol é a própria engrenagem que põe o sistema a funcionar. Ao analisar os contextos de uso de metáforas de futebol, gerados pela ferramenta Webcorp, descobrimos que alguns contextos motivam o uso de futebol como domínio-fonte, por exemplo, política, enquanto outros contextos motivam o uso de futebol como domínio-alvo. Esse é o caso quando os jogadores falam em *sacrifício* pelo time de futebol, uma alusão à metáfora subjacente *Futebol é religião*, em que os jogadores vão fazer um sacrifício físico, uma prática comum nas religiões que passa pela experiência corpórea – no discurso metafórico sobre futebol fala-se também em *dar o sangue por um time*, para atingir um objetivo no futebol.

Tanto na mídia brasileira como na mídia alemã à época da Copa do Mundo da Fifa 2010, na África do Sul, foram encontradas evidências do domínio *futebol* motivando o domínio política na mídia brasileira e na mídia alemã. Contudo, na mídia alemã, outros domínios também foram utilizados para se falar de política, como *guerra*, *jogos de azar (cartas)* e *máquinas*. Na mídia brasileira, foram identificados os seguintes domínios para se falar sobre futebol: *guerra*, *religião*, *nação*, *política*, *arte*, *máquina* e *alimento*, enquanto na mídia alemã há evidências dos domínios *guerra*, *arte* e *negócios*. Na mídia alemã, quando o

⁷ Referência ao time do Santo André, do ABC Paulista.

futebol é conceitualizado como *arte*, jogadores são descritos como *artistas* e o futebol como uma *obra de arte* e como *mágica*, o que Almeida (2013) denomina de domínio conceitual *fantástico* para se falar de futebol. Em ambos os meses da coleta de dados, i.e., maio e junho de 2010, metáforas de futebol foram mais produtivas no domínio-alvo *política* no português brasileiro do que em alemão (FERREIRA e GONÇALVES, 2011). Não foi encontrada nenhuma expressão metafórica motivada pelo domínio experiencial *religião* durante a Copa de 2010 na mídia alemã no período estudado. Foram analisados os diários *Die Welt* e *Berlin Morgenpost*, assim como a revista semanal *Der Spiegel*. Em um estudo comparativo sobre reportagens da mídia alemã e brasileira sobre futebol durante a Copa do Mundo de Futebol Feminino (06.07.2011 a 15.07.2011), realizada na Alemanha em 2011, foram encontradas expressões metafóricas cuja metáfora conceitual subjacente é *Futebol é religião* somente na mídia brasileira.

Considerações finais

Encontramos nos dados expressões metafóricas motivadas pelas seguintes metáforas conceituais: *Futebol é religião*, *Futebol é guerra*, *Futebol é política*, *Futebol é alimento*, *Futebol é máquina*, *Futebol é arte*. A expressão metafórica *dar um cartão vermelho*, assim como a expressão *jemandem eine rote Karte zeigen* em alemão, motivadas pelo domínio-fonte *futebol*, são um exemplo de como dados de linguagem em uso podem revelar que uma expressão apresenta uso predominantemente metafórico. Os resultados da pesquisa feita para tal expressão em português com a ferramenta WebCorp apontaram 37 concordâncias com uso metafórico e 14 concordâncias com uso literal. Por fim, os resultados apontam que o domínio experiencial *futebol* serve de domínio-fonte para expressões metafóricas, mas também serve de domínio-alvo. O domínio *futebol* vai motivar expressões metafóricas tanto em português como em alemão. No português, verificou-se o uso, em larga escala, de expressões motivadas pelo domínio *futebol* para se falar sobre *política*.

O presente estudo serviu de ponto de partida para um amplo exame das metáforas de futebol presentes no discurso da mídia em português brasileiro e europeu (ALMEIDA e SOUZA, 2013), assim como no alemão a partir de uma perspectiva da linguística aplicada.

Referências

- ALMEIDA, M. C.; SOUSA, B.; ÓRFÃO, P.; TEIXEIRA, S. *Jogar futebol com as palavras: Imagens metafóricas no Jornal A Bola*. Lisboa: Colibri, 2013.
- CIENKI, A.; MÜLLER, C. *Metaphor and Gesture*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.
- FERREIRA, L. C. A Conceitualização de violência e futebol. *Antares*, v. 4, n.7, p, 166-177, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/1552>>.
- _____.; SILVA, P.H.S. O discurso sobre futebol e violência em Minas Gerais. *Scripta*, v. 18, n. 4, 2014. (aceito para publicação).
- _____.; GONÇALVES, B. Futebol e Metáfora. In: *Anais do IV Congresso Internacional da Metáfora na Linguagem e no Pensamento*. UFRGS, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ivcmlp/Anais.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2014.
- FERREIRA, P. U. *Futebol é Religião*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- GIBBS Jr, R. W. *The Poetics of Mind: figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- GIBBS Jr., R. W., P. LIMA, E. FRANÇOSO. Metaphor is grounded in embodied experience. *Journal of Pragmatics*, 36, p. 1189-1210, 2004.
- GIBBS Jr., R. W., FERREIRA, L. C. Do People Infer the Entailments of Conceptual Metaphors During Verbal Metaphor Understanding? In: FUCHS, M.; M. BRDAR (Eds.). *Converging and Diverging Tendencies in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2011.
- GRADY, J. *Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes*. Ph.D. Thesis, UC Berkeley, 1997.
- GUIMARÃES, M. D. *O futebol no discurso do Presidente Lula: um estudo das metáforas*. 2011. Comunicação apresentada na II Semana de Letras do DA, FALE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor: a Practical Introduction*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, G. Metaphor. Conferência proferida no Congresso *Communication, Language, Cognition*. Inglaterra: University of Brighton, 2008.
- _____. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____. The Contemporary Theory of Metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and Thought*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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

LAKOFF, G; TURNER, M. *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

MACHADO, I. 8 anos de Lula em uma partida de futebol. *UOL notícias*. Dez/2010. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/01/03/8-anos-de-lula-em-uma-partida-de-futebol.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

PORTO, M. D.; ROMANO, M. Newspaper Metaphors: Reusing Metaphors Across Media Genres, *Metaphor and Symbol*, 28:1, p. 60-67, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/10926488.2013.744572>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

RADDEN, G.; KÖVECSES, Z. Towards a theory of metonymy. In: PANTHER, K.-U.; RADDEN, G. (Eds.). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam: Benjamins, 1999. p. 17-59.

SEMINO, E.; MASCHI, M. Politics is football: metaphor in the discourse of Silvio Berlusconi in Italy. *Discourse and Society*, v. 7 (2), p. 243-269, 1996.

SIMÓ, J. Chess Metaphors in American English and Hungarian. *Metaphor and Symbol*, v. 24, n. 1, 2008.

DISCURSO JURÍDICO E RELAÇÕES DE PODER: GESTÃO DE FACES E DE LUGARES

Micheline Mattedi Tomazi*
Janice Helena Chaves Marinho**

Resumo: Este artigo tem por objetivo estudar como os interactantes, envolvidos em casos de violência conjugal, constroem e gerenciam relações de faces e de lugares, quando são interrogados no âmbito da instituição jurídica. Adotamos o Modelo de Análise Modular do Discurso por se constituir em um instrumento de análise que considera que uma abordagem eficaz da complexidade discursiva, a qual envolve a gestão de faces e de lugares, deve levar em conta as informações provenientes de diferentes módulos e formas de organização. Os textos selecionados para este estudo são dois Autos de Prisão em Flagrante Delito (APFD), do acusado e da vítima, sobre violência conjugal e se encontram registrados no cartório da 11ª Vara Criminal de Vitória Especializada em Violência Doméstica e Familiar contra a mulher. Os resultados das análises apontam para a importância de estudos voltados para os gêneros produzidos no domínio jurídico e como esses textos permitem reconhecer que, no funcionamento discursivo, onde são coordenadas as relações de faces e de lugares, evidenciam-se relações de poder.

Palavras-chave: Modelo de Análise Modular. Gestão de faces e de lugares. Relações de poder. Violência contra a mulher.

Abstract: This article aims at presenting a study on how interactants involved in conjugal violence cases construct and manage face and place relations, when they are interrogated within legal institutions. We adopted the Geneva Model of Discourse Analysis for supporting our proposal, since it constitutes an effective approach to the complexity of discourse organization, which involves face and place management, which should take into account the different information emanating from modules and organization forms. The selected texts for this study were two testimony terms about conjugal violence registered at the 11ª Criminal Division Court of Victoria Specialized in Domestic and Family Violence against women. The analysis results point to the relevance of studies focused on genres produced in the legal field, showing how such texts allow ways of recognizing discursive operations, where face and place relations are coordinated, evidencing power relations.

Keywords: Geneva Model of Discourse Analysis. Management of face and place relations. Power relations. Violence against women.

* Professora Doutora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, mimattedi@hotmail.com

** Professora Doutora da Graduação e da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, janicehelena.chaves@gmail.com

Considerações Iniciais

A violência contra as mulheres é um tema multidisciplinar que aparece em diferentes campos do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais, Direito, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Educação, Administração, etc) e se tornou atualmente motivo de preocupação constante em diversos setores da sociedade, que buscam políticas públicas para o seu enfrentamento. Ela pode ser pensada como um problema universal e um fenômeno social que atinge milhares de pessoas, em grande número de vezes, de maneira silenciosa e dissimulada.

O problema da violência contra a mulher é um tema legítimo de direitos humanos e saúde pública. Neste artigo, definimos violência doméstica contra a mulher como “qualquer conduta, de ação ou omissão, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, no âmbito público ou privado” (JESUS, 2010, p. 8). Os principais tipos de violência contra a mulher são: violência sexual, violência doméstica ou familiar, assédio sexual, assédio moral e feminicídio.

Para este trabalho nos restringimos ao tema da violência contra a mulher no âmbito da violência doméstica ou familiar. Entendemos por esse tipo de violência qualquer ação ou omissão cometida no seio da família por um de seus membros e que ameace a vida, a integridade física ou psíquica da pessoa agredida, causando-lhe sérios danos ao desenvolvimento da personalidade e cerceando-lhe a liberdade. Os grupos de risco são mulheres, homens, crianças, adolescentes e idosos. Diante do alto índice de casos de violência doméstica ou familiar contra a mulher no Espírito Santo, Estado que lidera o ranking nacional nesse tipo de violência, ativemo-nos aos casos de *violência conjugal*¹.

Osório (2004) explica que, para a violência contra a mulher ser enquadrada na categoria conjugal, é preciso que o agressor seja uma pessoa de seu convívio, que frequente sua casa ou que more com ela. Portanto, para que a violência doméstica seja considerada *violência conjugal*, é necessário verificar duas variáveis: quem agride e onde agride. Sendo assim, a violência conjugal refere-se ao abuso que atinge as mulheres apenas em suas relações afetivo-conjugais e não aos casos de violência que ocorrem em outros contextos quando o agressor é um filho, um parente, ou mesmo um desconhecido.

¹ O termo “violência conjugal” é frequentemente utilizado como sinônimo da violência doméstica ou familiar por ocorrer, na maioria das vezes, no espaço doméstico e por ser perpetrada, quase sempre, pelo homem.

No contexto jurídico de violência, o primeiro documento a compor o processo é o inquérito policial, definido como o instrumento formal para apurar o fato criminoso e sua autoria a partir da reunião de *provas* necessárias para que se possa propor a ação penal. As provas são elementos que elucidam os atos e os fatos condizentes às ocorrências, dando a elas condições de certeza. Essas provas podem ser subjetivas (testemunhas), objetivas ou materiais (vestígios). A tomada de depoimento judicial, cujo objetivo é a apuração dos fatos, compreende os gêneros: boletim de ocorrência, termos de declaração, termos de qualificação e interrogatório, assentado, auto de prisão em flagrante delito, depoimentos de testemunhas, entre outros, que fazem parte do inquérito policial.

Neste artigo, vamos nos ater ao Auto de Prisão em Flagrante Delito (APFD)², documento pertencente ao domínio do discurso jurídico. Separamos dois autos, da vítima e do conduzido, produzidos no Departamento de Polícia Judiciária de Vitória. Eles fazem parte de um mesmo processo e foram a base para a denúncia do Ministério Público Estadual contra o acusado, que cometeu o delito de lesão corporal contra sua esposa incurso nas sanções do art. 129, § 9, do Código Penal Brasileiro, de acordo com as disposições contidas na Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha), em seus artigos 5, inciso III, e 7, inciso I.

De cada um deles selecionamos uma parte que contém as informações as quais foram ouvidas pelo escrivão que lavrou o documento. Essa parte consiste na narrativa em que se representam o termo de declaração da vítima e o termo de qualificação e interrogação de seu agressor, que compõe o Auto de Prisão em Flagrante Delito (doravante APFD).

O que move esta pesquisa é a análise das relações de poder, que implicam a gestão de faces e de lugares por parte dos interactantes envolvidos em casos de violência doméstica e a reflexão sobre como, por meio dos depoimentos, atua-se para construir, reproduzir, transmitir essas relações de poder. Acreditamos que existem variações ou diferenças nas representações dos envolvidos (vítima e agressor/conduzido) nos APFD, que nos permitem evidenciar estratégias discursivas que podem apagar, minimizar ou expor a face dos envolvidos e os lugares discursivos que visam ocupar, de acordo com os seus interesses argumentativos.

² O Auto de Prisão em Flagrante Delito (APFD) é o termo elaborado em uma peça única que, contendo as oitivas do condutor, das testemunhas, da vítima e do acusado (ou conduzido), assim como as provas juntadas, faz o registro circunstanciado da prisão do criminoso ou agressor, que foi apanhado quando cometia crime ou logo após praticá-lo (CAPEZ, 2000).

Entendemos que compreender a lógica desses autos produzidos no âmbito judicial, em sua estrutura narrativa, é um ponto de partida para a percepção de como são construídas as relações de faces e de lugares por homens e mulheres em cenas de violência conjugal em depoimentos registrados pela justiça no Espírito Santo.

Após essas considerações iniciais, organizamos o artigo da seguinte forma: no item dois, apresentamos o instrumento de análise do discurso adotado; no item três, expomos a análise referencial dos APFD para, em seguida, no item quatro passarmos para a análise do módulo hierárquico e conjugá-lo às informações da forma de organização relacional do discurso. No item cinco, propomos a análise dos depoimentos quanto à forma de organização sequencial. No item seis, apresentamos a análise da forma de organização composicional do discurso, para, no próximo item, acoplarmos todas as informações obtidas até então e tratarmos da forma de organização estratégica do discurso, onde procuramos demonstrar como foram administradas as relações de faces e de lugares nos documentos analisados. Ao término dessa análise, no último item, fazemos algumas considerações finais.

O instrumento de análise do discurso adotado

Nesta pesquisa, adotamos o Modelo de Análise Modular (MAM), modelo nascido do diálogo com diversos trabalhos de diferentes correntes de pesquisa (MARINHO, 2004). O MAM assume uma abordagem multidimensional, transversal e não-reducionista, mostrando-se capaz de atender ao analista do discurso e de garantir que, diante do objeto de estudo e de seus objetivos de análise, ele escolha um percurso modular a ser seguido até que consiga dar conta da complexidade discursiva. Sendo assim, ao aplicar rigorosamente o MAM, o pesquisador é capaz de desenvolver uma descrição eficiente da organização do discurso. Ou seja, o MAM consiste num instrumento de análise que permite a compreensão da complexidade e da heterogeneidade das atividades discursivas. Ao integrar e articular as dimensões linguística, textual e situacional da organização do discurso, numa perspectiva cognitivo-interacionista, buscando diálogo entre pesquisas desenvolvidas no interior de diferentes disciplinas, esse referencial teórico e metodológico nos permite captar, de forma precisa e ampla, a complexidade da organização discursiva.

A adoção do modelo atual, para Roulet, Filliettaz e Grobet (2001, p. 42), pressupõe uma dupla exigência: 1^a) Decompor a organização complexa do discurso em um número limitado de subsistemas (ou módulos), reduzidos a informações mais elementares; 2^a) Descrever, de maneira bastante precisa a forma através da qual essas informações podem ser combinadas para dar conta das diferentes alternativas de organização dos discursos analisados.

Nessa metodologia, parte-se da hipótese de que cada um dos componentes é constituído de subsistemas de conhecimento independentes, os módulos. O módulo é um sistema de informações elementares capaz de fornecer a descrição de um domínio específico da organização discursiva. Nessa abordagem modular, cada dimensão do discurso é constituída por módulos: dimensão linguística (módulos sintático e lexical); dimensão textual (módulo hierárquico); dimensão situacional (módulos referencial e interacional).

Dessa forma, os módulos definem cinco tipos de informações de base, que podem ser descritas de maneira independente. Na verdade, as informações captadas dos vários módulos são combinadas em constante produção e interpretação do discurso. É essa combinação que permite ao analista dar conta da complexidade discursiva.

Já as formas de organização do discurso consistem em sistemas de informações complexas uma vez que surgem das relações que se estabelecem entre as informações modulares. A combinação dessas informações pode constituir as *formas de organização elementares*. O MAM define sete formas de organização elementares: fono-prosódica ou gráfica, semântica, operacional, relacional, sequencial, informacional e enunciativa. O acoplamento entre informações originadas dos módulos e das formas de organização elementares consiste numa etapa de análise, que será completada com a análise das *formas de organização complexas*. O MAM distingue cinco formas de organização complexas: composicional, periódica, tópica, polifônica e estratégica.

A capacidade integradora e a abrangência do modelo modular permitem o diálogo construtivo entre teorias e dá ao analista uma segurança maior para o trabalho com o discurso. Para Traverso (2008, p. 339), “a elaboração de um tal modelo responde a uma das críticas mais recorrentes feitas à análise de discurso quanto à abundância das abordagens, à dificuldade em conciliá-las e em articular seus resultados”.

Análise referencial: componentes conceituais e praxeológicos dos APFD

Sob a influência dos estudos bakhtinianos, dentre outros, o MAM retoma a necessidade de se estudar a interação verbal a partir das condições concretas em que se realiza e propõe que no módulo referencial sejam investigadas as relações que as produções verbais mantêm com o mundo no qual são produzidas e do qual tratam. A partir das informações apreendidas no módulo referencial, podemos descrever os elos existentes entre a realização do discurso e a situação na qual é produzido. Na abordagem modular, para analisar esses elos, o pesquisador deve observar dois componentes: um praxeológico e um conceitual; e descrever como eles são negociados no processo discursivo (FILLIETTAZ; ROULET, 2002). O componente praxeológico permite descrever as ações languageiras e não languageiras implicadas no discurso, enquanto o componente conceitual nos permite descrever os seres e os objetos implicados nessas ações.

As categorias da dimensão referencial procuram, então, descrever as atividades, as ações e os conceitos envolvidos em uma situação de interação. Essas categorias são divididas da seguinte forma: representações praxeológicas, representações conceituais (ativadas na mente dos interactantes, consideradas subjacentes ao discurso)³; estruturas praxeológicas e estruturas conceituais (configurações emergentes, resultantes de realidades particulares). O quadro abaixo sintetiza a descrição dessas categorias:

REPRESENTAÇÕES		ESTRUTURAS	
Praxeológica	Conceitual	Praxeológica	Conceitual
Corresponde à descrição das ações que se realizam para a produção de um tipo de interação.	Elenca certo número de características de determinado objeto independentemente de uma interação particular.	Representa como se realiza determinada interação e descreve as ações coordenadas dos seus participantes.	Combina os elementos da representação conceitual de uma determinada maneira numa interação particular.

Quadro 1: Categorias de análise da dimensão referencial

³ As representações são independentes de uma interação particular, podendo explicitar um conjunto de características reconhecidas a um objeto independentemente da prática em que esse objeto é implicado.

A hipótese do MAM é a de que, nas situações vivenciadas pelos interactantes, eles lidam com esquemas de ações e apresentação dos diferentes percursos acionais possíveis, que guiam suas ações. A representação praxeológica consiste, assim, num construto coletivo interiorizado pelos agentes, que eles administram em suas práticas sociais. O APFD que aqui analisamos pode ser pensado a partir do seguinte esquema:

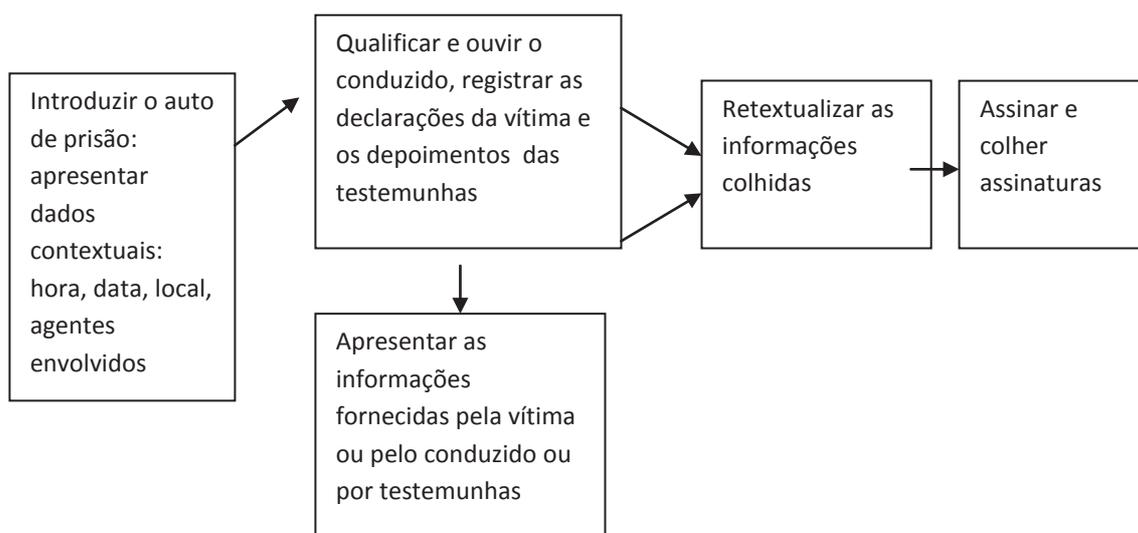


Figura 1: Estrutura praxeológica do APFD

Esse organograma traz a representação prototípica que possuímos desse gênero, no qual temos dois percursos acionais, um relacionado às ações desenvolvidas no ato da coleta das informações prestadas e o outro relacionado às ações desenvolvidas na produção do APFD.

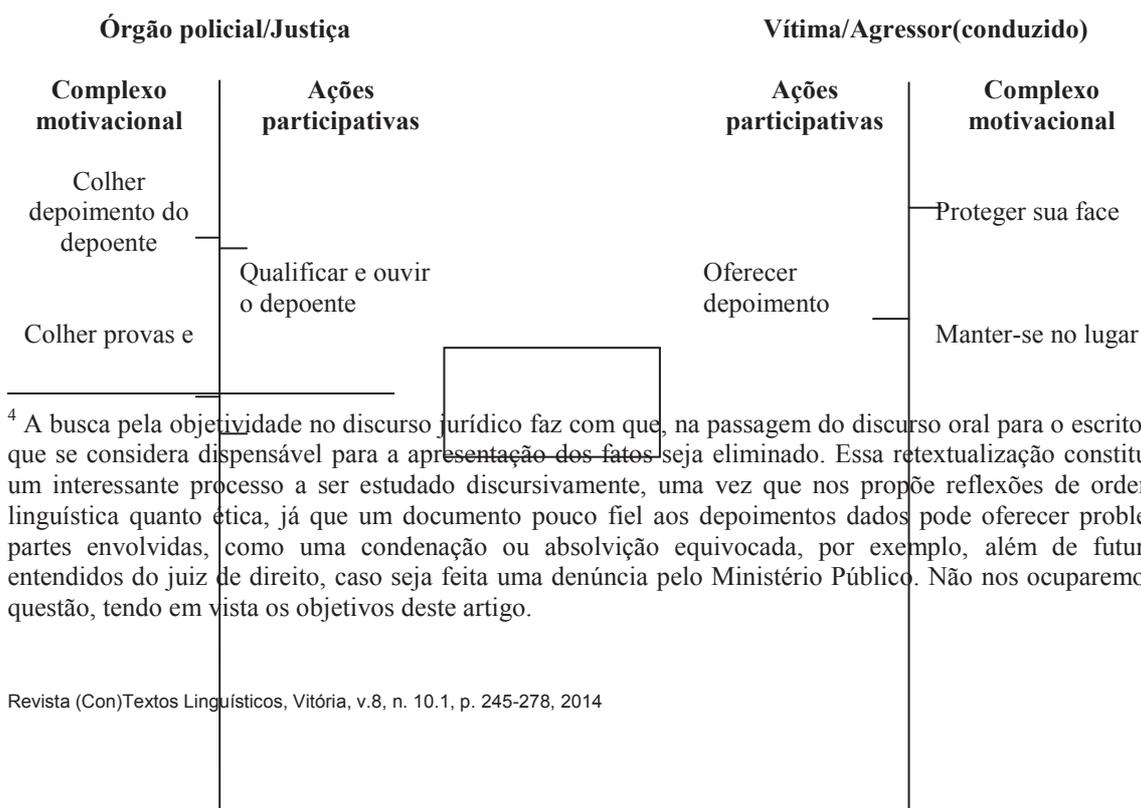
A produção do APFD envolve procedimentos, tais como entrevistas orais, apresentação de provas ou de testemunhos, que revelam rotinas profissionais ligadas à situação comunicativa ali instaurada. Nesses autos, as perguntas feitas pelo delegado aos depoentes ficam omitidas devido à retextualização das informações prestadas em juízo. Por isso é que o documento escrito assume uma forma narrativa, na qual são inseridos, por exemplo, alguns marcadores do discurso para o estabelecimento das relações coesivas. Ou seja, na passagem do texto oral para o documento escrito, evidencia-se uma reorganização

desse texto-documento, a partir das decisões interpretativas do delegado, responsável por essa retextualização, de tal forma que ele pode não corresponder inteiramente ao depoimento⁴.

Na intenção de argumentar, convencer, persuadir, defender-se, vítima e conduzido declaram suas ações e as de seu parceiro, procurando apresentar o conflito a partir de sua versão dos fatos e da busca pela preservação de sua face diante da autoridade que colhe os depoimentos e os retextualiza. Ao final do evento, os APFD são impressos e entregues aos depoentes que podem refutá-los ou não.

Nessa perspectiva, é interessante destacar a contribuição acerca das reflexões sobre a situação de interação oferecida pelo enquadre acional, que tem como finalidade descrever as propriedades referenciais de uma situação de interação efetiva, do ponto de vista das configurações das ações. Nesse sentido, ele pretende funcionar como um instrumento de análise das ações desencadeadas na situação contextual a partir de parâmetros independentes que constituem: o modo (ações individuais ou conjuntas); a finalidade (o núcleo da natureza da interação); os papéis praxeológicos (as identidades situacionais que os agentes de uma determinada interação assumem); a direção e o grau de engajamento; o complexo motivacional (motivos que sustentam o engajamento dos participantes na interação).

Apresentamos, abaixo, o enquadre acional com o qual descrevemos a interação dos participantes do evento do qual resulta a produção do auto de prisão em flagrante delito:



⁴ A busca pela objetividade no discurso jurídico faz com que, na passagem do discurso oral para o escrito, aquilo que se considera dispensável para a apresentação dos fatos seja eliminado. Essa retextualização constitui, pois, um interessante processo a ser estudado discursivamente, uma vez que nos propõe reflexões de ordem tanto linguística quanto ética, já que um documento pouco fiel aos depoimentos dados pode oferecer problemas às partes envolvidas, como uma condenação ou absolvição equivocada, por exemplo, além de futuros mal entendidos do juiz de direito, caso seja feita uma denúncia pelo Ministério Público. Não nos ocuparemos dessa questão, tendo em vista os objetivos deste artigo.

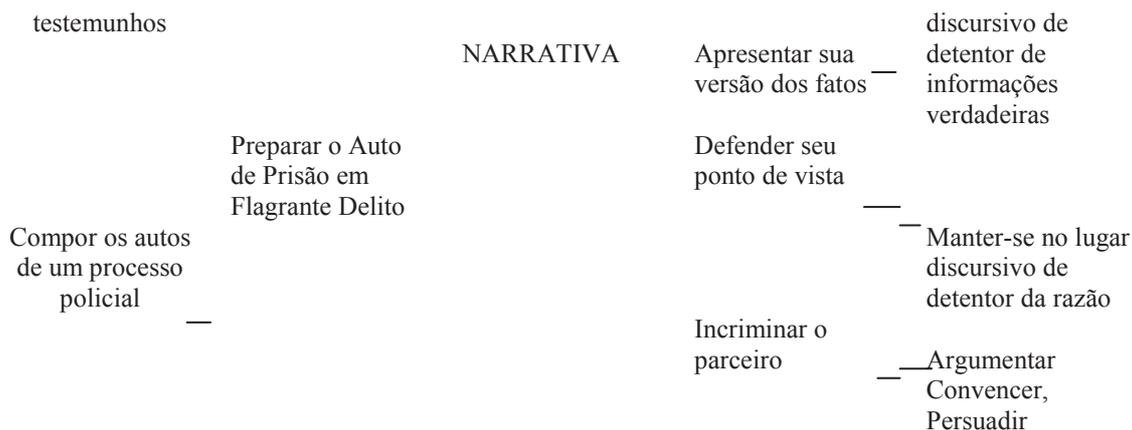


Figura 2: Enquadre acional dos APFD

Esse quadro evidencia os objetivos que os interactantes perseguem na atividade conjunta estabelecida na interação que se estabelece no APFD. Os projetos dos interlocutores, órgão policial e depoentes, como se pode ver, visam a objetivos diferentes. Assim, as ações do órgão policial, representativas dessa interação, organizam-se em torno da finalidade de coleta de provas do processo penal a partir dos depoimentos oferecidos. Essas ações pressupõem objetos acionais semelhantes e genéricos e demonstram um engajamento convergente de indivíduos que exercem papéis praxeológicos determinados (delegados, escrivães). O complexo motivacional relacionado aos envolvidos se organiza em torno de seu objetivo de fornecer esclarecimentos buscando argumentar, convencer, e persuadir sobre os fatos pelo gerenciamento de faces e de lugares discursivos.

Cabe ressaltar a função desempenhada pelas estruturas praxeológicas, que procuram capturar a realização dinâmica de determinada interação, por meio da descrição de sequências específicas de ações. Ao considerarmos a estrutura praxeológica de cada um dos autos aqui analisados, podemos dizer que ela obedece a uma representação prototípica do tipo narrativo, na medida em que estabelece uma relação temporal dos fatos. A predominância da sequência narrativa revela o modo como o texto se estrutura linguisticamente e a escolha do depoente dentre outros tipos textuais. Ou seja, ao escolher um tipo textual para embasar sua fala, o depoente lança mão de uma ferramenta valiosa no processo de comunicação, que lhe

possibilitará atingir os seus objetivos comunicacionais, e argumentar em favor dos seus interesses.

Considerando a representação praxeológica prototípica do tipo história narrativa, exposta na Figura 3, abaixo, propomos esquematizações dos APFD analisados, que apresentamos em seguida, nas Figuras 4 e 5.

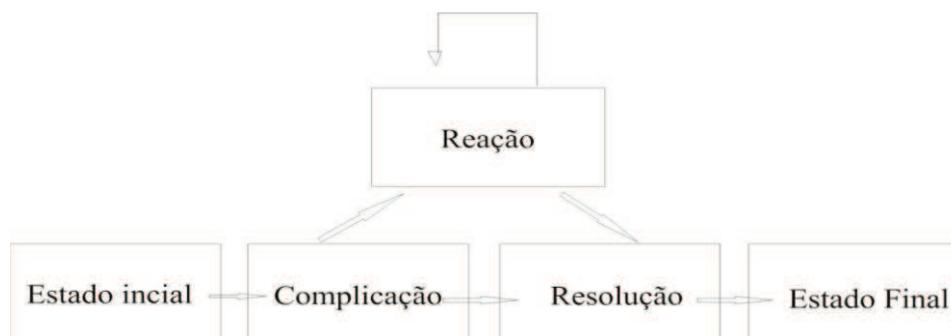


Figura 3: Representação praxeológica de uma história narrativa

Auto de prisão em flagrante delito/ Termo de declaração da vítima

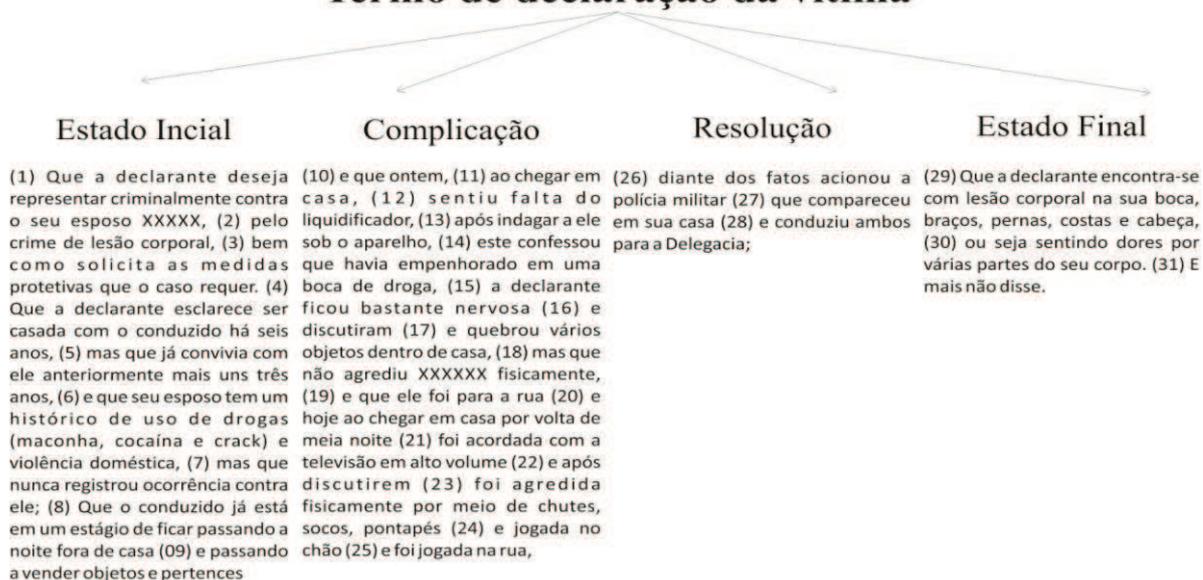


Figura 4: Estrutura praxeológica do APFD/ Termo de declaração da vítima

Como evidencia essa estrutura, o APFD da vítima se inicia pelo seu termo de declaração que comprova a tomada de posição da mulher, que resolve representar criminalmente contra o marido pelo crime de lesão corporal, requerendo medidas protetivas. A complicação se inicia quando a vítima dá falta do liquidificador e se instaura o conflito, cujo início se estabelece com uma pergunta sobre o aparelho e a confissão do marido da penhora do objeto em uma boca de fumo para suprir seu vício por droga (crak) – momento em que as ações progridem da agressão verbal para o plano da agressão física. A resolução do conflito se dá mediante o acionamento da polícia militar, que conduziu os envolvidos para a delegacia, onde prestaram os esclarecimentos. A situação final é narrada de forma a evidenciar a agressão física sofrida pela mulher.

Auto de prisão em flagrante delito/ Termo de qualificação e interrogatório do conduzido

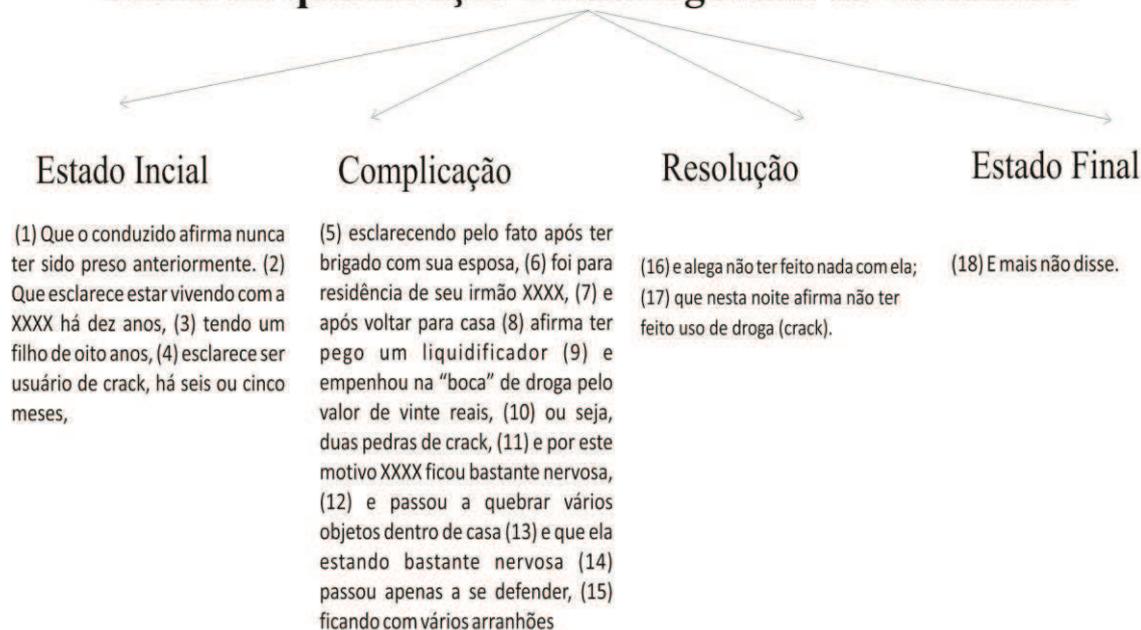


Figura 5: Estrutura praxeológica do APFD/termo de qualificação e interrogatório do conduzido

Na estrutura praxeológica do APFD do agressor, evidencia-se, também, uma narrativa, que se inicia com a sua defesa diante do fato em questão, quando foi preso e conduzido à delegacia sob a acusação de cometer o crime de lesão corporal. Assim, o estado inicial é predominantemente marcado pela negativa, tanto no esclarecimento de que ele nunca havia sido preso, quanto sobre os fatos narrados pela vítima, motivo pelo qual ele procura, no início do interrogatório, *esclarecer* que é usuário de crack há seis ou cinco meses. Em seguida, o acusado narra a sua versão do conflito e tende não só a apagar o relato de violência conjugal descrito pela esposa como também realçar o nervosismo e a agressividade da mulher e a sua tentativa de defesa. Embora assuma ter vendido o liquidificador, alvo inicial do conflito, não admite que, na noite da agressão, tenha feito uso de crack, o que é reforçado quando reitera a negação sobre o uso da droga e qualquer agressão à mulher.

A análise dos dois APFD, do ponto de vista do módulo referencial, mostrou que, na complicação, são enfatizados os argumentos mais fortes de que cada um dispõe a seu próprio favor. É a partir desse momento então que nos voltamos para outras análises, sob a

perspectiva das formas de organização relacional, sequencial, composicional e estratégica, a fim de poder demonstrar, ultrapassando uma abordagem puramente intuitiva, como se constroem as relações de faces e de lugares nesses autos.

Análise do APFD à luz da estrutura hierárquico-relacional

Antes de apresentar a análise dos dois autos que nos conduzirá à estrutura hierárquico-relacional, por meio da qual mostramos as manobras discursivas com que os discursos são construídos, consideramos importante oferecer, ainda que de forma abreviada, uma explicação do módulo hierárquico e da forma de organização relacional.

No MAM, o módulo hierárquico tem uma importância significativa porque nos permite descrever o discurso, ou seja, identificar as hierarquias e relações existentes entre os constituintes de um texto seja ele dialógico, monológico, oral ou escrito. Assim, o modelo propõe que a toda interação verbal subjaz um processo de negociação entre interactantes, o qual se tornará visível através das estruturas construídas no módulo hierárquico.

É o módulo hierárquico, a partir da análise das estruturas hierárquicas, que dá ao analista do discurso a capacidade de verificar como são articulados os constituintes textuais das sequências nos textos e entender o processo de negociação que ali se estabelece. Nesse módulo, parte-se da hipótese de que toda interação verbal se caracteriza por um processo de negociação entre os interactantes, onde estes iniciam proposições, reagem a elas e as ratificam.

Sendo assim, a estrutura hierárquica espelha os processos de negociação entre os interactantes e as fases desse processo são analisadas sob a forma de constituintes. Podemos observar três categorias de constituintes de base de um texto: T = Troca: maior unidade dialógica; I = Intervenção: maior unidade textual; A = Ato: unidade textual mínima, (ROULET, FILLIETTAZ e GROBET, 2001, p. 54). Entre esses elementos pode haver três tipos de relação: a de dependência (quando a percepção de um constituinte, tido como subordinado, depende da existência de outro considerado principal), a interdependência (quando dois constituintes dependem mutuamente um do outro para que haja entendimento) e independência (quando um constituinte é por si só capaz de produzir sentido).

Para a construção da estrutura hierárquica, que corresponde à hipótese interpretativa do analista, o MAM propõe que o texto seja dividido em unidades textuais mínimas, isto é, em atos. Segundo Marinho (2002, p. 286), “chega-se a um ato quando não existem mais relações interativas⁵ no interior de uma sequência discursiva composta por constituintes que mantêm entre si relação de dependência. A ausência das relações interativas é um indicador, então, de que não há mais a possibilidade de divisão dessas sequências em atos”.

No caso dos autos, partimos da hipótese de que esse processo de negociação pode ser esboçado na seguinte ilustração:

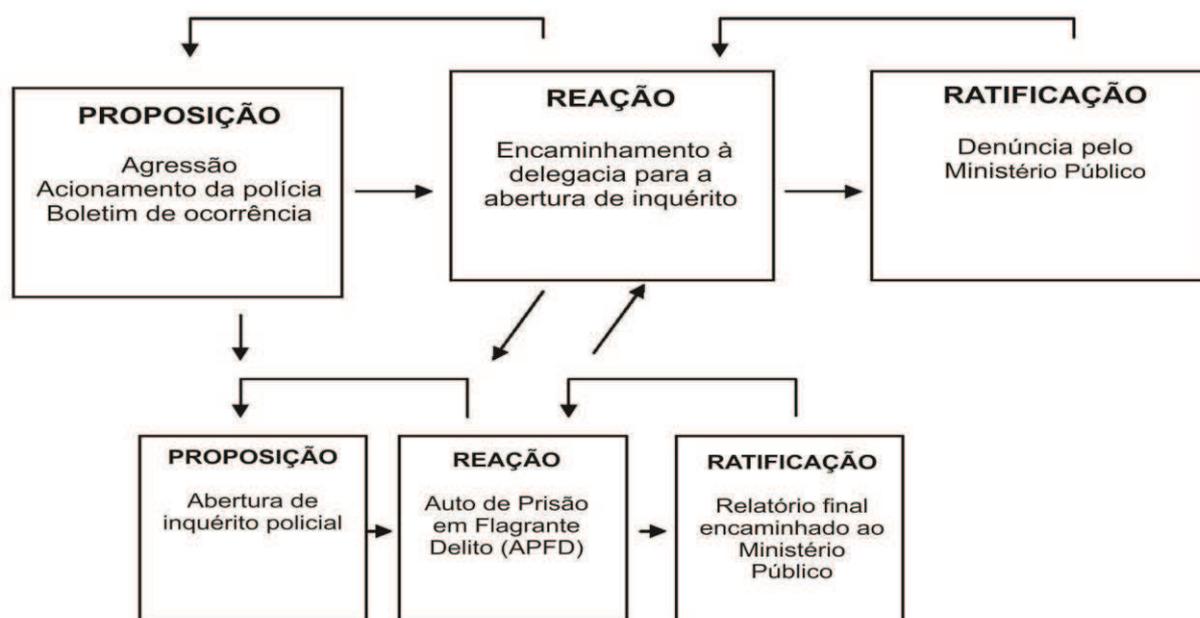


Figura 6: Processo de negociação dos APFD

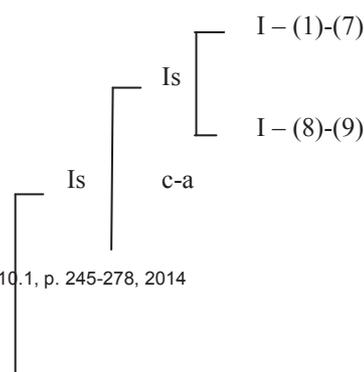
No caso que estamos analisando, como evidencia a Figura 6, tratamos os autos como pertencendo a uma negociação secundária desencadeada na fase de reação do processo. Com a agressão física e o acionamento da Polícia Militar, que atende à chamada, e faz o Boletim de Ocorrência (B0), os envolvidos são encaminhados à delegacia para abertura do inquérito. A

⁵ Relações entre os constituintes das intervenções. Ex: relações de argumento, contra-argumento, comentário, etc. Costumam ser marcadas por conectores ou por uma construção sintática (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p.170).

proposição da negociação secundária compreende a formalização da denúncia no termo de declaração feito pela mulher contra o seu esposo na delegacia. Os autos compreendem a reação a essa denúncia e a ratificação, fase final do processo de negociação, corresponde ao inquérito policial, que é encaminhado à promotoria, a qual vai oferecer ou não a denúncia. Nesse sentido, é dessa negociação secundária que surgem os autos contendo o termo de declaração da vítima e o termo de qualificação e interrogatório do acusado, nossos objetos de análise neste trabalho.

Como dissemos, nosso objetivo é analisar os referidos autos acoplando informações do módulo hierárquico com a forma de organização relacional. Essa forma de organização discursiva trata das relações ilocucionárias e interativas que se estabelecem entre os constituintes textuais e as informações estocadas na memória discursiva, que compreende um "conjunto de saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores" (BERRENDONER, 1983, p. 230 apud MARINHO, 2004). Nossa intenção, ao propor a análise da estrutura hierárquico-relacional desses autos, é verificar as manobras discursivas com que os interactantes constroem seu discurso, ou as estratégias por eles empregadas que nos direcionarão para o reconhecimento da forma como administram as relações de faces e de lugares no discurso.

O MAM distingue, na forma de organização relacional, três categorias genéricas de relações ilocucionárias iniciativas (interrogação, pedido e informação) e duas categorias genéricas de relações ilocucionárias reativas (resposta e ratificação) (ROULET, FILLIETTAZ e GROBET, 2001). Também distingue oito categorias genéricas de relações interativas: argumento, contra-argumento, reformulação, topicalização, sucessão, preparação, comentário e clarificação. Essas categorias são importantes para a análise que propomos dos autos porque, por meio delas, podemos interpretar as diferentes estratégias linguísticas (como o uso dos conectores, das construções sintáticas) utilizadas pelos interactantes, como expomos na seguinte estrutura.



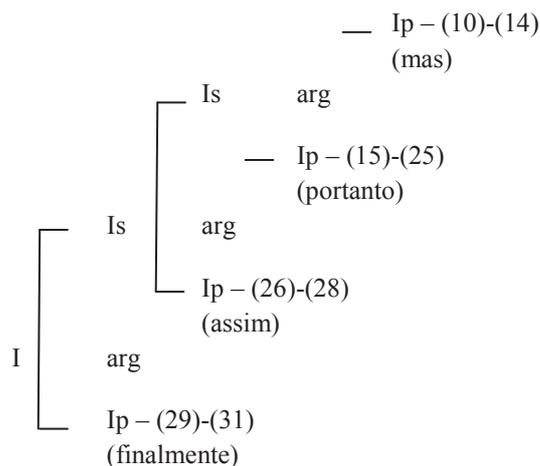
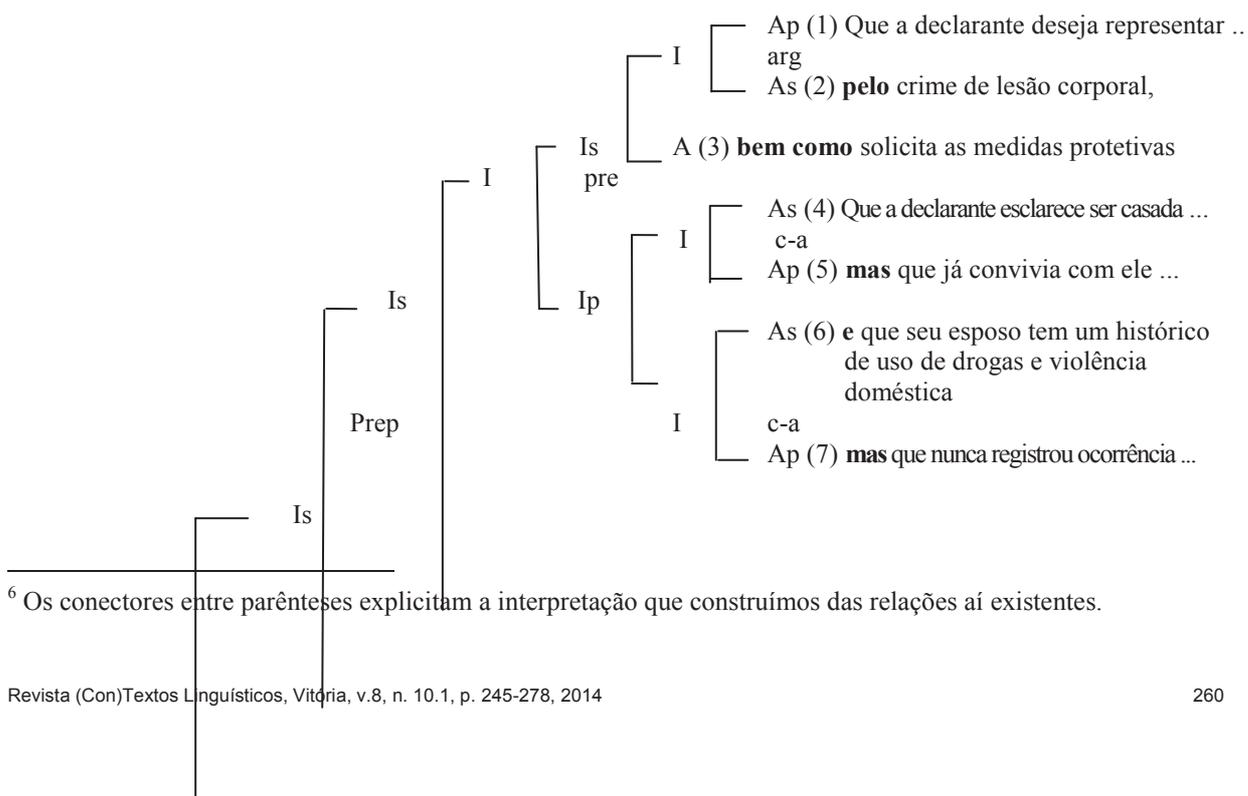


Figura 7: Macroestrutura hierárquico-relacional do APFD/termo de declaração da vítima

Nessa macroestrutura, os efeitos argumentativos se manifestam sobretudo nas relações de argumento e contra-argumento. Mas, a descrição detalhada da estrutura hierárquico-relacional evidencia a presença ainda das relações interativas de preparação, topicalização e sucessão. Embora o termo de declaração da vítima não contenha muitos conectores, as relações podem ser interpretadas com base nas informações hierárquicas e referenciais⁶.

Descrevemos, inicialmente, o estado inicial da narrativa que compõe o auto do termo de declaração da vítima, o qual compreende os atos (01-09).



⁶ Os conectores entre parênteses explicitam a interpretação que construímos das relações aí existentes.

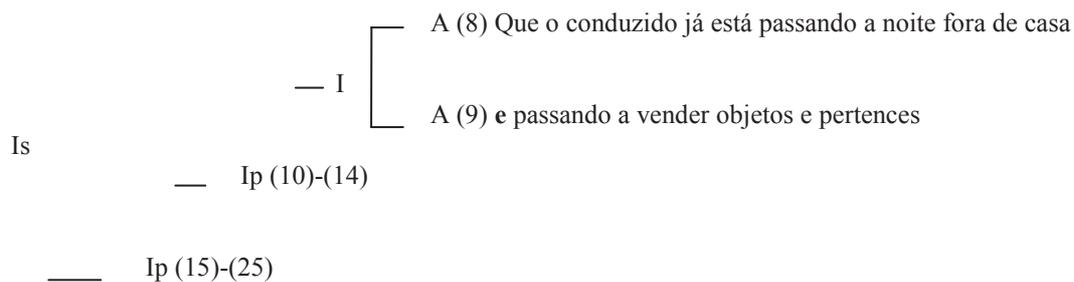
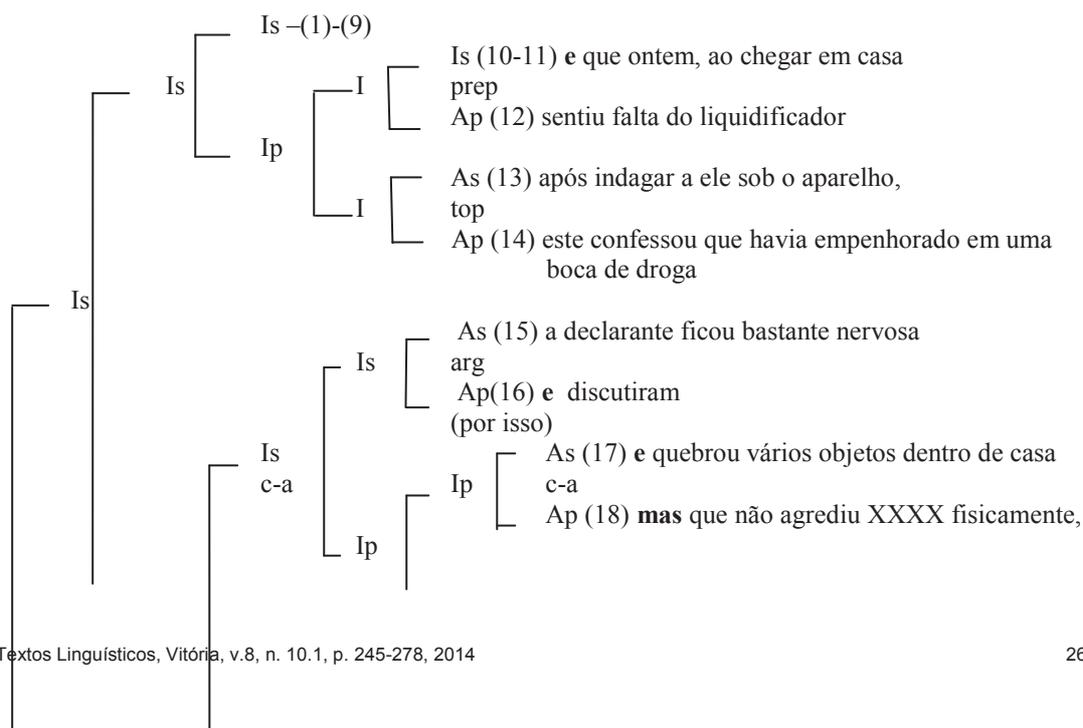


Figura 8: Estrutura hierárquico-relacional do termo de declaração da vítima: Is(01-09)

A intervenção composta pelos atos (01-09) é formada por duas estruturas coordenadas entre si, as intervenções I-(01)-(07) e I-(08)-(09), hierarquicamente ligadas por uma relação de independência. Na primeira delas, o relato centrado em informações sobre a declarante se divide em duas intervenções, ligadas pela relação de preparação. A Is(01)-(03) precede a Ip(04)-(07), que é formada, por sua vez, por duas intervenções coordenadas, compostas cada uma por atos que se ligam pela relação de contra-argumento, marcada pelo uso do conector ‘*mas*’. Por meio desse marcador são contrastadas informações importantes para o depoimento da vítima. Na I-(08)-(09), há dois atos coordenados entre si, ligados pelo conector aditivo ‘*e*’, que trazem informações dadas pela vítima sobre seu esposo.

Em nossa interpretação do termo de declaração da vítima, a complicação se dá entre os atos (10-25) e compreende a parte mais importante do auto em análise.



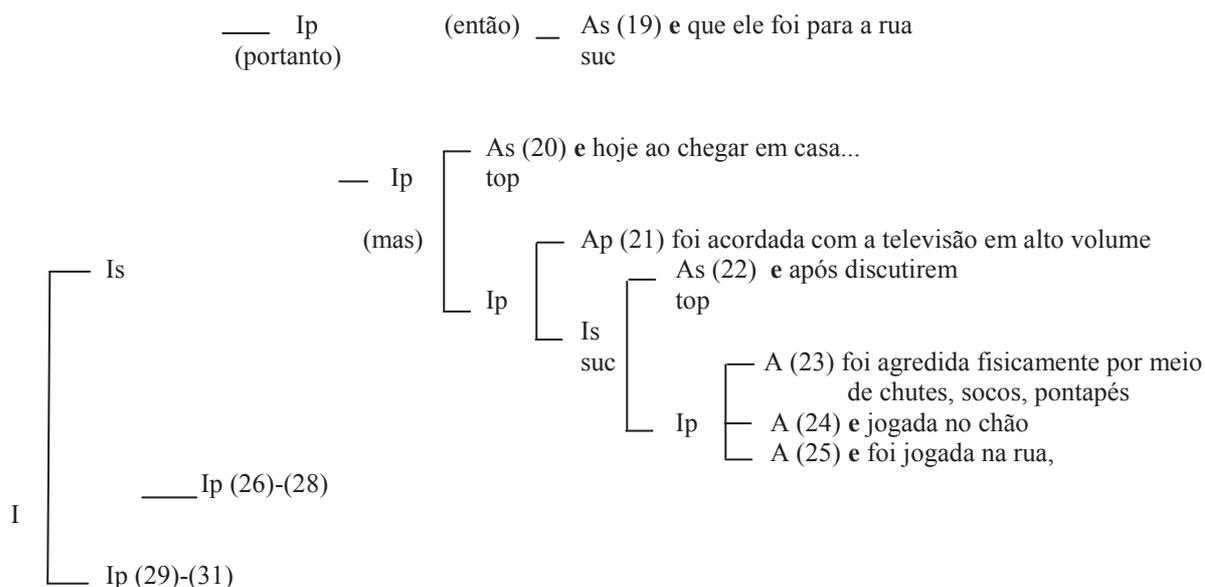


Figura 9: Estrutura hierárquico-relacional do termo de declaração da vítima

Consideramos que a complicação se inicia a partir do relato sobre a falta que a vítima sentiu do liquidificador e termina com o relato sobre a agressão sofrida por ela. Essa etapa da narrativa apresenta uma estrutura hierárquico-relacional complexa. São duas grandes intervenções ligadas por uma relação de argumento, que pode ser explicitada com a possibilidade de inserção do conector ‘*portanto*’ entre elas. A primeira delas, a Is-(10)-(14) traz as informações sobre o fato que vai causar a perturbação do equilíbrio da situação inicial, ocorrida na Ip-(15)-(25). Esta intervenção é formada por outras duas intervenções que se ligam contra-argumentativamente. A Is-(15)-(19) é formada por intervenções ligadas por uma relação de argumento. No interior dessas intervenções temos relações de argumento, contra-argumento e sucessão, na ligação dos constituintes com informações da memória discursiva, evidenciando o conflito e as várias ações realizadas principalmente pela declarante. Já a Ip-(20)-(25) é marcada pela relação de sucessão, com a ordenação dos acontecimentos que culminaram com a agressão. É importante chamar a atenção da presença nessa estrutura do ato (18), marcado pelo uso de ‘*mas*’, por meio do qual a declarante contrapõe sua atitude de quebrar objetos em casa e a de não agredir seu esposo fisicamente.

A resolução ocorre no momento em que a vítima acionou a polícia militar que conduziu os envolvidos para a delegacia. Ela é representada, assim, numa Ip, formada pelo

ato principal (26) que é seguido de um comentário, constituído por dois atos relacionados entre si argumentativamente (Figura 10). A possibilidade de inserção de conectores marcadores da relação de argumento, entre parênteses, reforça nossa interpretação.

A situação final, em que são apresentadas as últimas informações para a conclusão do relato, é apresentada na Ip formada pelos atos (29-31), que pertencem a duas intervenções.

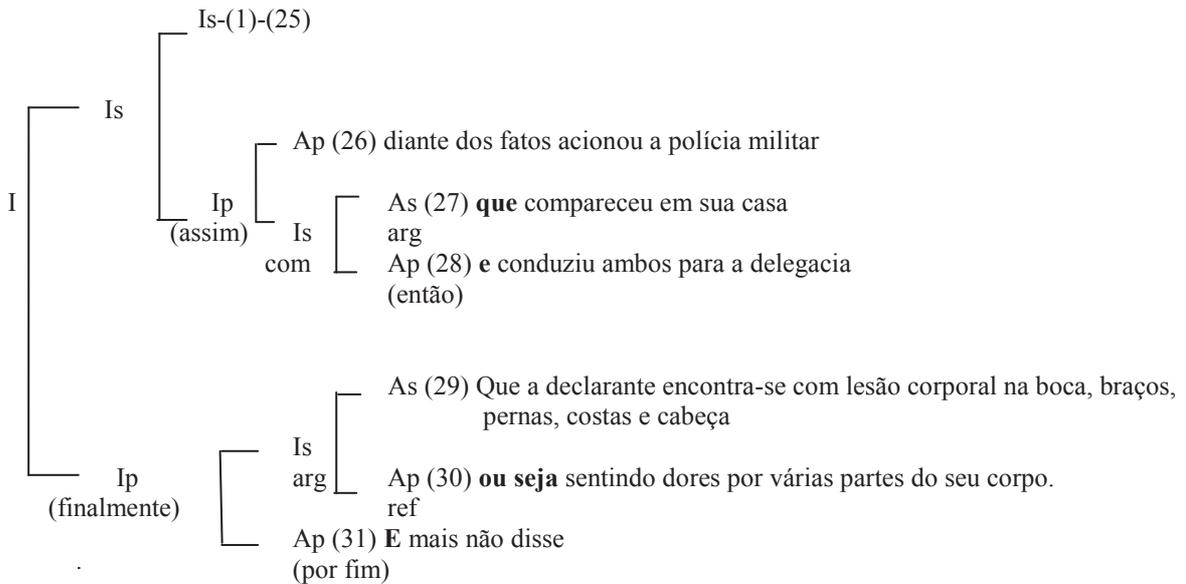
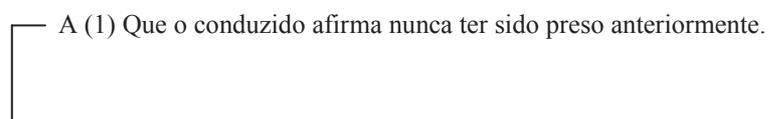


Figura 10: Estrutura hierárquico-relacional do termo de declaração da vítima

Na Ip (29)-(30), o Ap(30), que é principal em relação ao ato anterior, é introduzido por um conector reformulativo, ‘*ou seja*’. Por meio dessa expressão, é retomada a afirmação em (29), agora, acentuando-se o estado em que se encontra a vítima devido à agressão sofrida. Essas afirmações desempenham papel importante nesse termo de declaração porque explicitam a agressão física sofrida pela mulher e suas consequências, isto é, a lesão corporal na boca, pernas, braços, costas e cabeça, além das dores no corpo todo. Finalmente, o relato se conclui com o Ap-(31), ligado à Is anterior por uma relação de argumento.

A estrutura a seguir reflete nossa interpretação do termo de qualificação e interrogatório do conduzido, acusado de agressão contra a mulher:



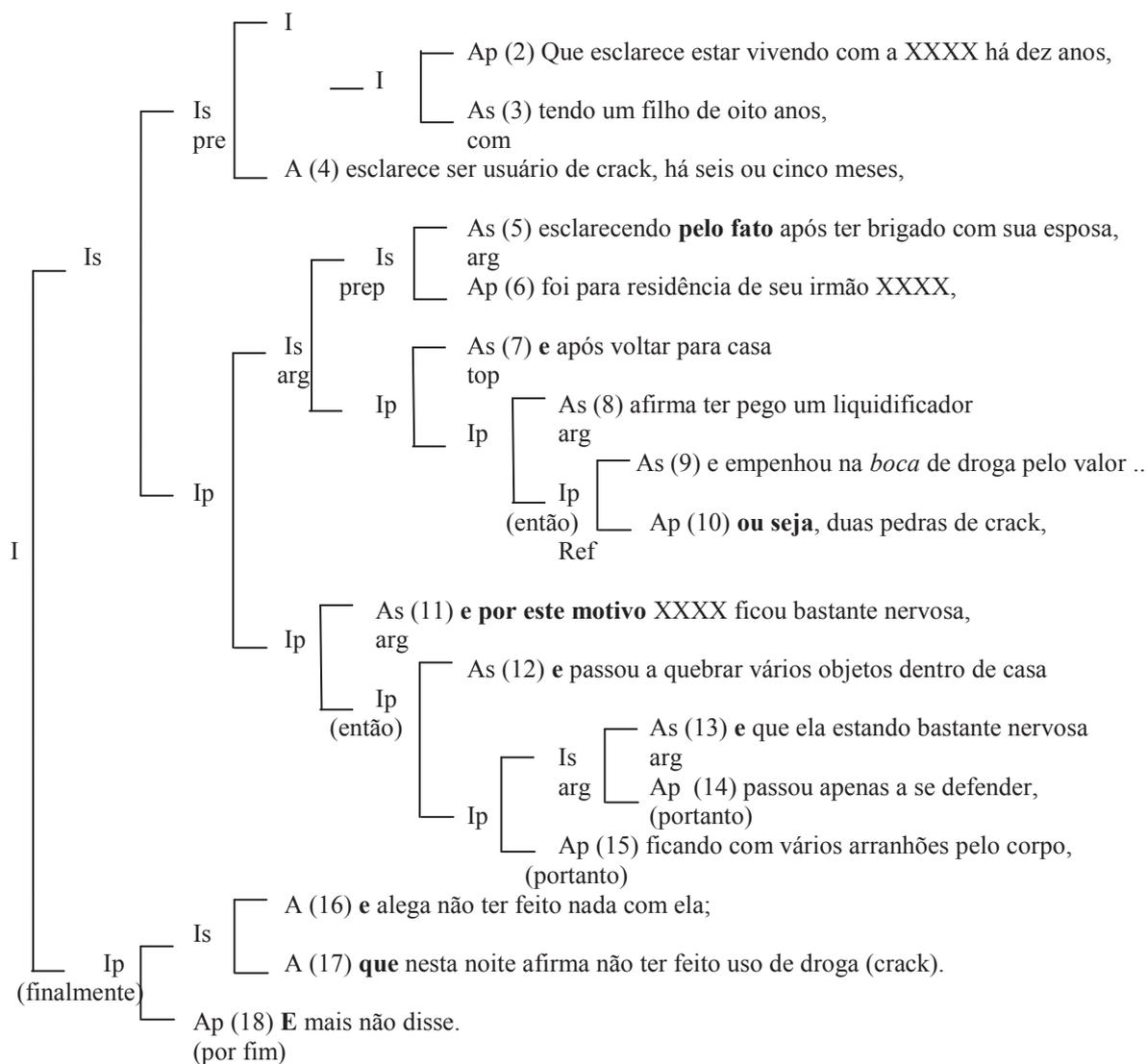


Figura 11: Estrutura hierárquico-relacional do termo de qualificação e interrogatório do acusado

A organização relacional desse termo de qualificação e interrogatório é marcada por relações de preparação, comentário argumento e reformulação. Hierarquicamente, o texto é formado por duas intervenções ligadas por uma relação de reformulação não parafrástica, evidenciada pela possibilidade de inserção do conector '*finalmente*' encabeçando a Ip-(16)-(18). A primeira dessas intervenções compreende os atos (01-15). Ela é composta por duas intervenções, sendo a primeira, a Is-(01)-(04), uma preparação para a segunda, Ip-(05)-(15), que apresenta uma estrutura mais complexa, visto que é formada por numerosos encadeamentos.

A Is-(01)-(04) corresponde ao estado inicial da narrativa. Ela é composta por constituintes coordenados entre si por meio dos quais o conduzido apresenta informações a seu respeito, importantes para dar início à sua versão dos fatos ocorridos.

A complicação corresponde à Ip-(05)-(15), que é formada por outras duas intervenções, Is-(05)-(10) e Ip-(11)-(15), ligadas pela relação de argumento. A Is-(05)-(10) compreende os atos nos quais o conduzido apresenta os acontecimentos que levaram ao desentendimento com sua esposa, que foram pegar o liquidificador e trocá-lo por pedras de crack. Esses atos pertencem assim a uma intervenção que se subordina à Ip-(11)-(15), introduzida pela expressão *‘e por este motivo’*, marcador da relação de argumento. Essa Ip apresenta constituintes ligados pela relação de argumento, atestada pela possibilidade de inserção de marcadores do tipo *‘portanto’*, entre parênteses. Por meio dessa organização relacional, o conduzido coloca em constituintes principais informações que o favorecem, que contribuem para que ele se apresente como quem sofreu agressões da mulher, agressões que o deixaram *com vários arranhões pelo corpo*.

Toda essa grande intervenção se subordina à segunda, Ip-(16)-(18), na qual se situam a resolução e o estado final da narrativa. Essa Ip é formada por uma intervenção composta por atos coordenados – que trazem as informações que beneficiam o conduzido, que alega não ter agredido sua esposa nem feito uso de drogas naquela noite –, subordinada ao Ap-(18), que põe fim à narrativa.

A análise da organização relacional se faz importante por permitir a elucidação da interpretação que construímos autos de prisão em flagrante delito da vítima e do agressor/conduzido. Essa análise fornece a descrição das relações interativas genéricas presentes nos encadeamentos do texto, entre os constituintes e as informações da memória discursiva, bem como de suas marcas. A partir das considerações aqui expostas, levantamos importantes informações que poderão ser combinadas com representações próprias de outras formas de organização, como a sequencial e a composicional, visando à compreensão da função da sequência narrativa nos autos, e ao posterior tratamento da forma de organização estratégica do discurso.

Análise da forma de organização sequencial dos APFD

No MAM, a forma de organização sequencial procura dar conta da segmentação do discurso em sequências. Sua função é identificar as sequências discursivas que entram na composição de um texto, por meio de uma lista fechada de tipos de discurso. O modelo propõe uma tipologia formada por três tipos de discurso (tipos narrativo, descritivo, deliberativo) cuja função é possibilitar a emergência das sequências discursivas (sequências narrativas, descritivas e deliberativas). A análise dessa forma de organização mobiliza informações dos módulos referencial e hierárquico (CUNHA, 2013). Cunha (2010, p. 204) esclarece que o estudo dessa forma de organização requer "informações sobre os recursos psicológicos mobilizados pelos interlocutores, próprias do módulo referencial, e necessita de informações sobre a unidade textual de natureza monológica, a intervenção, cujo estudo diz respeito ao módulo hierárquico".

Roulet, Filliettaz e Grobet (2001, p. 316) definem o tipo narrativo como "o esquema de uma intervenção textual, tendo por propriedade designar uma pluralidade de acontecimentos disjuntos do mundo comum, no qual acontece o processo da comunicação". O tipo narrativo pode ser definido pela acoplagem da representação praxeológica de história e da macroestrutura hierárquica de uma narrativa (ROULET, 1999). Já as sequências narrativas são definidas no modelo como segmentos textuais empíricos, que manifestam propriedades dos tipos.

As estruturas praxeológicas dos trechos nos autos, que foram apresentadas anteriormente, nas figuras 4 e 5, quando analisamos o módulo referencial, mostraram os diferentes episódios da narrativa em que se constituem esses trechos. As estruturas hierárquico-relacionais dos depoimentos da vítima e do agressor evidenciaram a estrutura de intervenção correspondente aos termos de declaração e termo de qualificação e interrogatório, composta de duas grandes intervenções, sendo que a primeira delas se subordina à segunda, nos dois casos, em função da relação de reformulação ali presente.

A sequência narrativa exposta na estrutura praxeológica (figura 4) apresenta o *estado inicial* (01-09) do termo de declaração da vítima, que começa com a sua decisão em denunciar, ou seja, representar criminalmente contra o esposo agressor e solicitar medidas protetivas, uma vez que o marido é usuário de drogas e a convivência, de mais de seis anos, foi permeada por agressões físicas que nunca foram denunciadas, até que o esposo começou a

passar as noites fora de casa e a vender objetos e pertences da casa. Em seguida, nas sequências narrativas que compõem a *complicação* (10-25), a vítima localiza temporalmente o seu relato e expõe os motivos que a levaram até a delegacia para fazer a denúncia. Nesse instante, entendemos que a falta do liquidificador e a declaração do marido de que *trocou* o eletrodoméstico por droga (crack) é o mote para a agressão verbal e a agressão física que é relatada até o ato (25). Na sequência seguinte, temos a *resolução* que compreende o momento em que a vítima aciona a polícia militar que intervém, prende o esposo agressor, e conduz ambos os envolvidos para a delegacia para a produção dos autos. Na sequência que compreende o *estado final* (29-31), a vítima expõe a lesão corporal sofrida e encerra seu termo de declaração contra o conduzido. No termo de declaração da vítima, a reformulação presente no ato (30) coloca em evidência que houve a lesão corporal e que, portanto, o marido deve ser responsabilizado criminalmente pelo ato de violência.

Na narrativa que compõe o termo de qualificação e interrogatório do conduzido, como exposta na estrutura praxeológica (figura 5), temos o *estado inicial* que já introduz sua defesa diante das acusações da esposa, isto é, ele afirma nunca ter sido preso por violência doméstica ou qualquer outro ato. No entanto, ele confirma ser usuário de crack. As sequências narrativas seguintes, atos (05-15), marcam a etapa da *complicação* na qual o depoente afirma ter pego o liquidificador e, realmente, ter empenhado na *'boca' de droga*. Ele ainda diz que, com isso, a esposa ficou *bastante nervosa*, e ela sim se tornou agressiva fazendo com que ele tivesse de se defender dela. Ou seja, ele não só nega as agressões que teria feito à vítima como afirma que ela é que se tornou agressiva. As sequências seguintes, que compreendem a *resolução* e estão marcadas nos atos (16-17), representam sequências importantes para a defesa do conduzido, já que tudo o que ele disse anteriormente (atos 05-15) serve como argumento para se defender da acusação de violência doméstica contra sua esposa. Por isso, na resolução e no estado final, essas sequências formam uma intervenção principal e advogam a favor do conduzido, que novamente nega a agressão física e afirma que na noite do ocorrido não havia feito uso de droga.

As informações descritas na forma de organização sequencial nos permitem identificar algumas propriedades emergentes das sequências, no entanto outras propriedades como marcação linguística, funções cotextuais e contextuais, ainda necessitam de descrição e, por isso, a etapa seguinte, a análise da forma de organização composicional, soma-se a essa e

busca oferecer uma descrição das múltiplas propriedades emergentes das sequências narrativas.

Análise da forma de organização composicional dos APFD

Nesta etapa da análise, investigamos as especificidades linguísticas e hierárquico-relacionais das sequências identificadas anteriormente, assim como as funções que elas exercem em relação ao contexto e ao cotexto. A fim de proceder à investigação linguística das sequências discursivas, é necessário levar em conta que, independentemente da categoria tipológica a que pertençam, os segmentos de discursos apresentam efeitos composicionais que especificam as suas propriedades emergentes (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 340).

Assim, a forma de organização composicional distingue três categorias de efeitos composicionais: os argumentativos (manifestam-se em sequências marcadas por conectores, expressões modais e vocabulário axiológico e em sequências que apresentam relações interativas de argumento, de contra-argumento, de reformulação e de clarificação); os narrativos (manifestam-se em sequências marcadas por organizadores temporais e tempos verbais do subsistema do passado e em sequências que apresentam relações interativas de preparação e sucessão); e os autotélicos (manifestam-se em sequências marcadas por paralelismos fônicos, sintáticos, semânticos e lexicais).

Por motivo de espaço, não retomamos as estruturas hierárquico-relacionais de cada APFD, apresentadas anteriormente, mas apenas os aspectos que nos parecem mais relevantes para a discussão das relações discursivas que ali se estabelecem.

Na estrutura hierárquico-relacional do auto que corresponde ao termo de declaração da vítima, os efeitos argumentativos se manifestam na presença de relações argumentativas e contra-argumentativas. Nas intervenções que expressam a complicação (10-25), os constituintes se articulam por meio de contra-argumentos, marcados pelo uso de ‘*mas*’, e por argumentos que se misturam aos efeitos narrativos manifestados pela presença de relações de preparação e sucessão, reformulação, além dos efeitos temporais (*e ontem, ao chegar em casa*). No ato (30) o efeito argumentativo ganha relevância porque é o momento no qual a

declarante reformula (por meio de *ou seja*) tudo o que foi dito anteriormente e ratifica a agressão sofrida.

Na estrutura hierárquico-relacional do conduzido, os efeitos argumentativos se manifestam na presença de relações de discurso argumentativas e reformulativas, que se misturam aos efeitos composicionais narrativos de preparação e topicalização. Os atos que compreendem a complicação (que compõem a Is (05-15)) giram em torno desses efeitos composicionais argumentativos e reformulativos que são totalmente abonados pelos atos que compreendem a resolução, que formam a intervenção principal subordinando o que foi dito anteriormente, negando assim a agressão e o uso de droga no dia do acontecimento relatado pela vítima.

No que se refere às funções contextuais das sequências narrativas dos APFD, importa refletir sobre o impacto que o gênero de discurso tem sobre essas sequências e, para tanto, é preciso considerar o contexto acional apresentado no tratamento do módulo referencial. Segundo Cunha (2010, p.215), "embora gênero e tipo sejam noções distintas, o ambiente contextual (ou o gênero de discurso) pode exercer influência sobre os tipos de sequências que serão mobilizados pela instância de produção".

É, ainda, importante destacar que, no gênero APFD, os envolvidos apenas assinam (não produzem) o documento no qual são transcritas suas falas por um escrivão. Isso mostra que ambos os envolvidos no processo, no âmbito do inquérito policial, participam como coadjuvantes em gêneros que são controlados por representantes da instituição jurídica. Nesse sentido, não ocorre um mero registro no texto do acontecimento, mas sim uma retextualização na qual o escrivão assume o papel de mediador das informações prestadas pelas testemunhas, pela vítima e pelo acusado. Ainda, o elemento cotextual que, tão presente nos termos de depoimento, de declaração ou de qualificação e interrogatório, assume uma função relevante, já que ele é uma marca linguística responsável pelo efeito composicional autotélico, determinada pela recorrência de construções paralelas nos documentos, além de assumir a função de introdutor das informações dos depoentes, dando seguimento ao texto, ou mesmo modalizando seus enunciados.

Análise da forma de organização estratégica dos APFD

A forma de organização estratégica descreve as relações de faces e de lugares entre os interactantes, e repousa sobre o acoplamento de informações de diferentes ordens: linguística, referencial, hierárquica, relacional, entre outras. A noção de face é definida por Goffman (1974), que distingue a face positiva da negativa. A face positiva corresponde à imagem que cada interactante procura, consciente ou inconscientemente, oferecer de si, enquanto a face negativa corresponde ao território de cada um, à zona de independência e privacidade que cada participante procura conservar em toda interação (ROULET, 1999). As relações de lugares dizem respeito aos lugares verticais ou de dominação/submissão que podem ser ocupados pelos interactantes em um dado momento da interação.

A forma de organização estratégica procura descrever a maneira como locutor/escritor ou os participantes da interação gerenciam essas relações de faces e de lugares no discurso. A análise sob esse ponto de vista demonstra como eles administram as suas faces ou se movimentam numa interação, por meio do desenvolvimento de estratégias ou mecanismos de figuração.

Nos autos analisados, as relações de dominação/submissão entre os interactantes estão diretamente ligadas à gestão das relações de faces. O delegado, no inquérito policial, ocupa um lugar importante, por ser o profissional que detém a palavra e propõe os tópicos por meio de perguntas dirigidas aos envolvidos e as indica para registro pelo escrivão.

O lugar ocupado pelo escrivão também é de crucial importância para o discurso presente nos depoimentos. A ele cabe a responsabilidade de operar com o texto, eliminando marcas interacionais, hesitações, repetições, inserindo a pontuação, introduzindo marcas metalinguísticas para a referenciação das ações e verbalização de contextos, selecionando estruturas sintáticas e fazendo escolhas lexicais na passagem do texto oral para o escrito. É o escrivão que reformula o texto oral, buscando sua adequação em função da normatização da escrita. A questão que envolve essa retextualização no âmbito do texto jurídico já foi discutida e analisada por diferentes autores que demonstraram como essa atividade acontece na produção dos depoimentos e como, no discurso dos envolvidos, ocorre uma dispersão de vozes oriunda da heterogeneidade discursiva presente nesse tipo de discurso (ROMUALDO, 2002, DUARTE, 2004, ALVES, 1992, 2001).

Essa relação vertical de lugares construída pelo delegado, pelo escrivão e pelo cidadão que presta o depoimento, pode trazer alguns riscos para as faces dos envolvidos na interação.

No sentido de minimizar essa verticalidade, a imagem do escrivão é construída como sujeito institucional, cuja função é transcrever as respostas dos depoentes às perguntas formuladas pelo delegado de polícia sobre os acontecimentos denunciados. Assim, nesse lugar, ele presta serviço ao cidadão e registra os fatos de acordo com o modelo da instituição judicial. Nesse lugar, ele constrói uma imagem buscando ser imparcial, uma vez que não pode emitir qualquer juízo de valor em relação ao que foi narrado ou mesmo modificar o teor das informações e declarações prestadas pelos depoentes.

O discurso produzido pelo escrivão se constrói a partir das respostas dadas pelos envolvidos aos questionamentos que lhes foram feitos durante a interação pelo delegado. Dessa forma, o discurso jurídico sedimenta a construção da imagem desse profissional institucionalmente instaurada e procura garantir, ainda que ilusoriamente, a preservação dos lugares de cada indivíduo que participa dessa interação.

No segmento narrativo um, abaixo, é possível verificar, além da supressão das perguntas formuladas pelo delegado, uma ausência quase total dos verbos *dicendi*. Assim, a fala da vítima vem iniciada pelo emprego da conjunção integrante, como marca do discurso representado em discurso indireto. Nesse sentido, a imagem construída pela vítima é mantida pelo sujeito institucional, como uma terceira pessoa na maior parte do seu depoimento: “**Seg(1) Que** a declarante deseja representar criminalmente contra o seu esposo XXXX, pelo crime de lesão corporal, bem como solicita as medidas protetivas que o caso requer...”

Esse segmento faz parte do estado inicial do termo de declaração da vítima e é produzido a partir de informações sobre a declarante que ajudam a construir não só a sua imagem, mas também a imagem de seu esposo agressor. O argumento *pelo crime de lesão corporal* é decisivo para a imagem da mulher como vítima de violência doméstica que deve receber atenção especial da justiça no sentido de adquirir medida protetiva contra o seu agressor. No estado inicial da narrativa, ao mesmo tempo em que a imagem da mulher como vítima é construída, também se constrói a imagem do esposo, um homem que tem um histórico de violência doméstica e faz uso de drogas, e que responderá criminalmente pelo crime de violência doméstica. Essa imagem de homem viciado em drogas e violento contrasta com a imagem da mulher, passiva e submissa, que, mesmo após dez anos de convivência, não havia registrado queixa contra o esposo e só resolve denunciá-lo, quando ele passa a vender os pertences da casa.

No segmento dois, que corresponde ao início da complicação, tem-se o relato da vítima, que se inicia no momento em que ela deu falta do eletrodoméstico:

Seg (2) e que ontem, ao chegar em casa, sentiu falta do liquidificador. Após indagar a ele sobre o aparelho, este confessou que havia empenhorado em uma boca de droga. A declarante ficou bastante nervosa e discutiram e quebrou vários objetos dentro de casa, mas que não agrediu XXX fisicamente, e que este foi para a rua.

No Seg(2), é possível perceber a construção da imagem do marido que declarou em confissão a penhora do aparelho para sustentar seu vício. Nessa etapa da narrativa, o agressor é referenciado por meio das formas *seu esposo, seu nome próprio, conduzido*, além dos anafóricos *ele, este*. A imagem desse marido corresponde à representação de um homem viciado em drogas que faz qualquer coisa para suprir essa sua necessidade. Notamos que, nessa etapa da narrativa, surge uma ameaça à face positiva da mulher, quando ela revela que ficou nervosa. Mas, já que a discussão com o esposo só aconteceu, porque a mulher descobriu que ele utilizou o eletrodoméstico como moeda de troca para sustentar seu vício, e como ela não o agrediu fisicamente, a ameaça à sua face não se instala. Essa é a construção de uma imagem positiva dessa mulher, que estaria desempenhando bem o seu papel social como esposa que apenas ficou nervosa ao ver sua instituição familiar correr perigo com a venda dos pertences da casa. Nesse sentido, ocorre o apagamento de uma imagem sua como agressora e sobressai a ratificação de sua imagem como protetora da instituição familiar e de seu lugar.

Quando é narrada a agressão física sofrida pela mulher, há uma reformulação sintática e a sequência fica na voz passiva, o que parece potencializar a própria passividade da vítima, que se encontrava dormindo, em sua casa, e maximizar a imagem do agressor: “**Seg(3)** foi acordada com a televisão em alto volume e após discutirem, foi agredida fisicamente por meio de chutes, socos, pontapés, e jogada no chão e foi jogada na rua.”

Mas, ao mesmo tempo, no próximo segmento, que compreende o estado final da narrativa, a escolha do item lexical *declarante*, presente em todo o depoimento, parece preservar a face do acusado que, mesmo preso em flagrante, ainda é visto como suposto agressor, já que não houve, ainda, a sua condenação. Nesse caso, a mulher ofendida presta declarações à autoridade policial que, após determinar que se proceda o exame de corpo de delito, encaminhará o pedido de medida protetiva de urgência, que pode ou não ser concedida.

O segmento abaixo comprova a necessidade de que essa mulher receba proteção: “**Seg(4)** e conduziu ambos para a Delegacia. Que a declarante encontra-se com lesão corporal na sua boca, braços, pernas, costas e cabeça, ou seja sentindo dores por várias partes do seu corpo.”

Mesmo estando a mulher toda machucada diante das autoridades, e apresentando marcas evidentes de lesão corporal, ela continua referenciada como *declarante ou ofendida*, seguindo de acordo com o que prescreve o ordenamento brasileiro (CAPEZ, 2000). Vale ressaltar ainda que a destruição dos objetos em casa não parece constituir ato de violência por parte da mulher, mas uma reação aceitável em defesa de seu território e patrimônio ameaçado pela penhora do eletrodoméstico pelo marido. Assim, a imagem de vítima construída pela mulher não chega a ser ameaçada apesar de seu ato de destruição patrimonial. No entanto, a violência física imputada ao marido assume proporções inevitáveis de ameaça à sua face, já que esse tipo de violência é inaceitável e causa danos maiores que a violência patrimonial como, por exemplo, quebrar objetos e utensílios em casa.

É justamente o argumento de que a violência partiu da mulher que o esposo usa em seu depoimento, como estratégia de proteção de face. Vale frisar que o esposo é referido no documento como conduzido, ou seja, aquele que foi levado à delegacia para esclarecer uma suposta agressão. No ordenamento brasileiro, o homem só passa a ser acusado do crime de violência doméstica contra sua esposa, quando o Ministério Público oferece a denúncia. Dessa maneira, sua imagem de agressor, no termo de qualificação e interrogatório é, em princípio, amenizada. Embora ele tenha sido preso em momento muito próximo ao fato ocorrido, ele responde ao interrogatório como forma de esclarecimento dos fatos e sua estratégia é a negação da acusação.

No primeiro segmento do seu termo de interrogatório, o acusado de agressão contra a esposa inicia a sua versão dos fatos retificando sua imagem, já que foi preso em flagrante delito: “**Seg(5)** Que o conduzido afirma nunca ter sido preso anteriormente. Que esclarece estar vivendo com a XXXX há dez anos, tendo um filho de oito anos, esclarecer ser usuário de crack, há seis ou cinco meses”.

Como demonstra esse segmento, o esposo, já no estado inicial da narrativa, procura minimizar os efeitos negativos de sua imagem como culpado de violência contra a mulher. Ao esclarecer nunca ter sido preso e enfatizar o tempo de relacionamento com a esposa e declarar ter um filho de oito anos com ela, o conduzido busca uma forma de se defender da acusação

de agressão. Conforme prevê a Lei Maria da Penha, o agressor deve ser identificado e deve constar nos autos sua folha de antecedentes criminais, indicando a existência o não de mandado de prisão ou registro de quaisquer outras ocorrências policiais contra ele. Esse esclarecimento, favorável à construção positiva de sua imagem, é reforçado com a informação que ele mesmo fornece de que é usuário de crack há seis ou cinco meses. Esse marco temporal parece assumir uma importância considerável para a construção de sua face positiva, como marido e pai de família que, só após dez anos de convivência pacífica, já que nunca foi preso, em sua instituição familiar, está passando por um problema sério de envolvimento com drogas. Suas declarações, que minimizam o efeito negativo sobre sua face, são reforçadas por suas escolhas lexicais, já que ele se declara *usuário de crack* e não viciado em drogas.

Assim, os segmentos narrativos de seu depoimento buscam minimizar a violência por ele cometida, e excluí-lo do cenário onde ela ocorreu, já que ele saiu de casa e foi para a casa do irmão após discutir, verbalmente, com a esposa. Nessa sequência, ele transfere a responsabilidade da agressão para a esposa, já que ele, primeiro foi para a residência do irmão e, quando voltou para casa, apenas se defendeu das agressões dela. Além disso, ele confessa que usou o eletrodoméstico para comprar droga, mas não admite que tenha ficado nervoso ou que tenha agredido a esposa:

Seg(6) esclarecendo pelo fato após ter brigado com sua esposa, foi para a residência de seu irmão XXXX, e após voltar para casa, afirma ter pego o liquidificador e empenhou em uma ‘boca’ de droga pelo valor de vinte reais, ou seja, duas pedras de crack, e por este motivo, XXXX ficou bastante nervosa e passou a quebrar vários objetos dentro de casa.

Ao transferir a responsabilidade de agressão para a esposa, o *suposto agressor* preserva sua face e utiliza a negação como argumento e apagamento de sua ação agressiva. Além disso, o mote da discussão, a venda do eletrodoméstico para a compra de droga, é minimizado ou mesmo desautorizado, quando o esposo afirma que, além de não ter feito nada com a esposa, ainda não havia consumido droga (crack) naquela noite. Assim, ele constrói seus argumentos como vítima da agressão da esposa, já que a ele restou apenas se defender de suas agressões: “**Seg(7)** e que ela estando bastante nervosa, passou apenas a se defender,

ficando com vários arranhões pelo corpo, e alega não ter feito nada com ela, que nesta noite afirma não ter feito uso de droga (crack).”

Nesse sentido, o esposo constrói uma imagem contrária àquela que se cria de um marido que comete violência doméstica contra sua esposa.

É interessante, ainda, refletir sobre o emprego dos verbos dicendi *esclarecer e afirmar, alegar*, tão presentes no discurso do suposto agressor e menos presentes no discurso da mulher agredida. Se o uso desses verbos vem ao encontro da tentativa da polícia em elucidar os fatos, a utilização deles como introdutores do discurso indireto parece assumir um peso de elucidação dos fatos com mais força no depoimento do esposo, quando encontramos mais esse uso, do que no depoimento da esposa, cuja marcação só é feita uma única vez.

Ainda, percebemos que os segmentos narrativos dos dois autos reproduzem a marcação verbal típica das sequências narrativas. No entanto, chama-nos a atenção o uso do presente no estado final do depoimento da vítima, diferentemente do que ocorre no depoimento do acusado, em que o estado final tem os verbos no pretérito. Podemos interpretar que, por meio do uso do presente do indicativo, o autor do termo do depoimento da vítima busca a adesão do leitor à sua causa, sensibilizando-o, em função do sofrimento por que a vítima está passando. Ao mesmo tempo, podemos interpretar que a ausência de verbos *dicendi* no depoimento da vítima faz com que ele seja tomado como verdade, como apresentação por ela de fatos e não como alegações.

Ao evidenciar a forma como se gerenciam as relações de faces e de lugares nos APFD, valendo-nos das informações provenientes dos módulos e formas de organização anteriormente tratados, chamamos a atenção para um aspecto que consideramos relevante na construção dessas produções discursivas. Esse aspecto diz respeito ao modo como a imagem dos envolvidos em casos de violência conjugal pode ser construída e como eles gerenciam as relações de faces e lugares diante da autoridade policial.

Considerações finais

Por meio do que apresentamos neste artigo, verificamos como uma análise que leve em conta os aspectos textuais, linguísticos e situacionais da organização do discurso permite

evidenciar a complexidade do APFD como um texto que se propõe objetivo, imparcial, justo e neutro, como quer fazer crer o domínio jurídico ao qual esse gênero pertence, mas que dá margem à construção de sentidos pelo leitor. Nossa análise mostra que ainda existem em nossa sociedade relações de poder que reforçam uma imagem parcial, masculinizada e discriminatória do mundo e das relações de lugares entre homens e mulheres.

Uma análise linguística que leve em conta a complexidade discursiva de textos pertencentes ao domínio jurídico pode contribuir para entender como são construídas as imagens e os lugares dos envolvidos em casos de violência conjugal no discurso jurídico, assim como pode indicar como cada um assume posições e trabalha com estratégias discursivas para apresentar uma imagem positiva de si e negativa do outro. A análise dos autos coloca em evidência a maneira como cada um é apresentado no texto e nos faz refletir sobre como os esses documentos ajudam a consolidar uma ideologia social marcada por discriminações de gênero e relações de poder.

Os casos analisados neste artigo deixam perceber que o homem que exerce violência conjugal tenta se livrar da acusação negando a agressão física, mesmo quando a vítima apresenta marcas evidentes de lesão corporal. A violência, nesse contexto, não é entendida como um problema pessoal, mas da mulher, da família, dos filhos, ou dos problemas econômicos e sociais, justificando, assim, os atos de violência.

Referências

ALVES, V. C. F. *A decisão interpretativa da fala em depoimentos judiciais*. 1992. 211f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.

CAPEZ, F. *Curso de Processo Penal*. São Paulo: Saraiva, 2000.

CUNHA, G. X. *A construção da narrativa em reportagens*. 2013. 593f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CUNHA, G. X. A atuação de sequências do tipo narrativo em um texto jornalístico impresso. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 202-219, 2010.

DUARTE, A. L. M. *As marcas de subjetividade na retextualização de termos de depoimento oriundos de audiências de instrução penal*. 2004. 187f. Dissertação (Mestrado em

Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2004.

FILLIETTAZ, L.; ROULET, E. The Geneva Model of discourse analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization. In: *Discourse Studies*, 4(3), p. 369-392.

GOFFMAN, E. *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit, 1974.

JESUS, D. de. *Violência contra a mulher: aspectos criminais da Lei n. 11.340/2006*. São Paulo: Saraiva, 2010.

MARINHO, J. H. C. Uma abordagem modular e interacionista do discurso. In: *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 16, jan/jun., 2004.

MARINHO, J. H. C. A atuação do onde na articulação discursiva. In: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J.H.C. (Org.). *Estudos da língua em uso: relações inter e intra-sentenciais*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos da Língua em Uso (NELU)/Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 13-28.

MARINHO, J. H. C. Um estudo da organização relacional de textos acadêmicos. In: LARA, G. M. P. (Org.). *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. O.; VILLELA, A. M. N. (Orgs.) *Análise do discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

MARINHO, J. H. C. A análise do discurso numa abordagem modular. *Asa-Palavra*, Brumadinho, v.1, n. 8, p. 77-88, jan. 2008.

MARINHO, J. H. C.; CUNHA, G. X. O papel das expressões *com efeito* e *seja como for* na conexão textual. *Mal-Estar e Sociedade*, v. 5, p. 139-166, 2012.

OSÓRIO, A. B. O que é violência contra a mulher? 2005. Disponível em: <<http://www.ibam.or.br/viomulher/infore19htm>>. Acesso em 10 jun. 2013.

ROMUALDO, E. C. *A construção polifônica das falas na justiça: as vozes de um processo crime*. 2002. 331f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis, 2002.

ROULE, Eddy. *La description de l'organisation du discours : du dialogue au texte*. Paris : Didier, 1999.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.

TRAVERSO, V. Módulo conversacional. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Orgs.). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 338-339.

O PROFESSOR DE LÍNGUAS E O LIVRO DIDÁTICO

Aurélia Leal Lima Lyrio*

Resumo: Neste trabalho, relato a análise de uma coleção didática de inglês como língua estrangeira, que concorreu para a seleção de obras de Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol) para os anos finais do ensino fundamental (6^o ao 9^o ano), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-MEC), 2014. A análise se baseia nos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa que fundamenta a obra e mostra que a maioria das atividades ditas comunicativas, presentes no *Livro do Aluno*, são, na realidade, muito estruturadas, não condizendo, portanto, com o caráter interativo comunicativo da linguagem. Em vista disso, faço algumas reflexões sobre a necessidade de complementação do livro didático pelo professor.

Palavras-chave: Coleção didática de inglês como língua estrangeira. Ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Reflexões.

Abstract: In this work I discuss the analysis of an English as a foreign language textbook series, which competed for the selection of Modern Foreign Language textbooks (English and Spanish) for the final years of the elementary school (6th to 9th grades), in the Brazilian Textbook National Program (PNLD-MEC), 2014. The analysis is based on the theoretical foundations underlying the communicative approach on which the textbooks are based. It proved that most of the so called communicative activities present in this series are still rather structured, and therefore, do not fit the interactive communicative character of language. Therefore, I make some considerations about the teacher's need to improve the foreign language textbook.

Key words: English as a foreign language textbook series. Teaching and learning of English as a foreign language. Considerations.

Introdução

Neste trabalho, relato a análise de uma coleção didática de inglês como língua estrangeira e faço algumas reflexões sobre a necessidade de complementação do livro didático pelo professor.

A coleção analisada faz parte daquelas que concorreram à seleção de obras de Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol) para os anos finais do ensino fundamental (6^o ao 9^o ano), no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-MEC), 2014. O Governo Federal

* Professora Associada do Departamento de Línguas e Letras (DLL/CCHN) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, aurelialyrio@hotmail.com

efetua a compra de livros didáticos e os distribui para as escolas públicas brasileiras. Antes, porém, as obras que respondem aos editais são avaliadas por professores especialistas convidados, para que possam ser aprovadas ou não. Só depois elas são distribuídas para as escolas. A análise obedece a critérios rígidos definidos pelo MEC, que devem ser rigorosamente seguidos. Todo o processo é muito organizado e obedece a uma hierarquia constituída por: uma comissão técnica; uma coordenação institucional; uma coordenação de área; uma coordenação adjunta; uma equipe responsável pela redação do guia; uma equipe responsável pelo apoio técnico; estagiários; avaliadores; equipe responsável pela leitura crítica e equipe responsável pela revisão.

Cumprir mencionar que a instituição responsável por essa avaliação foi a Universidade Federal Fluminense.

No PNLD 2014, que foi dirigido ao ensino fundamental, 36 coleções de língua estrangeira foram inscritas. Dessas, 15 foram de Espanhol e 21 de Inglês, de acordo com o Guia de Livros Didáticos, PNLD 2014, Língua Estrangeira Moderna. A equipe de avaliação para cada coleção contava com dois professores, dos quais um era professor doutor, atuante em universidade, e outro atuante no ensino fundamental, com, pelo menos, mestrado. No entanto, para manter a lisura do processo, esses dois professores não tiveram conhecimento de seu par até a reunião final de consolidação, quando a análise dos quatro volumes já estava finalizada. Todo o processo é extremamente sigiloso. A coordenação adjunta é que mantém contato regular com os avaliadores, recebe os volumes analisados e emite os pareceres. Os avaliadores também desconhecem os autores das obras a serem analisadas, assim como o título delas. Os volumes vêm encadernados em espiral, sem o nome da obra e dos autores.

Considerações sobre materiais didáticos

O livro didático, geralmente, funciona como um manual para o professor, que, na maioria das vezes, o segue cegamente, sem mesmo analisar as atividades apresentadas e/ou pensar nas implicações da aplicação delas, principalmente os professores menos experientes, em início de carreira. Embora muitos materiais didáticos se considerem comunicativos, apresentam tarefas excessivamente estruturais, disfarçadas sob o rótulo de comunicativas. Além disso, devemos considerar que nenhum material pode ser perfeito, assim como nenhum método de ensino é perfeito. Inspirando-me em Prabhu, em *There is no best method-*

Why? (1990), arrisco-me a dizer que também não há o melhor material. São tantos os aspectos que os autores devem levar em consideração na elaboração de materiais didáticos, que alguma coisa sempre deve escapar. Dessas limitações, surge, então, a necessidade de avaliação e complementação do material pelo professor. Em vista disso, é necessário que o professor reconheça essas deficiências e as suplemente. Mas o nosso professor do ensino fundamental, e mesmo do ensino médio, tanto o professor principiante quanto aquele com mais tempo de carreira, estaria preparado para reconhecer essas deficiências e suplementá-las adequadamente? Por meio deste trabalho, reflito sobre vários aspectos do gênero na coleção analisada e as dificuldades a serem enfrentadas pelos professores, em função das limitações presentes.

A obra analisada

A obra analisada é composta por 4 volumes referentes às séries finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Cada volume é composto por dois exemplares, o Livro do aluno (LA) e o Manual do professor (MP), o que totaliza, portanto, oito livros.

O manual é dividido em várias seções: Apresentação: 1. Introdução. a - Concepção da obra; b - Ensino-aprendizagem de língua estrangeira; c - Ensino das habilidades; d - Tipos de atividades; e - Cultura e sociedade; f - Papel do professor e do aluno; g - Avaliação. 2. Outros componentes; 3. Referências para a concepção da obra; 4. Referências úteis para o professor; 5. Orientações de aula.

Na subseção a, *Concepção da obra*, o manual enfatiza o conceito de aluno como agente e coautor do seu conhecimento, citando alguns autores como Almeida Filho (2007), Holden (2009) e Wilson (2012) sobre o papel do material didático.

Em *Ensino-aprendizagem de língua estrangeira*, o manual trata da concepção teórico-metodológica da obra, ou seja, a abordagem comunicativa, explicando que, por essa razão, as atividades apresentadas são interativas, com o objetivo de promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Nesse processo, são citados vários autores ligados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira, como Almeida Filho (2007), Thornbury (1999), Hedge (2000), Gerngross, Puchta e Thornbury (2006), Harmer (2007). As fases de uma aula tipicamente comunicativa são listadas e relacionadas às várias seções das

unidades (cujos nomes são aqui omitidos), que são explicadas e exemplificadas em unidades específicas do livro do aluno (LA).

O manual também ressalta a importância do ensino das quatro habilidades, mencionando Richards e Renandya, 2002; Brown, 2007; Harmer, 2007 e Holden, 2009, e destaca alguns pontos pertinentes a cada habilidade, exemplificando-os em relação à seção na qual essas habilidades são trabalhadas.

Em *Tipos de atividades*, o manual discorre sobre a importância da prática das estruturas linguísticas, norteadas pela função comunicativa dessas estruturas. Justifica sua posição, citando Almeida Filho (2007) e Thornbury (1999). Explica que a coleção oferece diversos tipos de exercícios “voltados para a prática, que não focalizam somente as regras (ou o conhecimento sobre a língua), mas também o uso das estruturas e do vocabulário”. Esclarece, ainda, que os exercícios partem do uso mais controlado para o uso mais independente (HOLDEN, 2009) e explica como isso pode ser feito. São citados Richards e Rodgers (2001), Harmer (2007). A partir daí, o manual exemplifica essas atividades em unidades específicas.

Em *Cultura e sociedade*, os autores do manual discutem a importância da cultura e da sociedade na aprendizagem de uma língua estrangeira, enfatizando que a dimensão cultural sempre esteve presente no ensino de língua estrangeira (BAKER, 2012). Mencionam a globalização, o inglês como língua franca e o número de falantes não nativos de inglês, que ultrapassa o número de falantes nativos. Nesse aspecto, citam McKay (2002); Graddol (2006); Crystal (2008); Celani (2009) e Baker (2012). Esclarecem que esses fatos são importantes, pois fazem o aluno ver que a língua inglesa é, atualmente, um meio de comunicação e não apenas mais uma disciplina na escola. Os autores dizem, ainda, que tais aspectos são considerados na coleção. Em vista disso, são oferecidas oportunidades de reflexão sobre maneiras de viver de outras culturas, dando-se ao aluno uma visão mais ampla do mundo. A seguir, descrevem-se as seções que proporcionam ao aluno condições de refletir sobre aspectos culturais. Essas seções são exemplificadas em unidades específicas.

Em relação ao *Papel do professor e do aluno*, os autores alertam sobre a corresponsabilidade do professor pelo aprendizado do aluno, mencionam os vários papéis do professor de acordo com Holden (2009), Harmer (2009) e Brown (1994), e, baseados em Brown (2007), listam as características dos vários papéis citados.

No que diz respeito ao aluno, o manual explica que este é parte integrante do processo de aprendizagem e coconstrutor do conhecimento. Dessa forma, encoraja o professor a valorizar o conhecimento prévio do aluno, a dar-lhe voz, a atribuir-lhe papéis e responsabilidade, a fim de estimular sua aprendizagem (HODGSON, 2010a).

Quanto à avaliação, no manual, se estabelece a diferença entre testar e avaliar. Citam-se Duboc (2007), Holden (2009) e Harmer (2009). Explica-se que a avaliação “pode partir dos professores e dos próprios alunos”, enquanto que os testes “normalmente partem dos professores e das instituições” (MP, p. 14). São citados, ainda, os PCNs, esclarecendo-se que eles incluem a avaliação processual e que são bem claros a esse respeito.

O manual esclarece que a coleção está consoante com os PCNs. Em vista disso, valoriza a avaliação contínua, oferecendo mecanismos que a tornam possível. Explicita as seções e os exercícios que objetivam “auxiliar o aluno em sua autoavaliação e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem” (MP, p. 14) e exemplifica-as em unidades específicas (MP, p. 14-15).

Em *Outros componentes*, o manual explica que componentes adicionais são oferecidos para “aprofundar e expandir o conhecimento dos alunos por meio de atividades complementares, voltadas para a leitura, a escrita, aprimoramento e consolidação de vocabulário e estruturas” (MP, p. 16).

Os outros componentes incluem uma seção no final de cada volume, que o manual chama de *revista* e que está de acordo com a faixa etária dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Falo sobre essa *revista*, ao discorrer sobre o *Livro do aluno*.

Na parte relativa a orientações de aula, o *Guia do professor* também oferece sugestões de atividades extras.

A obra também explora a habilidade escrita e a compreensão leitora. Para tal, apresenta textos contemporâneos, em consonância com os PCNs e com a interdisciplinaridade, que contribuem para promover o pensamento autônomo e crítico do aluno.

O *Livro do aluno* obedece ao seguinte desenho: cada volume é organizado em 12 unidades. Cada unidade é dividida em 4 lições, e cada uma delas é subdividida em 4 diferentes seções, que têm objetivos específicos. Os verdadeiros nomes das seções estão sendo omitidos para preservação da coleção, pois, embora ela não tenha sido aprovada, o(s) autor(es) pode(m) decidir publicá-la independentemente.

O desenho das duas primeiras lições é exatamente o mesmo. Em ambas, a seção inicial, que vamos chamar de *Começo*, corresponde ao *warm up* que contextualiza o assunto a ser apresentado. Na seção seguinte, são apresentadas as novas estruturas e o vocabulário. As duas próximas seções, a terceira e a quarta, que também possuem títulos específicos, promovem a prática das estruturas e do vocabulário apresentados. As lições 1 e 2 também trazem, cada uma, uma seção voltada para gramática, com exemplos e, algumas vezes, explicações dos aspectos linguísticos apresentados.

A lição 3, que também tem uma denominação específica, é dedicada à prática das quatro habilidades, ou seja, falar, ouvir, escrever e ler.

A lição 4, por sua vez, divide-se em duas seções. A primeira traz uma atividade de pré-leitura e, logo em seguida, um artigo que aborda ou os temas transversais ou a interdisciplinaridade. Os temas focados nos quatro volumes são atuais e de interesse para a humanidade, contemplando saúde, problemas sociais, meio ambiente, diversidade política, entre outros. Logo em seguida, vêm atividades que verificam a compreensão leitora, bem como outra parte, que propõe o desenvolvimento de pesquisas ou a elaboração de outros trabalhos em grupos ou individuais, que enriquecem o tema visto no artigo. A segunda seção da lição 4 trabalha os conteúdos introduzidos na unidade, de forma lúdica, por meio de jogos e brincadeiras.

No final de cada unidade, há uma seção com explicações gramaticais detalhadas e exercícios para consolidação dos conteúdos veiculados na unidade, uma atividade de autoavaliação e outra seção que traz perguntas para reflexão. A avaliação, dessa forma, é contínua, como enfatiza o manual, o que está em conformidade com os PCNs.

Como mencionado na descrição do *Manual do professor*, no final das doze unidades, cada volume traz uma *revista*, cuja finalidade é enriquecer os conhecimentos dos alunos. Para tal, é apresentado um conjunto de atividades para cada duas unidades, que revisam os tópicos nelas vistos. Os textos pertencem a gêneros variados, até mesmo o literário. Os assuntos veiculados são interessantes e informativos. Há, também, jogos, *cartoons* e algumas brincadeiras.

Os volumes trazem, logo depois da revista, um glossário bilíngue com uma lista de palavras mais frequentes ou que causam mais dificuldades para os alunos.

Após o glossário, a obra apresenta uma padronização ligeiramente diferente para os dois volumes finais. Os volumes 1 e 2 possuem o livro de exercícios (*workbook*), dividido

por unidades, que traz atividades para a prática do vocabulário e das estruturas apresentadas. No final, há uma lista de sugestões suplementares, livros, *websites* e músicas, para cada unidade.

Além do *workbook* e das sugestões suplementares, os volumes 3 e 4 trazem, após o glossário, uma lista de verbos irregulares nos tempos presente, passado e particípio passado, com a respectiva tradução para o português. Os verbos apresentados são os mesmos nos dois volumes.

Cada volume traz um CD em áudio, que contém os diálogos e outras atividades de audição (*listening*), incluindo pronúncia.

Análise

A obra tem como eixo norteador a abordagem comunicativa, estando, por isso, organizada em diálogos contextualizados, evidenciando, assim, o caráter interativo comunicativo no qual se baseia a coleção, conforme explica o *Manual do professor*. Por tal razão, apresenta atividades interativas, dando “maior ênfase ao significado na função comunicativa da língua do que na forma por si só” (MP, p. 3). É nesse caráter interativo comunicativo da linguagem que nossa análise se baseia.

Os quatro volumes funcionam da mesma maneira. As duas primeiras lições apresentam, na seção inicial, i.e., *Começo*, um diálogo que, a princípio, os alunos devem apenas ouvir e, logo depois, fazer um exercício de compreensão por meio do preenchimento de lacunas. Embora os diálogos, assim como as atividades nos 4 volumes, apresentem linguagem idealizada¹, eles estão inseridos em um contexto comunicativo. Mas sabemos que a linguagem idealizada é também necessária, pois ajuda no desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que textos autênticos podem até mesmo dificultar a aprendizagem nos níveis iniciais (COOK, 1992). Contudo, é fundamental que os alunos tenham conhecimento dos aspectos presentes em contextos de comunicação genuína, para que possam não apenas compreendê-la, mas também se conduzir adequadamente em tais situações, o que vai culminar com a aquisição. A obra atende a esse requisito até certo ponto,

¹ Linguagem idealizada é aquela que é inventada com o objetivo de estudos; ou é linguagem real, da qual foram retiradas todas as características da linguagem oral (COOK, 1992).

uma vez que os diálogos apresentam características do discurso oral, com marcadores bastante usados na linguagem coloquial, como *you know, well, really*, entre outros.

As atividades estão relacionadas a diferentes situações comunicativas que giram em torno dos temas das unidades, os quais, por sua vez, utilizam o aspecto linguístico a ser introduzido na unidade em foco. Como exemplo, podemos citar uma das unidades cujo tema é *Have you got the sunscreen yet?*. O aspecto linguístico apresentado é o *Present Perfect* com *already, yet* e *just*. As situações comunicativas, no caso, giram em torno de situações ao ar livre que requerem o uso de bloqueador solar e para as quais os alunos têm também que usar esse tempo verbal.

No entanto, a maioria das atividades são excessivamente estruturais, exigindo do aluno que ouça os diálogos com o CD e apenas os repita, treinando pronúncia e entonação, mas não prática comunicativa; é solicitado também que o aluno complete exercícios com dados fornecidos no modelo, decida se as sentenças são verdadeiras ou falsas, ou ainda, responda a perguntas direcionadas; além disso, que pratique os diálogos estruturados pelo livro, substituindo apenas algumas palavras-chave; ao final, que repita palavras, números, frases; marque a alternativa correta ou corrija informações dadas em sentenças.

Como já mencionado, o *Manual do professor* deixa claro que a metodologia “procura dar maior ênfase ao significado na função comunicativa da língua do que na forma por si só”. É por esse motivo que os exercícios para a prática das estruturas são controlados, para que o aluno possa automatizá-las, “para então partir para uma prática mais livre” (MP, p. 3).

A seção que aqui denominamos *Prática mais Livre*, em substituição ao verdadeiro nome, é a responsável por essa prática mais independente. No entanto, o padrão descrito se repete mesmo nessa seção. As atividades continuam muito restritas; há, ainda, um controle rígido na maior parte dos volumes, uma vez que o modelo e partes da estrutura linguística são oferecidos mesmo nos volumes mais avançados.

Vejamos alguns exemplos dessa seção denominada *Prática mais Livre*:

What do you do on weekends? Make true sentences about yourself. Use always, usually, sometimes or never.

1. I _____ hang out with friends.
2. I _____ go to bed late.
3. I _____ clean my bedroom.
4. I _____ get up late.

(Livro Didático, volume 2, unidade 9)

Embora o objetivo desta seção *Prática mais Livre* seja uma prática mais independente, a atividade continua muito restrita. O exercício está praticamente pronto para o aluno, uma vez que as opções são dadas. O aluno não tem a oportunidade de pensar e de criar.

A atividade a seguir, da mesma seção, porém de uma unidade mais avançada, segue exatamente o mesmo padrão:

These are some activities people do when they are on vacation. Check (✓) the ones you are going to do on your next (real or imaginary) vacation.

Activity	Me/My partner
Play video games	
Visit your grandparents	
Hang out with friends	
Etc.	

(Livro Didático, volume 2, unidade 12)

Marcar uma atividade não pode ser considerado como uma *Prática mais Livre*, pois não demanda nenhum esforço cognitivo por parte do aluno. Além disso, em algumas unidades, essa seção designada *Prática mais Livre* se limita a pedir ao aluno que complete sentenças ou responda a perguntas direcionadas.

Até mesmo o volume 3, que é o penúltimo, e o 4, que é o último, seguem o mesmo padrão. Já que são os volumes finais, deveriam conter atividades que deixassem o aluno mais livre. Afinal, este é o nome da seção. No entanto, os livros fornecem as opções que o aprendiz tem que utilizar e os modelos a serem rigorosamente seguidos.

Tal procedimento pode até ser compreensível, porém até certo ponto, ou seja, nas primeiras unidades dos volumes introdutórios, mais especificamente na primeira e na segunda lições, para que os alunos adquiram confiança e, dessa forma, não fiquem apreensivos toda vez que tiverem que desempenhar as atividades, o que elevaria seu filtro afetivo (KRASHEN, 1985a). A partir daí, então, os livros deveriam apresentar atividades mais comunicativas, de prática dessas estruturas, como bem explica o *Manual do professor*.

Considero essa situação muito mais séria nos volumes 3 e 4, por se tratar dos volumes finais. Portanto, essa seção de prática mais livre deveria, pelo menos, fazer jus ao

nome e oferecer, nesses volumes, exercícios para a real *prática mais livre*, embora saibamos que *Práticas mais livres* podem também fazer parte do conjunto de atividades para principiantes.

Dessa forma, é necessário que o professor apresente atividades complementares, mais abertas, sem os modelos, para o uso mais espontâneo das estruturas e do léxico introduzido, não apenas na seção em destaque, mas em outras também.

Situações abertas nas quais os alunos devem interagir levam à interação modificada (LONG, 1981, 1996) e à negociação dos sentidos², para chegarem à solução de um problema interativo, o que demanda um esforço cognitivo e interativo que conduz à internalização dos aspectos linguísticos em foco.

Essa seção também apresenta atividades de encenação (*role play*). Porém não existe uma sugestão de *role plays* mais independentes, que possam dar ao aluno a oportunidade de se tornar mais autônomo, de ser ele mesmo, como sugere Di Pietro em *Strategic interaction*³ (1994).

As atividades de *role play* se limitam a pedir que o aluno encene o diálogo, tal como ele está no livro, às vezes na frente da turma. Nunca são dadas ao aluno situações diferentes para encenar ou criar e encenar (que é o princípio da interação estratégica), proporcionando-lhe, dessa maneira, a oportunidade para criar, para interagir mais naturalmente, em suma, para aprender a se expressar. Após a seção *Prática mais Livre*, existe uma seção designada especificamente para a prática oral, que estou chamando de *Oralidade*, para não mencionar o verdadeiro nome. A seção foi criada com o objetivo de dar ao aluno mais liberdade para se expressar do que a seção *Prática mais Livre*.

De acordo com o Manual do Professor (MP), o objetivo dessa seção é “levar o aluno a utilizar diversas funções da linguagem e a promover a negociação do sentido”, em suma, “a interação é o objetivo principal desse tipo de atividade” (MP, p. 8).

² Em sua Hipótese da Interação, Michael Long (1981, 1996) explica que a interação modificada promove a aquisição da linguagem. A interação modificada caracteriza-se por modificações na estrutura da conversa e negociação dos significados, sempre que há problemas de comunicação. Essas modificações na estrutura da conversa envolvem verificações de compreensão e de confirmação, pedidos de repetição e de esclarecimento, repetições, reparos e simplificações. Dessa forma, a negociação dos problemas comunicacionais durante a interação vai promover não apenas a compreensão, mas também a produção do aluno.

³ Na interação estratégica, “o aluno interpreta ele mesmo dentro da estrutura do papel” (DI PIETRO, 1994, p. 67). Trata-se de tarefas interativas que envolvem a solução de problemas. Os aprendizes criam interações adequadas a contextos criados pelo professor e as apresentam posteriormente, após passarem por várias etapas. Os contextos guiam os aprendizes para o uso realista da língua-alvo.

Para que haja negociação dos sentidos, é preciso que haja interação genuína e significativa, uma vez que os significados são construídos ao longo da interação. Além do mais, a “interação significativa aumenta a possibilidade de uma maior quantidade de insumos se tornarem disponíveis, intensificando consideravelmente as oportunidades para ativação de processos fundamentais para o desenvolvimento da L2” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 101). Como não há interações reais, i.e., interações em que os alunos possam se expressar mais livremente de forma autêntica e significativa, os objetivos propostos no MP não são postos em prática no *Livro do aluno*. Também não são dadas sugestões nesse sentido.

Até mesmo na seção *Oralidade*, o padrão é o mesmo. Vejamos algumas atividades: “Work with a partner. Use the questions from Activity 5 to interview him/her. If the answer to the first question is ‘Yes, I did’, ask the second question. Write the answers in the chart.” (Livro Didático, volume 3, unidade 8, seção *Oralidade*)

As perguntas já estão prontas na atividade anterior. Assim, o aluno não precisa se esforçar. Ele só precisa copiar as perguntas. Também não há, nessa seção, oportunidades para que haja negociação de sentidos, uma vez que não existem interações reais. Convém mencionar que as atividades anteriores à seção *Prática mais Livre* e a essa seção *Oralidade* já trazem modelos suficientes de perguntas e que, portanto, a seção *Oralidade* deveria dar ao aluno oportunidades para interagir genuinamente, como o *Manual do professor* propõe para a seção. O aluno já teve a oportunidade de aprender as estruturas básicas e adquirir confiança para utilizá-las.

Algumas práticas orais mais livres são conduzidas na língua materna ou a partir de comandos em língua materna, como discussões sobre o futuro da escola, as mudanças climáticas (meio ambiente), a preservação do meio ambiente, a tecnologia, a extinção de espécies animais, a saúde, a terceira idade, entre outros assuntos.

Sabemos que fatores como autoestima e motivação influenciam preponderantemente no processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira. O que está em discussão, aqui, é o fato de, após o exercício e a prática controlada das formas e das funções apresentadas, não serem dadas aos alunos oportunidades para se expressarem mais livremente. Nesse contexto, não há possibilidade de construção dos significados. E não há sugestões no *Manual do professor* que possam minimizar esse problema.

A situação melhora um pouco nos dois volumes finais, mas, mesmo assim, eles ainda deixam muito a desejar, uma vez que as atividades comunicativas se concentram na última lição de cada unidade, e nem todas as unidades apresentam atividades desse tipo.

Essas atividades comunicativas solicitam que o aluno:

- escreva um *e-mail*;
- crie suas postagens para um *microblog*;
- prepare uma história em quadrinhos com balões escritos em inglês;
- crie um diálogo para ilustrar uma situação.

Essas atividades se baseiam em modelos. Mesmo assim, dão ao aluno mais liberdade do que aquelas em que ele tem apenas que marcar sentenças ou completá-las.

Reflexões

De modo geral, a obra analisada está em consonância com a maior parte dos critérios estabelecidos pelo MEC para avaliação e seleção das obras⁴. No entanto, como vimos, há sérias discrepâncias entre as tarefas apresentadas no *Livro do aluno* e a orientação teórico-metodológica mencionada no *Manual do professor*. Essa situação nos leva a uma série de reflexões.

O que é necessário para que o professor principiante de língua estrangeira reconheça a necessidade de suplementação do livro didático? Isso cabe, em parte, a nós, professores universitários, pois a orientação na graduação nas disciplinas Linguística Aplicada, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado pode conscientizar o professor-aluno acerca desses problemas e prepará-lo para lidar com tais situações, porém até certo ponto. É preciso mais. A Formação Continuada, Pré-Serviço e Em Serviço precisam estar sempre presentes na vida profissional. A vida é dinâmica e, por esse motivo, o conhecimento e as formas de adquiri-lo estão sempre se adequando às novas realidades. Com isso, as abordagens de ensino e os materiais didáticos também mudam. Surgem, assim, novas formas de avaliação. Hoje, por exemplo, temos novas formas de acessar o conhecimento, que eram inimagináveis no passado. Quem poderia prever o uso da *web*, dos computadores, dos *tablets* e *smartphones* na educação?

⁴ Para detalhamento desses critérios, vide, nesta revista, Menezes: Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico.

Portanto, é preciso inovar e aprimorar o ensino, indo além do livro didático, do método e da abordagem. Ao falar sobre metodologia de ensino de línguas, Brown (2000) explica que “atualmente o ensino de línguas não é facilmente categorizado em métodos e tendências [...]”. Ele recomenda que o professor desenvolva uma abordagem sólida, baseada em princípios para várias salas de aula em contextos específicos. Ele diz, ainda, que “todo aprendiz é único, todo professor é único, toda relação professor-aluno é única e todo contexto é único [...]” (BROWN, 2000, p. 14). Tais afirmações podem igualmente se aplicar às tarefas presentes no livro didático. Mas, para que o professor seja capaz de efetuar mudanças coerentes e pertinentes e fazer adaptações, é preciso que tenha um conhecimento sólido acerca de, pelo menos, alguns processos que subjazem à aprendizagem e à aquisição da linguagem. É preciso que esteja também a par dos métodos e das abordagens de ensino de línguas, bem como dos princípios que os regem. Só assim ele será capaz de complementar o livro didático adequadamente e com segurança.

Além dos fatos aqui expostos, existe ainda a cultura do apego ao programa e ao livro. Os professores têm receio de suplementar o livro didático e não dar tempo para cumprir o programa. Alegam que o coordenador da escola *está de olho* e que, segundo ele, os alunos precisam aprender exatamente como está no livro, para poderem fazer a prova. O resultado é que, após a prova, esquecem, pois não adquiriram a língua.

Nesse sentido, creio que devemos também repensar e passar adiante o exercício da prova, que deve estar idealmente ancorada em interações reais e não apenas nas tarefas idealizadas do livro-texto.

Referências

BRASIL. MEC-SEB. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014, língua estrangeira moderna: ensino fundamental - anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=8290:pnld-2014>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

BROWN, D. H. *Principles of language learning and teaching*. NY: Addison Wesley Longman, Inc, 2000.

COOK, G. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

DI PIETRO, J. R. *Strategic interaction: learning languages through scenarios*. New York: Cambridge University Press, 1994.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985a.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. US: Yale University, 2003.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C. & BHATIA, T. K. (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego/CA: Academic Press Inc., 1996. p. 413- 468.

PRABHU, N. S. There is no best method. Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROLINGÜÍSTICA PARA A LINGÜÍSTICA APLICADA¹ - E VICE-VERSA

Edwiges Maria Morato*

Resumo: Levando em conta que, embora existentes, as relações entre a Neurolinguística e a Linguística Aplicada (LA) nem sempre são óbvias, o desafio deste artigo é aventar algumas temáticas comuns a ambas, procurando assinalar algumas contribuições trazidas ao campo da LA pela Neurolinguística. Nosso objetivo, indo um pouco mais além, é destacar algumas das compatibilidades na agenda desses dois campos - domínios autônomos em termos institucionais - assinalando que as contribuições, de fato, são mútuas e solidárias. Isso se deixa ver, por exemplo, em temáticas tais como aquisição linguística, competência relativamente à linguagem, multimodalidade, os mitos em torno da “idade crítica”, etc.

Palavras-chave: Neurolinguística. Linguística Aplicada. Interdisciplinaridade.

Abstract: Given that relations between Neurolinguistics and Applied Linguistics (AL) are not always obvious, the challenge of this paper is to consider some themes common to both, looking for some noted contributions brought to the field of AL by Neurolinguistics. Furthermore, our goal, is to highlight some compatibility between these two fields – autonomous domains in institutional terms- in order to point out that their contributions, in fact, are mutual. This is possible to be observed, for example, in the analysis of issues such as language acquisition, linguistic competence, multimodality, the myths around the "critical age", etc.

Keywords: Neurolinguistics. Applied Linguistics. Interdisciplinarity.

Introdução

Aumenta nos últimos tempos no campo dos estudos da linguagem a percepção de que a dicotomia entre *pureza e aplicação*, teoria e prática ou entre pesquisa básica e pesquisa aplicada é de fato uma falácia; além disso, a agenda dos estudos linguísticos, inclinando-se mais e mais para unidades de análise como uso, contexto, prática ou interação tem exigido dos pesquisadores do campo um pensamento mais complexo em relação às arbitragens necessariamente interdisciplinares em torno do seu objeto, a linguagem. A distinção entre aplicação e teoria se desfaz, pois, feito um castelo no ar. Uma inflexão epistemológica do tipo

¹ Versão ampliada da comunicação apresentada em 25/10/2013 no II CONEL (Congresso Nacional de Estudos Linguísticos), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em mesa-redonda intitulada *Contribuições da Psicolinguística, Neurolinguística e Conexionismo para a Linguística Aplicada*.

* Professora Doutora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil, edwigesmorato@hotmail.com

externalista (funcionalista, interacionista, sociocognitiva) tem-se mostrado preparada para enfrentar os desafios postos por temas que convocam uma arbitragem interdisciplinar. Não apenas a cognição - termo polissêmico com inúmeras implicações - é um objeto que tem exigido uma arbitragem interdisciplinar; também a compreensão da linguagem tem convocado, historicamente, um verdadeiro “mosaico de inteligibilidades”.

A partir dessas considerações iniciais - e levando em conta que, embora existentes, as relações entre a Neurolinguística e a Linguística Aplicada (LA) nem sempre são óbvias - o desafio da presente comunicação é aventar algumas temáticas comuns a ambas, procurando assinalar algumas contribuições trazidas ao campo da LA pela Neurolinguística. Nosso objetivo, indo um pouco mais além, é destacar algumas das compatibilidades na agenda desses dois campos, domínios autônomos em termos institucionais, assinalando que as contribuições, de fato, são mútuas e solidárias.

Certamente existem especificidades da LA, se considerados os objetos tradicionais do campo, tais como metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem de língua materna e língua estrangeira/L2, tradução, multilinguismo, formação de professores, Ensino a Distância (EaD), letramento (MOITA LOPES, 2009). Por outro lado, a agenda da LA faz interface com domínios e epistemologias não apenas linguísticas (DAMIANOVIC, 2005), em torno de temas como multiculturalismo, planejamento educacional, novas tecnologias, uso da linguagem em contextos profissionais, multimodalidade, processamento cognitivo, construção da identidade, por exemplo. Assim, o campo não parece orientar-se apenas por “epistemologias linguísticas”. Com isso, como muitos autores da área têm admitido, a interdisciplinaridade tem sido dominante nos paradigmas científicos que perfazem a LA.

Em relação ao que se discute na presente comunicação, podemos dizer que não seria apenas a vocação empírica que conduz a Neurolinguística ao diálogo com temas da agenda da LA; sua natureza interdisciplinar também produz interlocuções promissoras e auspiciosas com o campo dos chamados “estudos aplicados”. Entre outros interesses, ambos os campos – LA e Neurolinguística - têm a ver com o estudo da linguagem (e da cognição) no contexto das práticas sociais, com os mais variados contextos de uso da linguagem² e suas implicações

² Segundo Moita Lopes, a propósito dessa questão (1996, p. 123): *Há uma preocupação cada vez maior em LA com a investigação de problemas de uso da linguagem em contextos de ação ou em contextos institucionais, ou seja, há um interesse pelo estudo das pessoas no mundo.*

“práticas”, como as que dizem respeito às áreas (politicamente estratégicas) da Educação, da Saúde e da Tecnologia.

É interessante assinalar, quanto a esse ponto, que muitos domínios da Linguística aprofundam a vocação interdisciplinar (em especial aqueles “hifenizados”, como a Neurolinguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística, etc.) a partir dos anos 1980. Creio que é a partir daí que as contribuições e as relações de reciprocidade entre teoria e prática podem ser desenhadas de forma mais perceptível e menos superficial – como aquelas que “tomam emprestado” um certo conjunto de pressupostos e metodologias, mas não necessariamente o posto de observação de onde se olha o todo (isto é, a teoria e o método conjugados).

Em relação à Neurolinguística, campo de estudos derivado de verdadeiros “*clusters* de influências” (ALSHÉN, 2006) que se interessa pelas relações entre cérebro, linguagem e cognição com foco na análise das práticas comunicativas, foi preciso esperar as últimas décadas do século XX para ampliar em termos teóricos e metodológicos os limites do naturalismo que sempre o marcou, com suas inclinações para um organicismo reducionista e uma fenomenologia ancorada em modelos ou teorias localizacionistas (MORATO, 2012; 2014).

Modelos ou construtos teóricos explicativos sobre a cognição foram pouco a pouco superando as primeiras explicações baseadas na correlação anátomo-clínica e no localizacionismo estreito que alocava as funções mentais em sedes ou regiões altamente circunscritas no cérebro, a saber:

- a) as inflexões funcionalistas, interacionistas e sociocognitivistas³ admitidas pelo campo nas últimas décadas, de modo a priorizar a investigação da linguagem, do cérebro e da cognição *em uso*, no contexto de práticas humanas *situadas* social e culturalmente;
- b) os estudos da coocorrência de processos semióticos nas práticas comunicativas, bem como das dimensões biológica e sociocultural dos processos cognitivos;

³ O que reúne essas distintas, porém assemelhadas perspectivas, em linhas gerais, é a tese segundo a qual a *práxis* social é responsável pela modulação da experiência linguístico-cognitiva, de modo tal que circunscreve os tipos e as possibilidades da nossa relação com o mundo.

- c) as arbitragens qualificadas de metodologias variadas e à preocupação com a constituição do *corpus* e com a visibilidade dos dados de pesquisa;
- d) as discussões sobre ética e recepção social no tocante às relações entre o normal e o patológico e às práticas diagnósticas de patologias linguístico-cognitivas, como as afasias e a Doença de Alzheimer;
- e) a integração de instrumentos biotecnológicos (como os recursos de neuroimagem, potencial evocado relacionados a eventos/ERPs, *etc.*), linguísticos e multimodais no estudo da linguagem e da cognição.

Influenciada pelos movimentos funcionalistas e interacionistas desenvolvidos no campo da Linguística a partir de meados do século XX, a pesquisa neurolinguística tem se colocado mais recentemente o desafio de investigar aspectos formais e discursivos da produção e da compreensão da linguagem em circunstâncias de uso e de prática cotidiana.

Enfraquecido, o modelo fortemente biomédico que marca o nascimento do campo, ancorado no método científico do século XIX, modifica-se frente a questões postas por construtos teóricos de base funcionalista e sociogênica. Isso é particularmente importante para as novas concepções de cérebro e de mente que foram sendo forjadas a partir do esgotamento de modelos neurobiológicos, fortemente modularistas, e a partir do surgimento de construtos teóricos baseados na noção de cognição social⁴ no interior dos quais, dentre outras coisas, assume-se uma concepção de mente “não descarnada de seus usuários” (SALOMÃO, 1999).

Parece-nos que é no coração desse quadro que se pode de maneira mais interessante falar de contribuições da Neurolinguística à Linguística Aplicada, e *vice versa*.

Identificação do posto de observação: a Neurolinguística

Em um livro de caráter introdutório, Ahlsén define a Neurolinguística como o estudo da relação entre diferentes aspectos da função cerebral associada à linguagem e à comunicação. Para a autora, que não limita o campo a estudos em torno do contexto patológico (e isso é muito importante para uma compreensão atual do campo!), cabe à

⁴ Segundo Tomasello (1999/2003), a cognição social, *intersubjetiva e perspectivada*, pode ser entendida como a [...] *capacidade de cada organismo compreender os coespecíficos como seres iguais a ele, com vidas mentais e intencionais iguais às dele*. (TOMASELLO, 2003, p. 7)

Neurolinguística “explorar como o cérebro compreende e produz linguagem e comunicação”. (AHLSEN, 2006, p. 3)

No tocante aos métodos empregados pela Neurolinguística, como dissemos anteriormente, podemos pensar também em *clusters* de influência. A área tem se servido de uma complexa e variada metodologia, tanto quantitativa e experimental, quanto qualitativa e observacional: estudo da linguagem e da comunicação após lesões cerebrais por meio de vários recursos analíticos, como métodos experimentais e observacionais, quantitativos e qualitativos, transversais e longitudinais: testes diagnósticos, observações pormenorizadas realizadas em ambientes naturais, protocolos de estudo com foco em determinados processos, modelos de ação e/ou enquadres cognitivos, simulações computacionais e técnicas de imageamento cerebral.

Resumidamente, elencamos aqui os principais temas que têm integrado a agenda da Neurolinguística nos últimos anos (MORATO, 2012) e que têm sido desenvolvidos como estudos específicos: (i) do processamento normal e patológico da linguagem, oral e escrita; (ii) dos mecanismos cognitivos que constituem as habilidades linguísticas; (iii) das repercussão dos estados patológicos no funcionamento da linguagem; (iv) da semiologia das afasias, da Doença de Alzheimer e de outros contextos neuropsicolinguísticos; (v) das condições neurolinguísticas da surdez e do bilinguismo; (vi) do envelhecimento normal e patológico a partir de perspectivas (neuro)linguísticas e sociocognitivas; (vii) da relação linguagem-cognição em contextos não necessariamente patológicos; (viii) de questões metodológicas que envolvem a constituição do *corpus*, o sistema de notação e o tratamento dos dados; (ix) de aspectos éticos e jurídicos relacionados ao contexto da pesquisa neurolinguística.

Com o desenvolvimento cada vez mais consistente das investigações na área de cognição, essa agenda se destaca, pois, pela busca do cognitivo no quadro das motivações e estratégias de produção e compreensão do sentido nas práticas discursivas e sociais, bem como no das formas de representação do conhecimento e sua ativação por ocasião do processamento; das tecnologias de informação e comunicação; das interrelações entre o biológico e o cultural e entre o ensino e a aprendizagem, para citar alguns exemplos de interesse comuns com a LA.

É possível encontrar várias combinações das influências mencionadas acima no campo da Neurolinguística, bem como o desenvolvimento de diversas interfaces permitidas pela agenda científica da Linguística e das Neurociências.

Lembremos, neste ponto, que aspectos sociocognitivos, pragmáticos e discursivos apenas mais recentemente têm sido investigados no campo da Neurolinguística, tanto os concernentes à produção, quanto à compreensão do sentido. Os fatores “tipicamente” cognitivos que afetam tanto o uso, quanto a estrutura da linguagem passam a integrar, pouco a pouco, o sistema nocional da Linguística: intersubjetividade, intencionalidade, sistemas de memória, atenção conjunta, semioses não verbais (expressão emocional, postura corporal, deitização gestual, direcionamento do olhar, etc.), etc.

Sem o interesse pelo uso ou pela interação como unidade de análise, dificilmente poderia ser afirmado dos processos mencionados acima que são linguagem ou que são processos afeitos a ela; antes, seriam concernentes ao domínio mental, anterior ou superior à linguagem e ao linguístico). Na perspectiva sociocognitiva, ao contrário, o uso e a interação não podem ser separados do funcionamento cerebral e cognitivo geral.

Entre os fenômenos de comum interesse das “linguísticas cognitivas”- aquelas interessadas na problemática cognitiva - estão aqueles capazes, a nosso ver, de conciliar a linguagem com processos de construção do sentido que a constituem e dela dependem (posto que não são comportamentos previsíveis, apriorísticos): enquadres cognitivos de conteúdos e ações ou regimes simbólicos, contextualização, multimodalidade, referenciação, (re)construção gramatical, figuratividade, gestão e estruturação da interação e do tópico discursivo. Na abordagem de todos esses fenômenos, parte-se da pergunta sobre a relação entre linguagem e cognição em uso, em interação⁵.

Contribuições: por uma superação da dicotomia entre teoria e aplicação

⁵ Com relação a uma perspectiva mais associada ao contexto funcionalista e interacionista das relações entre linguagem, cérebro e cognição, podemos levantar alguns desafios colocados à pesquisa neurolinguística, com implicações teóricas e aplicadas: a) o desenvolvimento de estudos mais sistemáticos e constituição de *corpora* envolvendo linguagem e cognição em uso, em contexto, em interação; b) o aprofundamento da preocupação com a visibilidade dos dados, algo importante para as teorias que imbricam atos linguísticos, cognitivos e sociais; c) o desenvolvimento da investigação neurolinguística acerca da estrutura e do funcionamento da atividade cerebral em circunstâncias e contextos naturais de uso; d) o desenvolvimento de biotecnologias que investiguem a relação entre linguagem e cérebro em uso de modo não redutível a um comportamentalismo vulgar; e) o aprofundamento da articulação entre métodos qualitativos e quantitativos de pesquisa, de modo a enfrentar melhor, entre outras coisas, os riscos do relativismo e as vicissitudes de um e de outro, como o tempo dispensado à coleta ou à transcrição dos dados e a “homogeneização dos sujeitos” (MORATO, 2012, 2014).

É possível admitir que a Neurolinguística e a LA aproximam-se, por exemplo, em função do interesse pelas formas como se dão os processos envolvidos na constituição do conhecimento.

Exemplos desse interesse integram a agenda das duas áreas: a condição bilíngue ou multilíngue dos processos aquisicionais, os processos linguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem, a relação entre processos linguísticos, cognitivos e cerebrais (OBLER e HANNIGAN, 1996; ALSHÉN, 2006), a teoria da aquisição da linguagem baseada no uso (TOMASELLO, 2003), a concepção de mente não descarnada de seus usuários (SALOMÃO, 1999, 2010), os processos discursivos e sociocognitivos envolvidos na aquisição linguística e nos processos de aprendizagem (VYGOTSKY, 1934/1987), os processos cognitivos que influenciam o uso linguístico.

Nesse cenário auspicioso, ambos os campos encontram-se envolvidos de algum modo com a “problemática cognitiva”. Mencionamos abaixo algumas questões que a Neurolinguística tem posto para si mesma e que de alguma forma têm interessado potencialmente o campo da LA:

A superação do mito da idade crítica para a linguagem

A tese de um período crítico para a aquisição tem suas origens na Biologia (SINGLETON e RYAN, 2004) e diz respeito a uma “fase limitada no desenvolvimento de um organismo durante a qual uma atividade ou competência precisa ser adquirida” (p. 32). Tal tese pode ser sumarizada da seguinte forma: “há um período de desenvolvimento durante o qual é possível adquirir uma língua seja ela L1 ou L2, em níveis normais, como nativos. Uma vez que essa janela de oportunidade passa, entretanto, a habilidade de aprender línguas declina” (BIRDSONG, 1999, p. 1).

Baseada nas reflexões iniciais do programa chomskiano e assumindo que as crianças são biologicamente programadas para a aquisição linguística, a tese de um período crítico ou sensível foi adotada inicialmente por linguistas e biólogos (LENNEBERG, 1967) que abraçavam o posicionamento inatista. Para Lenneberg, por exemplo, o desenvolvimento da dominância cerebral completar-se-ia aproximadamente na puberdade, tida como o final do

período crítico. Assim, dificilmente uma pessoa conseguiria adquirir linguagem – pelo menos, sem grandes dificuldades - após esse período.

Ainda que Chomsky não tenha se referido a uma idade específica para aquisição de língua materna ou à existência de um período crítico para aquisição de segunda língua, boa parte dos estudos voltados para a aquisição linguística parte de seus trabalhos, não apenas para referendá-los, mas também para superá-los ou contestá-los.

Nesse cenário, inúmeros estudos dedicados à aquisição de linguagem procuram assinalar não apenas a existência de “vários períodos críticos”, como a influência da língua materna na aquisição de segunda língua e na condição bilíngue (ou multilíngue) dos indivíduos.

No limite, o que se coloca em discussão, além da existência de um período crítico, é sua precisão temporal (SCOVEL, 1988; KRASHEN, 1981), bem como sua relação qualificada com determinados processos linguísticos (processos fonético-fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos, etc.). Dessa forma, questiona-se se e sob quais condições adultos aprendem línguas tão bem quanto crianças (SNOW e HOEFNAGEL-HOHLE, 1978) ou quais aspectos da aquisição de crianças e adultos seriam passíveis de comparação (KRASHEN, LONG e SCARCELLA, 1979; OYAMA, 1976).

No espírito dessa discussão, há autores que colocam em questão os termos meramente (meta)linguísticos da noção de fluência (SCARPA, 2001) e preferem falar em período “sensível”, no lugar de período crítico (LAMENDELLA, 1977); há também autores que questionam a definição de um período crítico em termos rígidos, preferindo falar em “períodos críticos múltiplos” (SELIGER, 1978) associados a distintos processos linguístico-pragmáticos, distintas práticas discursivas e contextos de uso.

No campo da pesquisa neurolinguística, autores como Scherer e Gabriel (2007) assinalam ênfases e distinções quanto a certos processos ligados à aquisição de L1 e L2:

Se, de um lado, a língua materna é adquirida de modo assistemático, em contextos naturais de uso da língua, o ensino de língua estrangeira se dá, via de regra em nosso país, em uma situação formal de aprendizagem, em um contexto formal de sala de aula (...). O aprendiz de língua estrangeira, por outro lado, em geral aprende em um ambiente controlado, com ênfase às regras de formação da língua, com base na metalinguagem (especialmente no caso do adulto) e no conhecimento prévio de sua língua materna, no qual muitas vezes ancora o conhecimento da segunda, o que gera a transferência linguística de elementos da primeira para a segunda língua. Sendo assim, pode-se dizer que a aquisição de uma língua estrangeira baseia-se sobretudo na memória explícita (mais relacionada à declarativa), ao passo que a aquisição da

língua materna se apoia mais na memória implícita (mais relacionada à procedural). (SCHERER e GABRIEL, 2007, p.76)

As autoras não deixam de chamar a atenção para os limites de uma dicotomia entre processos implícitos e explícitos mobilizados na aquisição de L1 e L2:

Convém ressaltar, no entanto, que na medida em que níveis mais altos de proficiência na língua estrangeira vão sendo alcançados, maior será a ocorrência de processos implícitos no seu processamento. Dessa forma, pode-se dizer que memórias explícitas podem se tornar implícitas (e vice-versa). A relação entre memórias, automatização e processamento de língua(s) no cérebro representa um campo muito fértil de estudos, pois muito ainda há a ser explorado até que se obtenha uma compreensão bem consistente sobre essa dinâmica. (SCHERER e GABRIEL, 2007, p.77)

Os conhecimentos atuais a respeito do cérebro, sua estrutura e sua dinâmica de funcionamento, altamente dependente de processos biológicos e socioculturais, que apostam as fichas na hipótese de uma plasticidade neurocognitiva ancorada em aprendizagens formais e informais, acabam por superar posições rígidas a respeito de condições neurobiológicas que determinam um período crítico para a aquisição linguística, L1 ou L2. Como afirma Indefrey (2007, p.12), pesquisador no campo neurolinguístico:

O período crítico, assim descrito, é um mito. Nada se ‘encerra’. Em vez disso, o que pesquisadores como meu colega David Birdsong [da Universidade do Texas, em Austin (Estados Unidos) e, desde 2002, professor visitante do Instituto Max Planck de Psicolinguística, em Nijmegen] observam é um declínio gradual na proporção de pessoas que aprendem uma segunda língua e passam a falá-la com a mesma proficiência que têm na língua materna. Mas sempre se achará alguém que fala uma segunda língua perfeitamente, mesmo que tenha começado a aprendê-la tardiamente. Esse declínio gradual começa em idades diferentes para aspectos diferentes da língua. Para falar sem sotaque, é mais importante começar cedo. Já para ganhar vocabulário, mais importante do que a idade de início é a quantidade de tempo dedicada à aprendizagem. Não há, portanto, nenhuma mudança súbita no cérebro por volta dos 12 anos de idade. O que pode acontecer é que, no decurso da aquisição da primeira língua, algumas regiões do cérebro se otimizam para as propriedades dela. Mais tarde, quando se aprende uma segunda língua, usam-se as mesmas estruturas, mas elas, então, já não são tão eficazes para outras línguas. É por isso que essas estruturas cerebrais tendem a ser mais fortemente ativadas quando a pessoa tem mais dificuldade em aprender outra língua, pois elas devem se esforçar mais.

Estudos como o de Singleton e Ryan (2004) têm fornecido evidências empíricas que apontam desenvolvimento linguístico ocorrendo após qualquer teoria de fundo biológico relativa a um período crítico. Tais investimentos teóricos e metodológicos encontram eco nos

estudos neurolinguísticos, em especial os desenvolvidos a partir de dados linguísticos não apenas de crianças, mas também de idosos, indivíduos bilíngues e pacientes neurológicos.

Ainda nos deparamos com posições rígidas, baseadas em propriedades maturacionais, como a de Pinker (1994/2002), para quem a aquisição linguística deve ocorrer até os 6 anos, ficando comprometida após esse período, tornando-se rara após a puberdade. Contudo, seja no campo dos estudos psicolinguísticos, como os de Aitchinson (1989⁶), seja no de estudos neurolinguísticos, como os de Indefrey, insuficiências da hipótese neurobiológica vêm sendo apontadas, indicando que uma plasticidade cerebral de natureza sociocognitiva, já presente no início da vida e ainda presente no envelhecimento e mesmo nas doenças neurodegenerativas (SÉ, 2011), faz superar o mito do período crítico para aquisição de linguagem.

Para Indefrey, por exemplo, é possível falar uma língua estrangeira com a mesma desenvoltura com que se fala a primeira. Em artigo publicado em 2006, o autor afirma que não há uma região cerebral que isoladamente seja responsável ou usada para línguas estrangeiras, sendo difícil estabelecer diferença em termos de ativação neural quando do uso de línguas diferentes pelo mesmo falante. Em entrevista publicada na revista “Ciência Hoje” (2007, p.11), o autor explica os resultados de pesquisas como as suas:

Em ambos os casos, vemos ativadas as duas regiões cerebrais clássicas relacionadas à língua, a área de Broca, no córtex frontal, e a área de Wernicke, no córtex temporal. No entanto, há algumas evidências de que nessas áreas possam ocorrer pequenas diferenças na localização exata de populações de células nervosas que processam as línguas maternas e as outras. Claro que, em um sentido mais geral, deve haver diferenças no modo como o cérebro processa línguas estrangeiras e a língua materna.

A superação do mito da competência linguística

Curiosamente, quando se fala em aquisição de linguagem ou da condição linguística no contexto da surdez, esse mito, quando acolhido, é defendido tanto por autores filiados às abordagens oralistas, quanto às bilíngues. Assim como em relação ao período crítico, o argumento de um conhecimento linguístico ou competência linguística inata é levado em

⁶ Citemos alguns deles, mencionados pela autora: *a) casos de estudos de indivíduos que foram isolados de qualquer convívio social ou troca linguística e adquiriram a linguagem tardiamente; b) o desenvolvimento da fala de crianças com síndrome de Down; c) a suposta sincronia do período crítico com a lateralização hemisférica; d) dificuldades de aquisição de segunda língua depois da adolescência.* (SCARPA, 2001, p. 215).

conta em abordagens praticamente antagonistas em função, por exemplo, de uma defesa da tese da língua de sinais como L2 ou língua materna. Tal argumento parte da aceitação da tese de que as crianças não seriam capazes de aprender a língua materna caso não se fizessem determinadas suposições iniciais sobre como o código deve ou não operar.

No sentido inaugural dado por Chomsky (1965, 1972), a competência é a capacidade de todos os seres humanos de disporem de um sistema de regras que lhes permitem produzir um número infinito de novos atos ajustados a determinadas atividades, relativas à *performance* (o uso ou emprego da língua). O problema, apontado por muitos autores e que permanece sem resposta, é: como o indivíduo é capaz de fazer isso?

A Linguística tem se dedicado, assim como outras áreas do conhecimento (como a Sociologia e a Psicologia, por exemplo), a refletir sobre a competência não como *faculdade* (portanto, algo inato, mental, intuitivo; algo do qual simplesmente os indivíduos não podem escapar), e sim como *prática* (portanto, algo construído, que pode ser mensurável socialmente).

Como assinalamos anteriormente (MORATO, 2008), o trajeto teórico que vai da ideia de *faculdade* à *prática* implica a consideração de aspectos interacionais, pragmáticos, sociolinguísticos e discursivos na reflexão sobre o tema. Esse é um trajeto crítico que implica, levando em conta os posicionamentos dos que se colocam alternativamente a Chomsky (como Dell Hymes e Pierre Bourdieu, por exemplo), em reconhecer que competência é um conceito normativo; é a partir dele que os indivíduos são considerados competentes ou incompetentes (MORATO, 2008).

Referindo-se ao que considera como sendo uma “ilusão da Linguística”, Bourdieu critica o silêncio da teoria chomskiana quanto ao desenvolvimento “competente” da língua pelos indivíduos. Para Bourdieu, o que se deixa de considerar a partir dessa ilusão diz respeito às condições de apropriação social da língua, infensa na teoria chomskiana - porque natural e homogênea - a “qualquer ideia de expropriação” (MORATO e BENTES, 2002). Tomemos, a propósito, a seguinte passagem de Bourdieu:

A competência suficiente para produzir frases suscetíveis de serem compreendidas pode ser inteiramente insuficiente para produzir frases suscetíveis de serem escutadas, frases aptas a serem reconhecidas como admissíveis em quaisquer situações nas quais se pode falar (...) Os locutores desprovidos de competência legítima se encontram de fato excluídos dos universos sociais onde ela é exigida, ou então, se vêem condenados ao silêncio. Por conseguinte, o que é raro não é a capacidade de falar, inscrita no patrimônio, universal e, portanto, essencialmente não

distintiva, mas sim a competência necessária para falar a língua legítima que, por depender do patrimônio social, retraduz distinções sociais na lógica propriamente simbólica dos desvios diferenciais ou, numa palavra, da distinção (1982/1998:42).

Uma concepção pragmática e sociocognitiva de competência procura formular uma explicação não internalista para ela, partindo de proposições e considerações críticas que mencionamos abaixo:

(i) há uma iniciativa racionalista em todo discurso sobre (ou que pressupõe) a competência, seja ela natural ou legitimada por mecanismos sociais; (ii) a idéia de competência como “prática” desvincula a idéia de competência à de “faculdade” (Cf. Ogien, 2001); (iii) a noção de competência evoca diferentes modalidades de exercício de diferentes capacidades, como afirma Ogien, 2001 (isto é, diz respeito a um “saber em uso”), ou seja, a competência não tem apenas uma existência pragmático-discursiva, como também é heurísticamente concebida pelos sujeitos nas situações enunciativas; (iv) se a competência é antes uma prática que uma faculdade, é porque a noção de prática imbrica atos de linguagem e ações sociais; (v) a postulação de uma competência para a linguagem, enquanto conhecimento, é parte integrante de um “discurso competente”, legítimo/legitimado sócio-politicamente (cf. Chauí, 1989); (vi) se pensarmos no caráter avaliativo e regulador do termo, nada que seja considerado “natural” pode ser chamado de competência”; (vii) não sendo entendida como uma faculdade ou uma disposição mental, a competência pode ser analisada empiricamente (MORATO, 2008; MORATO e BENTES, 2002, p.39).

As relações entre o biológico e o cultural nos processos aquisicionais

Uma forte distinção entre o biológico e o cultural está associada, ao que parece, às versões mais “duras” das abordagens inatistas e interacionistas. Levando em conta que dificilmente podemos, hoje em dia, estabelecer uma separação abissal entre fatores biológicos e culturais, ambos têm sido convocados para a explicação da aquisição linguística e de conhecimentos não verbais. A propósito dessa questão, afirmamos:

Ainda que as persuasões em foco defendam teses bastante distintas - por um lado, a modularidade dos processos linguísticos, a autonomia da sintaxe, o alto grau de determinação das formas linguísticas, a capacidade inata para a aquisição da linguagem; por outro lado, a interdependência dos processos cognitivos verbais e não verbais, a modulação interacional e sociocultural de nossas capacidades linguísticas e cognitivas, a estruturação da linguagem baseada no uso, a concepção de competência como prática – não deixam de compartilhar algumas questões. Ambas estariam de acordo, por exemplo, quanto à criatividade da língua e à competência dos falantes relativamente à linguagem, ou quanto ao fato de ser a linguagem um patrimônio da espécie humana. Contudo, se para o inatismo essa competência é inata (no sentido em que não a “aprendemos”; somos inconscientes dela e dela não podemos escapar, salvo em condições adversas, como as patologias, por exemplo), para o interacionismo ela é uma prática e deriva das experiências

psicossociais, dos regimes simbólicos e culturais de vida em sociedade. Além disso, as duas abordagens se inscrevem num programa racionalista. Seria, pois, um equívoco contrapor inatismo e interacionismo com base na dicotomia racionalismo x empirismo. (MORATO, 2013)

A cognição (inclusive a cognição linguística) é um conjunto de processos motivados, como bem lembra Salomão (2010): “pela evolução biológica, pela neurobiologia, pela história da língua, pela própria língua como sistema emergente sincronicamente, pela situação discursiva, pelas intenções e restrições de que é portador o sujeito que fala (ou que interpreta)”... Um *oceano de motivações*, na expressão da autora⁷.

Como afirma, entre muitos outros, Tomasello (1999/2003), a cognição não se torna possível apenas via adaptação biológica, mas sim por aprendizado, transmissão e construção evolutivo-cultural não somente cumulativa entre coespecíficos, mas por meio de sistemas de representação dos quais a linguagem é, sem dúvida, o mais radical. Essa ideia tem estado na base dos que utilizam a noção de cognição social, caracterizada por processos de *intersubjetividade e perspectivação*.

Tal concepção de cognição humana, que procura superar velhas dicotomias (como as que envolve inato x adquirido, biológico x cultural, mente x corpo), tem nos últimos anos ampliado suas implicações no terreno dos estudos linguísticos, sejam eles fundamentais ou aplicados.

A superação do mito de rígida dominância hemisférica para a linguagem

Os estudos neurolinguísticos sobre o envolvimento dos hemisférios cerebrais na aquisição linguística e na aprendizagem têm defendido, a partir dos anos 1970, a tese segundo a qual tanto o processamento da primeira língua, quanto o da segunda e demais línguas acontecem no hemisfério esquerdo (OBLER, 1996). Estudos que envolvem neuroimagem, como o realizado por pesquisadores da Universidade de Cornell (EUA) que investigaram cérebros de pessoas bilíngues desde a infância, constatam que não há separação espacial em nenhuma das duas áreas tidas como responsáveis por processos de produção e compreensão da linguagem, isto é, a área de Broca e a área de Wernicke, respectivamente. Isso indicaria

⁷ Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/volumes/vol.23.n2/investigacoes23n2_jan-edson-leite_karina-falcone.pdf>.

que em termos de ativação cerebral o processamento das duas línguas seria “controlado” pelas mesmas regiões cerebrais.

Mais e mais estudos realizados nas últimas décadas, interessados em aspectos não estrita ou meramente paralelistas ou localizacionistas da relação entre processos linguísticos e cerebrais, têm admitido, face à evidência empírica de uma plasticidade cerebral altamente associada a fatores tidos como “externos” (experiência cultural, aprendizagens formais e informais, condições materiais e simbólicas da vida em sociedade, aspectos psicoafetivos, etc.), que dificilmente é possível sustentar a tese de uma estrita lateralização ou dominância hemisférica:

Seja pela atenção dada à participação integrada dos hemisférios cerebrais no processamento do discurso, da aquisição de segunda língua e da figuratividade, seja pela atenção dada às relações entre conceptualização e experiência sociocultural, os estudos psiconeurolinguísticos têm implicado significativos avanços na compreensão de processos linguístico-cognitivos. (MORATO, 2014)

Assim, muitos estudiosos no campo das Neurociências têm preferido falar em “especialização” (não em “dominância”) de áreas ou campos cerebrais, ou em “localização dinâmica” dos processos cognitivos. Esse posicionamento estaria em consonância com teses funcionalistas (ou, ainda, neoconexionistas) acerca da estrutura e do modo de funcionamento cerebrais.

Cumprir observar que Luria já havia feito, na primeira metade do século XX, importantes ressalvas à tese localizacionista, de onde deriva a tese de uma forte dominância hemisférica:

(...) deve-se lembrar que a dominância absoluta de um hemisfério (esquerdo) não é de maneira nenhuma encontrada sempre, e que a lei de lateralização é de natureza apenas relativa. De acordo com investigações recentes (Zangwill, 1960; Subirana, 1969), apenas um quarto de todas as pessoas são completamente destros, e pouco mais de um terço mostram dominância pronunciada do hemisfério esquerdo, enquanto que o resto dos indivíduos se distingue por uma dominância relativamente ligeira do hemisfério esquerdo; em um décimo de todos os casos a dominância do hemisfério esquerdo é totalmente ausente. (LURIA, 1949/1981, p. 59)

Em meados do século XX, ao se referir à atividade cerebral e seu desenvolvimento, Luria descreve o cérebro como um “sistema funcional complexo” (SFC)⁸. Segundo o autor, os processos cognitivos que o constituem não são alocados em regiões cerebrais muito circunscritas, altamente delimitadas. Antes, são “organizados em zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo”.

Como caracterizar, brevemente, o desenvolvimento do SFC? i) os sistemas funcionais aparecem no decurso da vida, não são inatos; ii) uma vez formados, atuam como um órgão global; iii) possuem uma relativa estabilidade; iv) são suscetíveis de reorganização, compensação ou adaptação.

Luria também aborda e inspira estudos que apontam as implicações da concepção do cérebro como “sistema funcional complexo”. Assim como outros “sistemas funcionais complexos”, como a linguagem e outros processos cognitivos, o cérebro tem, além de sua estrutura, sua organização modificada no curso do desenvolvimento: os SFCs são, por exemplo, educáveis, mesmo no caso de crianças comprometidas em termos cerebrais e cognitivos; do mesmo modo, respondem pela dinâmica de funcionamento que impulsiona as operações sociocognitivas nos processos normais de aprendizagem, no envelhecimento e nas neurodegenerescências (como a Doença de Alzheimer), bem como na reestruturação linguístico-cognitiva no caso de síndromes neuropsicológicas, como as afasias.

A tese sociocognitiva de plasticidade cerebral

É sabido que o cérebro tem grande capacidade de adaptação, estrutural e funcional. A plasticidade cerebral tem sido definida, em linhas gerais, como a capacidade regenerativa e plástica das fibras nervosas, seja por influência do meio e das circunstâncias de vida, seja por influência da própria intimidade neural. A realidade multifatorial da plasticidade se vê em suas várias possibilidades de existência, que envolvem tanto a ação de substâncias neuroativas, quanto a ação da aprendizagem formal e informal sobre nossa vida mental e social.

⁸Conceito reformulado a partir das reflexões fisiológicas de Anokhin (LURIA, 1976, 1981), o SFC pressupõe a influência recíproca de um componente sobre o outro, permitindo o rearranjo do todo em caso de lesão em alguma de suas partes. Essa capacidade de rearranjo pode ser máxima no córtex associativo, onde se processam as funções cognitivas mais complexas.

Na descrição do cérebro em termos de SFC, as últimas zonas a serem desenvolvidas (tanto na filogênese, quanto na ontogênese), de acordo com Luria (1976, 1949/1981), têm forte relação com a qualidade de nossas interações com nossos semelhantes, com o mundo social, com as rotinas significativas de vida em sociedade, com as práticas discursivas e as formas pelas quais organizamos simbolicamente o mundo. Essas zonas dizem respeito a uma parte do cérebro também chamada de neocortex ou córtex da aprendizagem (LURIA, 1976, 1981).

Os avanços obtidos pelas Neurociências nas últimas décadas corroboram várias explicações alçadas por Luria, um admirável neurocientista que forneceu, mesmo antes do advento da tomografia e de outros recursos de investigação sobre a estrutura e o funcionamento cerebral, uma explicação bastante convincente em termos teóricos e metodológicos a respeito da interação entre processos neurobiológicos e sociocognitivos.

Os conceitos básicos de seu construto neurofuncional, fortemente ancorados nos postulados interacionistas de Vygotsky (1934/1987), têm inspirado uma série de estudos a respeito das implicações observadas no campo do ensino/aprendizagem, e também no da pesquisa e atuação clínica. Para a atividade clínico-terapêutica, por exemplo, as repercussões da abordagem luriana se evidenciam tanto na condução das práticas diagnósticas, quanto na observação das possibilidades de rearranjo funcional córtico-cognitivo após lesão cerebral ou nas deficiências mentais.

A explicar e motivar a ação da plasticidade em contextos normais e patológicos, por exemplo, estão aqueles fatores compreendidos como imprescindíveis, tais como a presença de rotinas significativas, situações ricas em termos de aprendizagem formal e informal, conjugação de aspectos biológicos e psicossociais no processo de constituição do conhecimento.

Quais seriam as implicações mais evidentes da plasticidade cerebral para o campo dos estudos da linguagem? Entre outras, destacamos um maior conhecimento a respeito do desenvolvimento linguístico-cognitivo, da reestruturação cognitiva em caso de comprometimento patológico e dos limites de teses rígidas acerca do período crítico para a aquisição linguística, bem como do papel epistemológico reservado às práticas interacionais e discursivas no desenvolvimento cognitivo.

A multimodalidade da linguagem e da cognição

Ainda que não tenhamos muitas dúvidas em relação ao sentido de multissemiótico ou multimodal, nem sempre é tarefa fácil definir de forma precisa o que vem a ser modalidade (linguística, semiótica, prática social).

Goodwin (1999 p.1489) afirma, a propósito da dimensão multimodal da (inter)ação: (...) human action is built through the simultaneous deployment of a range of quite different kind of semiotic resources.

Por seu turno, Norris (2006, 401) considera que a multimodalidade, em uma perspectiva discursiva e interacional, implica a noção de mediação semiótica e a de densidade (que, por sua vez, atribui graus de relevância diferente a cada um dos modos de significação coocorrentes em determinada ação ou evento comunicativo). Segundo a autora (*op.cit.* p.401), a multimodalidade também implica uma continuidade entre *foreground* e *background* nas atividades de atenção e conhecimento levadas a cabo pelos indivíduos em interação.

O desafio do estudioso consiste, assim, em levar em conta as interações entre distintos processos semióticos, coocorrentes e solidários, na construção do sentido:

A adoção de uma abordagem multimodal da interação não implica admitir apenas uma tese de solidariedade interssemiótica, segundo a qual os processos linguísticos estariam ligados de forma constitutiva a processos semióticos não verbais, mas também a tese de que estes seriam desprovidos de sentido se fossem tomados de maneira descontextualizada e alheia às práticas comunicacional e socialmente significativas. Essa abordagem admite que é possível encontrar nas práticas discursivas e interacionais uma dimensão multimodal de construção do sentido que não despoja os elementos não verbais de especificidade semiológica. (MORATO *et al.*, 2012, p. 719)

Ligados de maneira constitutiva à linguagem, processos não-verbais (gestos, posturas, direcionamento do olhar, posição espacial, risos, etc.) têm em comum com ela a construção do sentido, a morfogênese da ação colaborativa (por meio, por exemplo, da associação da temporalidade das unidades gestuais ao fluxo verbal); daí resulta a preocupação com sistemas de transcrição multimodal que possam representar e dar “visibilidade” a essa relação de mútua constitutividade.

Estudos sobre a dimensão multimodal da linguagem e da cognição têm tido grande impacto sobre a análise de processos verbais e não verbais envolvidos na constituição do conhecimento, tema que conecta vários domínios da Linguística e promove arbitragens desta com outras disciplinas científicas.

Considerações finais

Os estudos linguísticos têm integrado de maneira desafiadora a agenda da ciência do século XXI, como indicam temas como aquisição de linguagem, comunicação digital, interações virtuais, diversidade linguística, estudos interculturais, práticas diagnósticas e terapêuticas de patologias linguístico-cognitivas, neurobiologia da linguagem, tecnologia, relações de poder, relação entre conceptualização e interações sociais, *etc.* A ampliação do papel e do lugar da Linguística no entendimento desses fenômenos e processos se dá não apenas no âmbito da pesquisa teórica ou fundamental, mas também no da pesquisa aplicada, na gestão de interesses voltados à tecnologia, à saúde e às áreas da Saúde, por exemplo.

Com o desenvolvimento cada vez mais consistente das investigações na área de cognição, uma agenda de interesses comuns à Neurolinguística e à LA se destaca, pois, pela busca do cognitivo no quadro das motivações e estratégias de produção e compreensão textual, das formas de representação do conhecimento e sua ativação por ocasião do processamento linguístico, das tecnologias de informação e comunicação, das relações entre ensino e aprendizagem - apenas para citar alguns exemplos.

De fato, várias interfaces entre Neurolinguística e outras áreas que se dedicam ao estudo da linguagem e da cognição em interação têm se aprofundado nas últimas décadas, de forma mais ou menos consistente. A nosso ver, a reconciliação da linguagem e da cognição com o “oceano de motivações” que as constitui só se torna possível no âmbito de um empreendimento interdisciplinar. Assim pensando, acreditamos que a agenda dos estudos devotados de algum modo à cognição os caracteriza a um só tempo como *básicos e aplicados*. Ao que parece, é no *continuum* dialético entre essas duas dimensões da reflexão sobre o conhecimento que tais estudos trabalhariam e mostrariam a que vem e o que são capazes de explicar.

Referências

AHLSÉN, E. *Introduction to Neurolinguistics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2006.

AITCHISON, J. *The articulate mammal: an introduction to Psycholinguistics*. Routledge, 1989.

BIRDSONG, D. Introduction: whys and why nots for the Critical Period Hypothesis in second language acquisition. In: BIRDSONG, D. (Org). *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

BOURDIEU, P. A economia das trocas lingüísticas – O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp, 1998. (Original de 1982).

CHOMSKY, N. *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

_____. *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

CORREA, L.M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. spe, 1999.

DAMIANOVIC, M.C. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. In: LEFFA, V. J. (Ed.) *Linguagem e Ensino*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

FILLIETTAZ, L. Les représentations du travail dans des réunions de relève de poste en milieu industriel - Une analyse multimodale. *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français* (S. Canelas, edit.). Grenoble: Ellug, (s/d).

GOODWIN, C. A Competent Speaker Who Can't Speak: The Social Life of Aphasia. *Journal of Linguistic Anthropology*, Los Angeles, University of California, v. 14, n. 2, p. 151-170, 2004.

INDEFREY, P. *Language Learning*, v. 56, supl. 1, p. 279-304, 2006.

KOCH, I. G. V. e CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 251-300.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press Inc, 1981.

KRASHEN, S. D., LONG, M. A., SCARCELLA, R. C. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, p. 573-582, 1979.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 1996.

LAMENDELLA, J. General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary language acquisition. *Language Learning*, 27, p. 155-196, 1977.

LAKOFF, G. Les universaux de la pensée métaphorique: variations dans l'expression linguistique, In: FUCHS, C.; ROBERT, S. (Eds.). *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris: Ophrys, 1997.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. NovaIorque: John Wiley, 1967.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford University Press, 1999.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981. (original de 1949).

_____. *Basic problems in Neurolinguistics*. NY: Mouton, 1976.

MARCUSCHI, L. A.; SALOMÃO, M. M. Introdução. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p. 7-26

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. R. P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORATO, E. M. *Metodologia em Neurolinguística*, 2014 (a publicar).

_____. A controvérsia inatismo x interacionismo no campo da linguística: a que será que se destina? *ComCiência – Revista eletrônica de jornalismo científico*, out. 2013.

_____. Neurolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística – domínios e fronteiras*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 167-200.

_____. A noção de competência no campo linguístico. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 39-66.

_____. BENTES, A.C. Das intervenções de Bourdieu no campo da lingüística: reflexões sobre competência e língua legítima. *Horizontes*, v. 20, p. 31-48, 2002.

NORRIS, S. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. *Discourse Studies*, v. 8(3), p. 401-421, 2006.

OBLER, L. K; HANNIGAN, S. *Neurolinguistics of Second Language Acquisition and Use*. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. K. *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press, 1996.

OYAMA, S. A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, p. 261-283, 1976.

PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (original de 1994)

SALOMÃO, M.M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*, v. 4, p. 61-79, 1999.

SCARPA, E. Aquisição de linguagem. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 3, p. 203-232.

SCHERER, L. C.; GABRIEL, R. Processamento da linguagem: contribuições da Neurolinguística. *Signo*, v. 32, n 53, p. 66-81, 2007.

SELIGER, H. W. Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. In: *Second language Acquisition Research: Issues and implications*. W.C. Ritchie (Ed. NY: Academic Press, 1978. p. 11-19.

SCOVEL, T. *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Harper and Row/Newbury House, 1988.

SÉ, E. V. G. *Interpretação de provérbios por sujeitos com Doença de Alzheimer em fase inicial*. Tese (Doutorado em Linguística) - IEL/Unicamp, Campinas, 2011.

SIGNORINI, I.; M. C. CAVALCANTI (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras: Campinas, 1998.

SINGLETON, D.; RYAN, L. *Language acquisition: the age factor*. Clevedon; Tonawanda NY; e Ontario: Multilingual Matters Ltd, 2004.

SNOW, C. E., HOEFNAGEL-HÖHLE, M. The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, p. 1114-1128, 1978.

SZCZESNIAK, K.; VIEIRA, C.L. ENTREVISTA - A língua no cérebro. *Ciência Hoje*, v. 41, n. 242, 2007.

TOMASELLO, M. *A Natural History of Human Thinking*. Harvard University Press, 2014.

_____. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, 2003.

_____. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (original de 1999)

VYGOTSKY, L.S. *Thinking and Speech* - The collected works of L.S. Vygotsky. (Vol.I).
Rieber, R. and Carton, A.Eds. NY: Plenum Press, 1987. (original de 1934).

RETEXTUALIZAÇÃO E LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Janayna Bertollo Cozer Casotti*

Resumo: Este trabalho propõe uma reflexão em torno de uma prática de letramento literário na Educação Básica. O objetivo é verificar como os alunos manifestam suas posições discursivas em retextualizações produzidas a partir de um evento de letramento constituído pela escuta de um texto literário. A partir do aporte teórico que considera as concepções de letramento (COSSON, 2011; PAULINO E COSSON, 2009; SOARES, 2001; TFOUNI, 2001) e de retextualização (MARCUSCHI, 2001; MATENCIO, 2002), serão analisados textos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do Estado do Espírito Santo. A análise dessas produções demonstra como as práticas de letramento literário na escola tornam possível a participação do aluno no processo dialógico que permite recuperar e atualizar textos marcados pelas variadas experiências culturais que o circundam.

Palavras-chave: Letramento literário. Retextualização. Posições discursivas.

Abstract: This paper proposes a reflection on the practice of literary literacy in basic education. The aim is to verify how students express their discursive positions concerning retextualizations produced from a literacy event constituted by listening to a literary text. In order to achieve such objective, texts produced by students of the 3rd grade from a private elementary school of the State of Espírito Santo were analyzed based on theoretical framework that considers conceptions of literacy (COSSON, 2011; PAULINO E COSSON, 2009; SOARES, 2001; TFOUNI, 2001) and retextualization (MARCUSCHI, 2001; MATENCIO, 2002). The analysis of these productions demonstrated how these literary literacy practices in school make student's participation possible in the dialogical process that allows us to retrieve and update texts marked by the varied cultural experiences that surround them.

Keywords: Literary literacy. Retextualization. Discursive positions.

Considerações iniciais

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os livros de literatura participam muito do processo de letramento que envolve as experiências literárias dos alunos. Desse modo, como importante *agência de letramento*, a escola precisa possibilitar a esses alunos a vivência de práticas significativas de leitura e de escrita, que os levem a um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

*Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, janaynacasotti@gmail.com

O presente trabalho propõe uma reflexão em torno de uma prática de letramento literário na Educação Básica. O objetivo é verificar como os alunos manifestam suas posições discursivas em retextualizações produzidas a partir de um evento de letramento constituído pela escuta de um texto literário. Em outras palavras, pretende-se investigar como os alunos, colocando-se na posição de autores, recontam uma história por eles ouvida.

Para tanto, serão consideradas concepções de letramento (COSSON, 2011; PAULINO E COSSON, 2009; SOARES, 2001; TFOUNI, 2001) e também de retextualização (MARCUSCHI, 2001; MATENCIO, 2002). A partir desse aporte teórico, serão analisados textos produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do Estado do Espírito Santo. Após ouvirem a história “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos”, de Ruth Rocha, os alunos escreveram um novo texto.

O letramento literário na Educação Básica

São muitas as práticas de leitura e escrita de que participamos no dia a dia. Na leitura de um livro para a escola, na orientação dada pelas placas de trânsito, na leitura do jornal ou da bula de um remédio, ou mesmo, do resumo da novela predileta, na escrita de um bilhete para o pai ou a mãe, podemos ter alguns exemplos de utilização social da leitura e da escrita. Em outras palavras, trata-se de práticas de letramento, práticas que envolvem não necessariamente o saber ler e escrever, mas, sobretudo, o uso eficiente da leitura e da escrita, nas diversas práticas culturais e sociais de leitura e escrita.

Compreendendo, pois, o letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita”, tal como defende Soares (2001, p. 47), há um tempo, vem nos chamando a atenção as práticas de letramento literário na escola básica, na medida em que não vemos suficiência em se garantir apenas o acesso do aluno ao texto literário, que é o que, muitas vezes, tem acontecido.

Nesse sentido, Cosson (2011) defende o letramento literário não como uma conquista da habilidade de ler um texto que é literário, mas como

uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário. Por outro lado, também não se trata do conhecimento sobre uma determinada área, a “literatura”, ou de um tipo

de texto, o “texto literário”, mas sim da interação verbal que se efetiva dentro de um repertório cultural que é a literatura. Essas interações verbais, diferentemente de outras que constituem os usos mais ou menos correntes da linguagem humana, caracterizam-se pela intensidade, porque feita de palavra pela palavra, e pela liberdade absoluta de ser e viver, que conduz a uma forma única de experiência de mundo e de nós mesmos – a construção literária de sentidos. (COSSON, 2011, p. 283).

Isso nos faz recordar o conceito de literatura como reconstrução do mundo pela palavra, ou seja, como linguagem que procura construir um mundo mais prazeroso do que o real, ou então, explicitar profundamente a imperfeição, com vistas a sugerir o que deveria ser e não é. Nas palavras de Perrone-Moisés (1990, p. 104), a literatura “empreende dizer as coisas como são, faltantes, ou como deveriam ser, completas. Trágica ou epifânica, negativa ou positiva, ela está sempre dizendo que o real não satisfaz.”

Na escola, todavia, de modo geral, é a visão idílica que os alunos atribuem à literatura. Daí a necessidade do contato cada vez maior com a literatura. A escola precisa possibilitar ao aluno viver essa experiência significativa de letramento literário.

Ao tratar da importância de práticas de letramento literário na escola, Cosson (2011) aponta três grandes desafios: o primeiro, relacionado à descontinuidade no tratamento do texto literário, conforme a faixa etária e o nível de escolaridade; o segundo, relativo à dissociação da leitura e da escrita; e o terceiro, relacionado à ausência de uma abordagem sistemática e orientada da literatura.

Em relação ao primeiro desafio, o autor distingue dois modos de ler: a leitura ilustradora, que busca prolongar o universo da imaginação e auxilia no reconhecimento da escrita; e a leitura aplicada, que visa à ampliação e consolidação da competência da leitura e da escrita, auxiliando no desenvolvimento cognitivo do aluno. Para Cosson (2011), o professor precisa romper com a descontinuidade

no tratamento do texto literário, promovendo simultaneamente desde as séries iniciais a leitura ilustrada e a leitura aplicada dos textos literários para todos os alunos, independentemente de sua faixa etária e nível de escolaridade. Ao proceder assim, estará dando um passo importante em direção à interação verbal intensa que caracteriza o letramento literário. (COSSON, 2011, p. 286).

Quanto ao segundo desafio, o autor explica que a literatura tem sido objeto quase que exclusivo de leitura. A propalada pedagogia da fragmentação permite, por exemplo, a divisão

da disciplina de Língua Portuguesa em subdisciplinas, uma delas Redação, o que acaba gerando a dissociação leitura x escrita. Entretanto, conforme nos lembra Cosson, o letramento literário leva em conta que o aluno vai utilizar a escrita “para registrar, refletir, responder, atualizar, incorporar e compartilhar sua experiência de leitura” (COSSON, 2011, p. 288).

Em relação ao terceiro desafio, o autor defende que é preciso algo mais do que a simples imersão em uma obra literária. É necessário que o texto literário seja abordado de modo pertinente em sala de aula, sobretudo, pelo papel que desempenha, que é o de oferecer “um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual nós limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos.” (COSSON, 2011, p. 290).

Como estamos tratando de práticas de leitura que consideram o literário e de práticas de escrita que se configuram em retextualizações, passaremos, agora, à noção de retextualização.

Prática de retextualização: da história contada à história recontada

Nas palavras de Marcuschi (2001), a retextualização é uma atividade de reformulação muito comum em nosso dia a dia. Ao repetirmos ou relatarmos o que outra pessoa falou, exercitamos nossa capacidade de reformular, recriar, transformar. Reportando-se à definição dada por Travaglia (1993) de retextualização como um processo de tradução de um texto de uma língua para outra, Marcuschi defende que também é possível pensar a retextualização da modalidade oral para a modalidade escrita.

Assim, o autor identifica diversas operações de transformação de um texto falado para um texto escrito, defendendo que tal atividade permite reconhecer o grau de consciência que os sujeitos têm em relação às diferenças entre a fala e a escrita. Como bem observa Marcuschi, a passagem da fala para a escrita não acontece de modo mecânico. É, antes de tudo, um processo complexo que interfere no plano formal e também no plano do sentido. Por essa razão, não se trata

de propor a passagem de um texto supostamente ‘descontrolado e caótico’ (o texto falado) para outro ‘controlado e bem-formado’ (o texto escrito). Fique claro, desde já, que o texto oral está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas

não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem. (MARCUSCHI, 2001, p. 47)

Nesse exercício de transformação, está envolvido o processo de compreensão. Para dizer de outra maneira aquilo que ouvimos ou lemos, obviamente, é necessário, antes de tudo, compreender o que o texto primeiro nos comunicou. Todavia, essa atividade cognitiva é, muitas vezes, ignorada, o que pode implicar no plano da coerência da atividade de retextualização.

Marcuschi apresenta quatro possibilidades de retextualização. É o que podemos observar no quadro abaixo:

1.	Fala	⇒	Escrita	(entrevista oral	⇒	entrevista impressa)
2.	Fala	⇒	Fala	(conferência	⇒	tradução simultânea)
3.	Escrita	⇒	Fala	(texto escrito	⇒	exposição oral)
4.	Escrita	⇒	Escrita	(texto escrito	⇒	resumo escrito)

Quadro 1. Possibilidades de retextualização **Fonte:** Marcuschi (2001, p. 48)

Nosso *corpus* é composto por textos que alunos do 3º ano do Ensino Fundamental escreveram a partir de outro texto escrito: a história “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos”, de Ruth Rocha. No entanto, consideramos que se trata de um caso particular de retextualização, uma vez que essa história foi contada pela professora e, assim, elementos do contexto irão interferir na escrita do “novo” texto, escrito pelas crianças. Desse modo, tal atividade de retextualização não se configura, como aponta Marcuschi, na passagem de um gênero a outro, mas sim de uma situação de comunicação a outra.

Nossa proposta é investigar o modo como se retextualiza, procurando distinguir nesse processo operações de ordem linguística, textual e discursiva. De fato, não podemos desconsiderar que a produção escrita, com seus aspectos linguísticos e textuais, remete ao evento interacional que lhe deu origem, assim nos fazendo perceber o quadro interlocutivo, formado pelo sujeito, seus papéis sociais e seu propósito comunicativo.

Embora se relacionando à passagem da fala para a escrita, é importante retomar, aqui, as variáveis que podem interferir na atividade de retextualização. Segundo Marcuschi (2001), são quatro variáveis: primeiro, o propósito da retextualização, que determina as escolhas

relacionadas ao conteúdo temático do texto-base – o que, por exemplo, se deseja manter; segundo, a relação entre o produtor do texto-base e o produtor da retextualização; terceiro, a relação entre o gênero textual do texto-base e o gênero da retextualização; quarto, os processos de formulação típicos de cada modalidade.

No caso das produções aqui analisadas, ainda que sejam mantidos, em certa medida, a modalidade e o gênero, tais variáveis também são relevantes, uma vez que retextualizar um texto para a mesma modalidade, ou então, para o mesmo gênero, é diferente de fazê-lo para outra modalidade, ou então, para outro gênero.

Buscando sintetizar o que Marcuschi sugere com a indicação das diferentes variáveis, Matencio (2002) diz que

a alteração em um ou outro dos fatores que constituem condições de produção/recepção do texto – em outras palavras, na projeção dos interlocutores envolvidos, de seus propósitos comunicativos, do espaço e tempo da produção/recepção e da modalidade lingüística à qual se recorre – é determinante dos resultados da retextualização (embora seja possível prever que, em situações diferentes, esses fatores possam ter graus de interferência também distintos). Ora, se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto. (MATENCIO, 2002, p. 112).

O que dizem os textos dos alunos

Podemos começar nossa análise das retextualizações produzidas em contexto de letramento literário, observando, por exemplo, os títulos que são dados pelas crianças, o que já constitui uma operação discursiva, na medida em que há, pelo menos, cinco pontos de vista: o primeiro, que mantém relação com o título do texto-base, em que o enfoque recai sobre a “televisão mandona” (“No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos”); o segundo, que focaliza Carlinhos e sua televisão; o terceiro, que enfoca o personagem principal da história e sua característica central – o fato de ser gordo; o quarto, que focaliza a dieta de Carlinhos; o quinto, que, em uma direção diferente do texto-base, enfoca o tempo em que existia televisão. O quadro abaixo apresenta os títulos escolhidos pelos alunos:

PONTO DE VISTA NA ESCOLHA DO TÍTULO	TÍTULO DADO PELO ALUNO-AUTOR
--	-------------------------------------

1º	A televisão mandona de Carlinhos
2º	Carlinhos e sua televisão mandona (2) Carlinhos e a televisão (2) O menino que obedecia a TV
3º	O menino gordão Batataozinho da vila Carlinhos, a bola mais gorda da vida Era uma vez Carlinhos, o batata Bola de canhão (2) O menino que era muito gordo O bola O garotinho batatão Carlinhos, o batatão Carlinhos, o bolão gigante O Batata
4º	Faz dieta, Carlinhos! A Gororoba do Brasil!!! O regime de Carlinhos! Carlinhos precisa fazer dieta! A Gororoba 2000 O regime do Carlinhos O menino que queria emagrecer
5º	O tempo que existia a televisão!!!

Quadro 2: Síntese dos títulos escolhidos pelos alunos **Fonte:** Casotti (2014)

Já no início das produções dos alunos, percebemos um movimento em direção à construção de um texto em que o narrador, em terceira pessoa, conta a história de outro personagem. A razão pela qual os alunos-autores escolheram esse ponto de vista de distanciamento pode estar ligada ao fato de que, na história original, tem-se um narrador testemunha, que não é o personagem principal da narrativa, mas que conta a história como uma testemunha dos acontecimentos. Neste caso, como diz Charaudeau (2008, p.195), “embora esteja presente na história, o que o narrador conta não é a sua própria história, ele não é o herói. Apresenta-se como um simples observador dos acontecimentos que sucedem a outros personagens”. Por isso, o narrador às vezes se expressa em primeira pessoa, mas, respeitando o princípio da “delocutividade”, podemos notar um apagamento desse narrador que diz “eu”. Assim, ele conta a história de Carlinhos, o Batata, usando também a terceira pessoa, o que pode ter influenciado na escola da terceira pessoa pela maioria dos alunos-autores. Assim se inicia a narrativa de Ruth Rocha: “A gente tem uma turma bem engraçada.

Tem o Catapimba, que joga futebol muito bem; tem o Beto, que sabe tudo o que acontece no bairro; tem o Batata, que é o goleiro do time da outra rua.” (ROCHA, 2011, p. 5).

Apesar de o narrador iniciar pela descrição de uma turma bem engraçada, vai anunciar, logo no início, que pretende contar o que aconteceu com o Batata, um dos integrantes da turma:

Com o Batata aconteceu uma coisa engraçada. Pelo apelido dele você já pode imaginar como ele era gorducho. Mas também ele vivia comendo o dia inteiro. Tudo que ele via anunciado pela televisão ele queria: queijinho que vale por um bifinho, achocolatado da Miúcha, macarrão da Patrícia, milquecheique do Bubu, pipoca do Gatinho, biscoito do Xuxu, Coca-bola, e tudo! Acho que ele nem sabia se era gostoso ou se era uma porcária. Era só a mania de ir atrás do que a televisão dizia. Com isso ele foi engordando, engordando... Ficou uma bola. Dona Mariquinhas, que é a mãe dele, vivia querendo que ele comesse verduras, legumes e frutas. Mas se tinha na mesa tomate e lingüiça, o que é que você acha que ele comia? Por causa disso o Carlinhos já ganhou um montão de apelidos: Bola, Bolinha, Bolão, Gordo e, como eu já disse, Batata. (ROCHA, 2011, p. 5-10, grifos nossos).

Como destacamos acima, o verbo e o pronome de primeira pessoa (acho, eu); a escolha da expressão “a gente”, que indica a inclusão da pessoa que está falando; também o emprego do pronome “você”, que sugere o interlocutor com quem o narrador estabelece um diálogo ao longo do texto, comprovam a existência de um narrador testemunha.

Na maioria dos textos escritos pelos alunos, o ponto de vista escolhido foi o da 3ª pessoa:

O bola

Era uma vez um menino que era muito gordo, ele se chamava Carlinhos.

Um dia o Carlinhos viu na televisão um montão de doces, balas e mais coisas gostosas... Aí ele encomendou tudo.

Tudo o que o Carlinhos via na televisão ele queria comprar de gostoso, e quando ele foi engordando, os amigos botaram apelidos nele como: bola, bolinha, bolhão, gordo, gordão, baleia...

Um dia passou um regime na televisão que se chamava gororoba 2000, claro que ele queria comprar, aí ele comprou e aí todo dia ele tomava no almoço e no janta.

A gororoba é de muitos sabores tipo: chocolate, morango, e muitos mais.

Um dia os pais descobriram e chamaram o médico. O médico passou o regime para o Carlinhos, mas era diferente, era de vitaminas e o médico falou que não era só para o Carlinhos era também para os pais porque eles só comiam chocolate, etc... Todos tomaram e viveram felizes para sempre. (Produção de L.C.C., 2013)¹

¹ As produções textuais que constituem o *corpus* deste trabalho foram transcritas tal como foram redigidas pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

Apenas três textos revelam a opção pela interlocução, utilizando, para isso, o pronome “você”. No entanto, em todos eles, o ponto de vista escolhido é o de terceira pessoa.

Além da narrativa em terceira pessoa, o recurso ao “Era uma vez” denota a relação dialógica que as crianças estabelecem com as narrativas dos contos de fada, ainda muito presentes em seu universo literário. São treze produções que começam com “Era uma vez”, criando o clima do faz-de-conta, tão caro às crianças, e revelando, assim, um diálogo intertextual com os contos de fada. E embora treze produções se iniciem dessa maneira, oito terminam com “felizes para sempre”: “O médico deu um regime saudável, mais passou também para os pais de Carlinhos, porque eles estavam bem gorduchos também. E assim, todos viveram felizes para sempre.” (Produção de B.B., 2013).

Em algumas dessas produções, no entanto, os alunos-autores escolhem uma maneira diferente de traduzir essa felicidade: não exatamente com “felizes para sempre”, mas sim com uma felicidade que leva a família toda a assistir a um jogo de futebol. É o que podemos observar no texto transcrito a seguir:

Carlinhos, o batatão

Era uma vez um menino chamado Carlinhos e ele joga futebol e os amigos dele chamava o Carlinhos de batatão e quando passava na televisão ele pedira pelo telefone e ficava comendo o dia inteiro e ele acabou ficando uma bola e o Catapimba e o Beto e os outros amigos dele chamava ele de bolinha, bolão e muitas coisas. Passou um noticiário da gororoba, ele encomendou pelo telefone e tomou.

Ele ficou muito magrinho, com o olho muito fundo, com uma dor de barriga e com uma dor de cabeça.

Ele foi no médico, o doutor ficou curioso e ele disse que estava fazendo regime escondido e o pai e a mãe dele disse: meu filho porque você não disse para nós? O médico deu um remédio certo para regime e o pai e a mãe dele também fizeram aquele regime. E toda a família ficou feliz e muito satisfeita. E toda a família foi ver futebol na televisão. (Produção de E.C.P., 2013).

Essa relação dialógica que se estabelece entre as narrativas elaboradas pelas crianças e os contos de fada pode ser melhor explicada por meio das práticas sociais letradas que influenciam todas as pessoas, sobretudo as crianças que, mesmo não sabendo ler ou escrever, participam de tais práticas. Tfouni (2001, p. 78) já dizia que “existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo antes de saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada”. É o que ocorre com as crianças em suas retextualizações: demonstram um conhecimento sobre os contos de fada, que fica em sua memória discursiva e que é ativado quando lhes é solicitado que contem histórias. Assim, elas farão de modo muito semelhante ao conhecimento que elas têm do que sejam “histórias”.

Embora estejamos tratando aqui de um processo de retextualização de um texto escrito para outro texto escrito, observamos que algumas operações do processo de transformação de um texto falado para um texto escrito são mantidas, talvez pelo fato de a história ter sido contada pela professora.

Na narrativa original, há muitos detalhes relacionados às comidas que o personagem principal via anunciadas na televisão (“queijinho que vale por um bifinho, achocolatado da Miúcha, macarrão da Patrícia, milquecheique do Bubu, pipoca do Gatinho, biscoito do Xuxu, Coca-bola, e tudo!”) e também àquilo que a mãe do menino queria que ele passasse a comer (“Dona Mariquinhas, que é a mãe dele, vivia querendo que ele comesse verduras, legumes e frutas. Mas se tinha na mesa tomate e lingüiça, o que é que você acha que ele comia?”

Assim, considerando a narrativa original, em cotejo com os textos produzidos pelas crianças, podemos notar que o mesmo processo de sumarização do texto falado para o texto escrito acontece: os alunos se detêm na descrição da turma, na apresentação do Carlinhos como um menino que comprava tudo por influência da televisão e também em sua descrição como um menino gordinho, que tinha vários apelidos por isso. Os textos transcritos abaixo são exemplos disso:

A televisão mandona de Carlinhos

Era uma turma muito divertida: Catapimba, Beto e Batata.

Batata na verdade era Carlinhos, que comprava todas as comidas que via na televisão. Vocês já devem ter percebido porque o apelido.

Passaram-se dias e Carlinhos já não estava mais gostando do apelido “Batata”. Então resolveu fazer um regime, e viu na televisão uma tal “Gororoba 2000 melhor do Brasil”. Quando ele viu foi direto para o telefone e logo, logo o correio chegou com a encomenda, mas ele tomou todo o cuidado para ninguém saber. Mais aí ele foi derretendo e passando mal, então seus pais foram descobrindo e chamaram o médico que recomendou uma dieta para Dona Mariquinhas, “Mãe”, Doutor Mesquita “Pai” e Carlinhos, mas agora é uma dieta balaciada e orientada por um profissional, com verduras, legumes, arroz, feijão e tipo de carnes. (Produção de L.P.S., 2013)

Carlinhos e sua televisão mandona

Carlinho tinha vários amigos, eles se chamavam: Catapim e Beto. “Batata” comia tudo que passava na televisão por isso era bem gordinho.

Quando ele foi brincar com os amigos eles botaram mais apelidos em Carlinhos.

Quando ele chegou em casa, viu um anúncio na televisão de dieta. O nome do remédio era gororoba 2000 melhor do Brasil.

Ele foi logo para o telefone comprar a tal gororoba mas era muito, muito caro e ele pegou toda a economia para comprar a gororoba. Ela chegou pelo correio e ele comeu a gororoba escondido e passou vários meses e ele se sentiu mal, cansado, sem vontade de nada.

Depois de um tempo os pais dele descobriram e foram chamar o doutor da família e passou uma dieta para toda a família.

E eles foram fazendo a dieta que o doutor passou para eles e foram ficando mais magrinho. (Produção de J.P.M., 2013)

Pelo processo de sumarização, os alunos apagam as informações menos relevantes e selecionam aquelas que desejam manter no novo texto produzido, como, por exemplo, a existência de uma turma de colegas, entre os quais um adquiria tudo o que via na televisão. Alguns alunos conseguem fazer isso estabelecendo retomadas anafóricas, sem deixar lacunas, como é o caso do aluno-autor do texto “A televisão mandona de Carlinhos”, que, no início, nomeia os três colegas e, depois, prossegue com um dos nomes citados anteriormente, no caso, Batata, o protagonista.

Outros, porém, no processo de sumarização, deixam lacunas, como é o caso do aluno-autor do texto intitulado “Carlinhos e sua televisão mandona”. Nele, “Batata” constitui um novo nome em relação aos que foram anteriormente citados: “Carlinho”, “Catapim” e “Beto”. E o leitor só conseguirá relacionar Batata a Carlinhos se, de fato, conhecer a história.

Além disso, observamos que, em todos os textos produzidos, os alunos procuraram manter o percurso narrativo do texto original. Até mesmo no texto cujo título propõe outra direção em relação ao título da história original, como é o caso de “O tempo que existia a televisão”, percebemos o diálogo com o texto de Ruth Rocha:

O tempo que existia a televisão!!!
Em um dia maravilhoso vivia um menino chamado Carlinhos, os pais si chamavam Dona Mariquinha e dono Mesquito. Um dia o Carlinhos foi a iscola e estava gordo. Os amigos dele chamavam ele de apelidos. Um dia ele viu na televisão uma gororoba 2000 e como estava muito caro então ele mandou pelo coreio. Ai ele madou e o medico mandou ele tomar duas por dia e ele tomou todos os dias que era presico e quando foi na escola os olhos estava fundo e depois foi que a mãe e o pai descobriu e lovou para o médico e o doutor mandou fazer uma dieta saudável.

Outro aspecto também muito recorrente nas retextualizações são as formulações ligadas à interpretação que as crianças fazem da história que lhes é contada pela professora, provavelmente relacionadas às experiências vivenciadas por elas.

Por exemplo, o fato de os pais de Carlinhos terem descoberto que o menino estava tomando remédio para emagrecer, nos textos dos alunos, aparece de diversos modos: “Quando ele viu foi direto para o telefone e logo, logo o correio chegou com a encomenda, mas ele tomou todo o cuidado *para ninguém saber*.” (Produção de L.P.S., 2013); “Ele foi logo para o telefone compra a tal gororoba mas era muito, muito caro e ele pegou toda as

economias para comprar a gororoba. Ela chegou pelo correio e ele comeu a gororoba *escondido*.” (Produção de J.P.M., 2013); “Mas um dia ele não gostou mas dos apelidos e resolveu fazer um regime e achou um nome na televisão Gororoba 2000 o melhor regime do Brasil e pediu pelo telefone *sem falar para ninguém*.” (Produção de P.M. L., 2013); “Então ele *secretamente* fez um regime para emagrecer com a gororoba 2 mil, a melhor do Brasil.” (Produção de A.L., 2013). Dessa maneira, percebemos manifestações de autoria, uma vez que determinadas escolhas são feitas em detrimento do que foi empregado na história original, o que é bastante significativo, sobretudo, por se tratar de textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

Considerações finais

Iniciamos este trabalho com vistas a reconhecer como alunos do 3º ano do Ensino Fundamental manifestam suas posições discursivas em retextualizações produzidas a partir de um evento de letramento marcado pela escuta de um texto literário. Esses alunos ouviram a história “No tempo em que a televisão mandava no Carlinhos”, de autoria de Ruth Rocha, e, em seguida, escreveram um novo texto a partir da história ouvida.

A análise desses “novos textos produzidos” corrobora a importância de práticas de letramento literário na escola, uma vez que tornam possível a participação desse mesmo aluno no processo dialógico que permite recuperar e atualizar textos marcados pelas variadas experiências culturais que o circundam.

Nesse sentido, é muito importante pensar na atuação do professor como agente de letramento, capaz de mobilizar os recursos necessários para que o ensino se volte a práticas sociais efetivas e que, dessa maneira, não tenha a sua ação limitada a simples orientação para a elaboração de um texto-produto.

Referências

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

PAULINO, G; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

PERRONE-MOISÉS, L. A criação do texto literário. In: _____. *Flores da escrivantina*. Ensaaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ROCHA, R. *O tempo em que a televisão mandava no Carlinhos*. São Paulo: Salamadra, 2011.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. et al. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

LETRAMENTO ESCOLAR: ENTRE A TIPOLOGIA TEXTUAL E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Luciano Novaes Vidon*

Resumo: Quais as concepções, propostas didático-pedagógicas e práticas de produção de textos dissertativo-argumentativos que encontramos no contexto atual do ensino de língua portuguesa? Essa questão se faz pertinente no momento, tendo-se em conta as mudanças vislumbradas para o ensino de língua portuguesa nos últimos anos, em especial a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Este artigo, com base nas investigações realizadas no âmbito do Projeto de Pesquisa “Subjetividade e dessubjetivação em enunciados argumentativos: gênero, estilo e autoria”, tem como objetivo discutir alguns dados que refletem e refratam o atual estado desse processo ensino-aprendizagem. Com base em uma concepção dialógica de linguagem e de letramento, segundo Bakhtin/Voloshinov (1992), procuramos, neste trabalho, analisar o contexto atual de propostas de redação em exames para ingresso no ensino superior.

Palavras-chave: Letramento Escolar. Tipos de Texto. Gêneros do Discurso.

Abstract: What are the concepts, didactic and pedagogical proposals and practices of dissertative -argumentative text-production that we find in the current context of Portuguese language teaching ? This question becomes relevant at the moment, taking into account the changes envisioned for the teaching of the Portuguese language in recent years, especially after the publication of the National Curriculum Parameters [PCN] in 1998. It is based on the investigations carried out under the Research Project "Subjectivity and dessubjectivity in argumentative statements: genre, style and authorship" that this article aims at discussing some data which reflects the current state of the teaching-learning process. Based on a dialogical conception of language and of literacy, according to Bakhtin / Voloshinov (1992), we tried, in this work, to analyze the current context of writing proposals in entrance exams for the university.

Keywords: School Literacy. Types of Text. Discourse Genres.

Introdução

Desde 2006, desenvolvemos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), junto ao Departamento de Línguas e Letras (DLL) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística

* Professor Doutor do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, pfvidon@gmail.com

(PPGEL), um Projeto de Pesquisa cujo foco principal tem sido a relação entre subjetividade e gêneros discursivos, especialmente, mas não só, em contextos de letramento¹ escolar.

Essa questão se faz pertinente na atualidade tendo-se em conta as mudanças propostas para o ensino de língua portuguesa nos últimos anos. Se considerarmos as críticas levantadas pela linguística, desde os anos sessenta, essa discussão chega a quase cinquenta anos (ver DI PIETRI, 2003, a esse respeito).

Um dos marcos dessas reflexões, como bem nos lembra Rojo (2010), é o trabalho de Geraldi, *O texto na sala de aula*, de 1984, completando, portanto, 30 anos de publicação. Suas ideias antecederam, também, em mais de dez anos, as reflexões e propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Uma tentativa regional de implementação dessas “novas” ideias em relação ao ensino de língua portuguesa se deu no Estado de São Paulo, em meados dos anos oitenta, por meio da Secretaria Estadual de Educação, sob o comando do educador Paulo Freire, com participação ativa também do Professor Geraldi (ver DI PIETRI, 2003, a esse respeito).

Neste trabalho, dedicado ao Professor João Wanderley Geraldi, em homenagem aos trinta anos de publicação de “O texto na sala de aula”, procuramos refletir sobre o atual estado do ensino de língua portuguesa no Brasil, especialmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem do texto, considerando, por hipótese, que esse processo se encontra no limiar entre uma concepção tradicional “tipológica” e uma concepção contemporânea “genérica”. Índícios desse lugar fronteiro, limítrofe, parecem poder ser encontrados em materiais didáticos, práticas linguístico-pedagógicas, propostas de produção textual e, no limite, em textos produzidos por estudantes. Analisamos, neste momento, dados relativos à produção textual em uma situação de concurso vestibular.

Voltando um pouquinho no tempo...

Em uma perspectiva sócio-histórica, o estabelecimento da noção de texto, de forma mais geral, como analisa, por exemplo, Morrison (1996), nos remete, no mínimo, à antiguidade clássica, mas tem na idade média e, principalmente, na idade moderna, sua consolidação e institucionalização. Esse processo está relacionado à elaboração e organização

¹ A respeito da noção de Letramento, recomendamos as leituras de Kleiman (2005), Rojo (2010) e Fiad & Signorini (2012).

do conhecimento, tendo em vista as mudanças históricas e sociais realizadas ao longo desses períodos, o que levou, também, ao estabelecimento da própria noção de texto como produto da cultura escrita.

Nos séculos XII e XIII, a exegese acadêmica instituída pela Escolástica proporcionará a necessidade de aprimoramento da apresentação textual em sua modalidade escrita. Isso se dará, segundo Morrison (id. *ibid.*), particularmente em relação ao uso gramatical e à organização estrutural. Para Morrison, “a escrita cria frases com estruturas mais elaboradas” e impõe limites especiais, que estão fora do desenvolvimento formal da própria língua. Estes limites possuem componentes estruturais que provêm das convenções sociais², as únicas a darem origem a uma lógica interna do texto.

Assim, no mundo moderno, a apresentação do conhecimento sob o formato do texto escrito e também do livro teria proporcionado o desenvolvimento pedagógico da argumentação, com ênfase no aspecto inteligível do texto para tornar o conhecimento mais acessível. Torna-se, desse modo, possível uma sequenciação (um *layout*) do conhecimento, por meio de páginas, parágrafos, capítulos, tópicos, por um lado, no caso do livro, e introdução, desenvolvimento e conclusão, por outro, no caso do texto, produzindo, assim, um efeito de maior clareza, coerência e objetividade na apreensão da argumentação textual.

A organização textual é, em boa parte, uma função da relação entre o pensamento e a estrutura do texto. A estrutura do pensamento é, assim, reproduzida na apresentação física da página, em que o raciocínio e o texto se unem para produzir efeitos conceituais. (p. 174)

A partir, portanto, dessas práticas discursivas (e letradas) de padronização e estabilidade textuais, a princípio para fins de exegese acadêmica, a modernidade conceberá o texto dissertativo (ou expositivo) como a forma de composição usual das academias e das ciências, em especial.

Com a aceitação de métodos racionais como forma de organização dos textos, os códices latinos dos séculos IV e V alteraram o critério histórico de aculturação: a regra não era a ordem alfabética como objetivo único, mas a textualidade como meio de se classificar um material herdado do passado. (p. 183)

Considerando-se, devidamente, todo o longo percurso sócio-histórico de

² A esse respeito, sugerimos leituras relacionadas à cultura escrita e aspectos sociais e históricos das práticas de letramento, como Kleiman (2005), Gnerre (1991), Soares (1998), entre outros.

desenvolvimento da noção de texto, no interior de uma cultura letrada, como propõe a análise de Morrison, é possível postular a hipótese de inserção da “dissertação” nessa cadeia sócio-histórica. Esse gênero, se assim o interpretarmos, é discursivamente constituído por uma modernidade, segundo a qual a transformação textual do conhecimento, na modalidade escrita, deve ser realizada a partir de critérios objetivos, como clareza, precisão e neutralidade.

A emergência da dissertação escolar e sua transição de tipo textual a gênero discursivo

Com base em Chartier (2009), podemos argumentar que esses pressupostos apontados anteriormente foram incorporados ao ensino do texto nos séculos XVIII e XIX, quando práticas de redação, em especial, da composição dissertativa se estabeleceram nos meios escolares/acadêmicos.

Segundo Chartier (2009), na França, a gênese da atividade escolar de redação se encontra justamente no final do século XIX, quando exercícios medievais de reprodução de modelos textuais clássicos (greco-latinos), no interior de uma concepção retórica de linguagem, predominavam.

Uma perspectiva filológica, epistemologicamente forte naquele momento, dividiu os gêneros retóricos e poéticos em três tipos: narração, descrição e dissertação. O século XX, com o estruturalismo, aprofundaria essa concepção ao se propor a analisar essas tipologias em macroestruturas textuais, no âmbito do que ficou conhecido como “Gramáticas de Texto”. O funcionalismo, por sua vez, operando sob a égide das “funções textuais”, continuaria trabalhando com a mesma taxonomia tripartite - narração, descrição e dissertação, às vezes argumentação.

No Brasil, segundo Gouveia (apud CHARTIER, 2009), a história não teria sido muito diferente, mesmo porque, até bem pouco tempo, nosso espelho cultural (incluindo aí o campo acadêmico pedagógico) foi a França. Esses exercícios retóricos darão lugar à “composição literária” (de variados gêneros), que, ao longo do século XX, será substituída ou dividirá espaço com outras noções, como “expressão escrita”, “redação” e, mais recentemente, por volta dos anos noventa, “produção de textos”.

Desde o final dos anos setenta, no Brasil, a prática pedagógica escolar, principalmente no ensino médio e, em especial, nas instituições particulares, passou a se dedicar, em boa parte, à formação de candidatos ao vestibular. Conseqüentemente, as aulas de Língua

Portuguesa se especializaram, no que concerne ao ensino do texto, na preparação desses candidatos para as provas de redação, o que significava, quase sempre, ensinar as técnicas de escrita de uma “boa dissertação”, tendo como princípios básicos coerência, clareza e precisão, conforme postulam, entre outros, Soares e Nascimento (1978).

A instituição da obrigatoriedade da “prova ou questão de redação em língua portuguesa” nos vestibulares brasileiros, no final dos anos setenta do século passado, será um grande reforço para a eleição da Dissertação como a “forma de composição” ideal para esses exames, por razões como as que propõem Soares e Nascimento (1978, p. v), em seu “Técnicas de Redação”.

É que a DISSERTAÇÃO é a forma de REDAÇÃO mais usual. Com mais frequência é a forma de REDAÇÃO solicitada às pessoas envolvidas com a produção de trabalhos escolares, com a administração e produção de pesquisas em Instituições que fazem Ciência, com a administração e execução técnico-burocráticas de serviços ligados à Indústria, Comércio, etc. A prosa dissertativa é, assim, predominante nos textos de trabalhos escolares, nos textos de produção e divulgação científicas (monografias, ensaios, artigos e relatórios técnico-científicos) e nos textos técnicos-administrativos. Raramente é uma pessoa solicitada a produzir uma descrição ou uma narração; freqüentemente, ao contrário, é solicitada a produzir uma dissertação. [destaques dos autores]

Essa obra que, além de ser reeditada diversas vezes, desencadeará inúmeras outras, é deveras sintomática da concepção de Redação presente naquele contexto sócio-histórico. Estão muito claras, no prefácio, as bases de sustentação da proposta, ancoradas na Teoria da Comunicação, de Roman Jakobson, e em uma concepção cognitivista de texto, na qual a linguagem é tida como expressão do pensamento.

Fazer uma REDAÇÃO significa construir atos de comunicação. Em todo ato de comunicação existe um emissor, sujeito que possui intenções e que as coloca em forma de mensagem, construídas por um conjunto organizado de sinais chamado código, e endereçada a um receptor: o leitor. Fazer uma REDAÇÃO é tarefa de produção de mensagens, concretizadas por um ou mais códigos disponíveis, que materializam diversas intenções, tendo em vista diversos leitores. Neste MANUAL, o objetivo geral e básico é: produzir mensagens, utilizando-se o código língua. (SOARES e NASCIMENTO, 1978, p. iv)

Tem-se, também, uma visão tipológica de texto, tripartindo-o em descrição, narração e dissertação. Esta última está focada na ideia; ao contrário da narração, que coloca em relevo o fato, e da descrição, que se dedica ao objeto. Na dissertação, “pode-se ter a intenção de

considerar, em relevo, uma ideia em torno de fenômenos ou processos, eventos ou ações que geram fatos e objetos”.

Para os autores (p. iv):

A idéia pode ser uma comparação entre fenômenos ou processos, eventos ou ações, mostrando as suas vantagens, desvantagens; ou pode ser o seu histórico, ressaltando-lhe a origem, estado atual e futuro; ou pode ser uma crítica de seus efeitos, destacando suas influências positivas e negativas, com exemplos que comprovem as críticas feitas. Neste caso, o conteúdo é expresso numa forma de REDAÇÃO chamada DISSERTAÇÃO. Em resumo, a intenção de quem escreve torna específicos o conteúdo e a sua forma de expressão. Neste MANUAL o objetivo é: escrever intenções que apareçam, predominantemente, em conteúdo e forma de DISSERTAÇÃO.

Neste prefácio, também é possível identificar os pressupostos lógico-rationais atribuídos à dissertação, característica que irá justificar a frequência desse tipo de texto nas propostas de vestibulares e concursos públicos: “A estrutura adotada neste MANUAL [está-se referindo aqui à estrutura básica da dissertação – Introdução, Desenvolvimento e Conclusão] apresenta uma feição lógica rigorosa que permite exercitação para uma escrita coerente, clara, precisa.”

Tal característica irá justificar, ainda, a prática pedagógica voltada para esse tipo de texto, considerado, dentro dessa perspectiva, superior aos outros dois (descrição e narração). Em termos curriculares, esse tipo textual é deixado para o final do ensino médio, ao contrário dos outros dois, frequentemente utilizados no ensino fundamental³.

Ainda hoje, esses pressupostos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos permanecem difundidos, muito fortemente, nos cursos de redação, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, nas aulas de muitos professores, não só de língua portuguesa e redação, e em contextos singulares, para os nossos propósitos, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio, que comentaremos a seguir.

ENEM e sua concepção de texto e de dissertação

³ Em termos linguísticos, o “Manual”, como os próprios autores o denominam, segue uma metodologia fundamentalmente estruturalista, assentada na hipótese geral de que “o processo de escrever” significa “articulação de um conjunto de parágrafos”. Os parágrafos, por sua vez, se realizam como articulação de orações, que, são, enfim, articulação de vocábulos.

Como dissemos anteriormente, podemos encontrar os pressupostos de uma concepção racionalista e tipológica de texto e de dissertação em contexto escolar e, também, contraditoriamente, segundo nossa opinião, em discursos oficiais, como o da proposta de redação do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio, promovido pelo Ministério da Educação (MEC). Vejamos trechos do Guia da Prova de Redação do Enem 2013:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. (INEP, 2013, p. 7)

Poder-se-ia questionar como o mesmo Estado que estabelece parâmetros curriculares em que a concepção de linguagem predominante, ainda que com todas as ressalvas possíveis, privilegia contextos reais de comunicação e, portanto, uma prática linguístico-pedagógica construída a partir de uma noção discursiva de texto, propõe uma atividade que se funda em uma noção exatamente contrária à anterior.

Tipologia textual: texto dissertativo-argumentativo. Com base na situação problema proposta, o participante deveria expressar sua opinião, ou seja, apresentar uma tese. Para tal, poderia inspirar-se nos textos motivadores, mas sem copiá-los, pois eles devem ser entendidos como instrumentos de fomento de ideias, para que cada um possa construir o seu próprio ponto de vista. Nos parágrafos seguintes, o participante deveria apresentar argumentos e fatos em defesa de seu ponto de vista, inter-relacionados, com coesão e coerência. (p. 25)

O maior problema, a nosso ver, nesse tipo de proposta, é sua concepção de texto e, por consequência, de sujeito, que aliam uma perspectiva estruturalista na análise do texto, ao considerar elementos formais como imprescindíveis para a realização enunciativa, e uma concepção cognitivista de sujeito, em que noções como opinião, tese, argumento são mais psicológicas do que sociológicas ou discursivas.

Ainda que preveja um momento da enunciação como proposta de intervenção na problemática social levantada, os fundamentos teórico-metodológicos da proposta não se enquadram naquilo que pesquisadores como Bawarshi & Reiff (2013) têm denominado

“virada genérica”:

Nos últimos trinta anos, pesquisadores que atuam em diversas disciplinas e em diversos contextos revolucionaram a maneira como pensamos os gêneros, contestando a ideia de que os gêneros seriam simplesmente categorizações de tipos textuais e oferecendo, em vez disso, uma compreensão de gêneros que liga variedades de textos a variedades de ação social. (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 15)

Certamente, não seria exagero afirmar que estamos testemunhando uma espécie de 'virada genérica' nos estudos de retórica e escrita, virada que vem embasando diversos aspectos dos compromissos da área: do ensino da escrita em vários níveis e contextos ao estudo da escrita como forma de ação ideológica e participação social e à pesquisa sobre a escrita, a metacognição e a transferibilidade. (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 19)

Assim, com o advento do conceito de Gêneros do Discurso, a partir, principalmente, do final dos anos noventa (GOMES-SANTOS, 2004; ROJO, 2010), e, conseqüentemente, com as tentativas de revisão da concepção textual tipológica, em que figuravam os textos narrativos, descritivos e dissertativos, o campo do dissertar passou a ser coberto por uma série de modelos textuais, de configurações bastante heterogêneas.

Os enunciados de natureza dissertativo-argumentativa pertencem, hoje, a gêneros variados, realizados em diferentes esferas sociais e discursivas, mais ou menos próximas: ciência, religião, escola, imprensa, trabalho, entre outras. As duas primeiras esferas talvez tenham sido as “esferas constituintes” das demais, caracterizando os seus enunciados por meio do raciocínio lógico, da retórica, na argumentação, e, em geral, da busca de uma interlocução universal.

Essa mudança de perspectiva colocou em xeque a homogeneidade do tipo textual dissertação, presente nos programas de ensino de redação e nas provas de vestibular desde, como vimos, os anos setenta.

Uma perspectiva discursiva, em uma espécie de reencontro com a antiga retórica, só terá espaço com as análises enunciativo-discursivas, iniciadas nos anos cinquenta e sessenta.

No Brasil, essa perspectiva discursiva (sócio interacionista, para muitos) intensificou-se com o aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (mas já se esboçava há mais tempo, especialmente no campo dos estudos linguísticos).

A fim de discutir os impactos recentes dessa perspectiva discursiva ou sociointeracionista, analisamos a seguir uma proposta recente de redação de um vestibular de

uma universidade pública brasileira e alguns textos produzidos mediante essa proposta.

A prova de redação no contexto dos gêneros discursivos

A proposta a seguir é um bom exemplo da influência das noções de gêneros do discurso ou gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, que tem provocado, de alguma forma, mudanças significativas nas concepções de texto e de produção de texto. Isso é indiciado, nessa proposta, a partir do momento em que não se solicita a ‘redação’ de um ‘texto dissertativo’ ou de uma ‘dissertação’, mas a escrita de um editorial⁴.

Considerando que “trocadilho” é [a] “jogo de palavras que apresentam sons semelhantes ou iguais, mas que possuem significados diferentes, de que resultam equívocos por vezes engraçados” e, ainda, [b] “uso de expressão que dá margem a diversas interpretações” (Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa), escreva um editorial com o título “usos e efeitos do trocadilho”, comparando, pelo menos, dois dos exemplos abaixo: jornal, literatura, piada, publicidade.

Alinhando-se às novas concepções textuais e discursivas, a proposta apresenta, como suporte para a textualização do vestibulando, quatro textos ilustrativos, pertencentes a quatro gêneros discursivos diferentes. Esse conjunto de textos forma o que se tem chamado, comumente, de ‘coletânea de textos’. O texto principal é uma matéria de jornal expondo e discutindo uma polêmica em torno de um editorial publicado pelo jornal “Folha de São Paulo”. No referido editorial, publicado em 17 de fevereiro daquele ano (2009), a Folha teria utilizado a expressão “ditabranda” para qualificar a ditadura brasileira dos anos setenta como menos repressiva, em relação a outras ditaduras sulamericanas do período.

A “polêmica da ditabranda” será o mote da proposta, isto é, a questão a ser discutida pelo candidato, tendo em vista o auxílio de outros três textos complementares, todos contendo algum exemplo de trocadilho, pertencentes a três gêneros discursivos diferentes: uma propaganda, uma piada e um texto literário (Ver Anexo).

No entanto, o dado mais significativo, a nosso ver, para os objetivos que temos neste

⁴ Apesar das mudanças, a proposta mantém uma marca característica das tradicionais. Ela é temática, ou seja, a proposta é elaborada em torno de um tema, no caso, “trocadilho”, e, nesse sentido, não difere, em princípio, das famosas propostas temáticas “Minhas férias”, “Minha escola”, etc.

momento, é a proposta mesmo de escrita de um editorial⁵.

Segundo Benites (2002, p. 43), o editorial seria um ensaio curto que não tem, em geral, “valor permanente”, pois se subordina aos fatos do dia, “de preferência os que tocam mais de perto seus leitores”. Benites cita, a seguir, um comentário do jornalista Marcelo Coelho, colunista da própria Folha de São Paulo, a respeito do livro *Meninas da Noite*, de Gilberto Dimenstein: “Enquanto a notícia apresenta secamente os fatos, de forma irresolvida e material, o editorial comenta, posiciona-se, contesta, interferindo sobre o absurdo que é homeopaticamente apresentado aos leitores todos os dias.” (BENITES, id.).

Tais observações nos fazem relacionar o gênero discursivo Editorial, nessa configuração desenhada por Benites, como um gênero fundamentalmente argumentativo, e não apenas expositivo ou dissertativo. O próprio editorial da Folha, em que se recorre ao trocadilho “ditabranda”, ou o texto exemplificado em 1, na proposta – que, aliás, poderia muito bem servir como um editorial – poderia ilustrar essa natureza argumentativa do gênero.

A proposta, entretanto, não parece apontar nessa direção, levando os candidatos à produção de textos dissertativos “escolarizados”, como os que analisamos a seguir.

A enunciação concreta: editorial ou dissertação escolar?

A língua portuguesa como signo lingüístico inter-relaciona indivíduos por meio de linguagens, quer verbais ou não-verbais. A combinação desses códigos, permite a lógica comunicativa. Porém, a diferenciação seqüencial das palavras ou ambigüidades modificam a intencionalidade do locutor. Ei-lo: o trocadilho.

Utilizado em propagandística, literatura e seguimentos artísticos, o jogo de palavras, denota, em alguns casos, um estilo humorístico ou brincadeiras ao cotidiano. Tal padrão comunicativo, enquadra o leitor em possibilidades interpretativas cabíveis às histórias em quadrinhos, charges, livros. Contudo, desaconselháveis em textos denotativos, em predominância referenciais, cujo principal objetivo do emissor é a informação.

A situação ocorrida no jornal Folha de São Paulo, importante entidade jornalística do Brasil, tipifica o equívoco do trocadilho na expressão “ditabranda”, a admitir descaso ou eufemismo do fato histórico: Período Militar. Nesse contexto a abordagem repercutiu em manifestações por parte dos viventes do período, e professores de universidade, como a Universidade de São Paulo (USP), contrários à titulação. Outros

⁵ Franco (2008), em sua dissertação de mestrado, analisa uma proposta semelhante, da mesma universidade, em um vestibular de ano anterior. Diferentemente da proposta analisada por Franco (id.), a que estamos discutindo não está “ambientada” em uma simulação de publicação de um jornal. No contexto analisado por Franco (id.), configurou-se a possibilidade de escrita de um “editorial de apresentação de jornal”, conforme especificado na própria proposta apresentada. No caso em questão, essa possibilidade parece não se colocar. O que se pode vislumbrar, de fato, é a produção de um “editorial de jornal”, no estilo do que teria sido publicado pelo jornal Folha de São Paulo, e que parece ter servido de mote para a proposta.

enquadramentos, como no contexto humorístico é aconselhável ao atribuir maior comissidade.

A língua pátria, como signo vivo, ou seja, detora de significações, é agonizada conforme a racionalidade do emissor no trânsito de informações. No entanto, o uso adequado dos recursos estilísticos, como é o caso do trocadilho, é de suma importância, uma vez que abrange uma gama interpretativa cabíveis ou não a determinado contexto.

A utilização de trocadilhos na literatura ou no dia-a-dia no Brasil vêm de longa data. Por definição, tal recurso nada mais é do que um jogo de palavras que apresenta sonoridades e grafias semelhantes à palavra original, mas com um significado diferente. De modo que seu uso deve obedecer o limite do respeito ao público alvo, para que o comentário não deixe de ser irônico e engraçado e passe a ser pejorativo.

Uma das formas mais comuns de se encontrar trocadilhos são em textos jornalísticos e publicitários. Sendo que o objetivo e os parâmetros utilizados nos dois tipos de textos são completamente diferentes. O primeiro tem como função principal informar a sociedade, por conta disso tende a ser mais sério e coeso do que os demais, assim a utilização de trocadilhos tem como objetivo fazer uma crítica, trazendo ao texto uma certa ironia. Contudo, sua abordagem deve ser feita com cautela. Como por exemplo no texto do “Exemplo 1”, no qual o diretor Otavio Frias Filho cometeu uma gafe ao usar a expressão “ditabranda”, querendo fazer uma comparação da ditadura brasileira com às demais. Neste caso o diretor perdeu o foco do objetivo de um texto jornalístico para expressar uma opinião que desrespeita toda a sociedade brasileira. Já o segundo tem como função principal vender o seu produto. Neste caso a utilização de jogo de palavras tem como objetivo entreter e chamar a atenção do consumidor. Como por exemplo o texto “Exemplo 4” em que numa propaganda de produto de cabelo, a palavra nutrição capilar recebeu elementos visuais remetendo a uma idéia de refeição. Emprego totalmente válido.

Em suma, o uso de trocadilhos tem diferentes funções em determinados tipos de textos e seus efeitos vão depender do tipo de abordagem e da criatividade e habilidade do interlocutor.

Esses dois textos parecem ter o mesmo “projeto”, que se configura, de forma geral, na mesma estrutura composicional e no mesmo tratamento do tema e das instâncias interlocutivas. A estrutura composicional é típica da dissertação escolar, com introdução do tema, definindo-o e caracterizando-o, e seu desenvolvimento, tendo em vista um aspecto polêmico do mesmo. O aspecto polêmico, já previsto na proposta de redação, é a utilização do recurso expressivo do trocadilho e seus efeitos, positivos ou negativos. Após o desenvolvimento do tema e de sua problematização, o enunciador defende o seu ponto de vista, que, em geral, dá um fechamento à exposição realizada.

Vale a pena observar a semelhança entre a estrutura composicional dos segundos parágrafos dos dois textos: ambos abordam, de forma geral, aspectos pragmáticos do

trocadilho, para depois exemplificar com duas situações contrastantes.

Outro traço comum do “projeto” desses dois textos, representativos de um amplo conjunto de textos produzidos em uma situação como essa, é o distanciamento enunciativo em que se coloca o enunciador, seja em relação ao próprio tema enunciado, seja em relação ao seu interlocutor. O tema, como já observamos, é definido, caracterizado, contextualizado, de forma objetiva, buscando-se, sempre, a maior precisão possível. Os interlocutores, por sua vez, não aparecem, figurando, discursivamente, como co-enunciadores dessubjetivados.

Ao concluir, no entanto, do mesmo modo que Franco (2008), que a grande maioria dos candidatos desses vestibulares não consegue escrever um editorial, redigindo, na verdade, uma dissertação escolar, tecnicamente preparada para atender aos pré-requisitos de uma redação de vestibular, isso não significa que os textos produzidos são completamente homogêneos, idênticos. Ao contrário. O que verificamos, ao analisarmos os textos da amostra que colhemos, é que as configurações são heterogêneas, ainda que possam ser enquadradas no interior de um gênero a que denominamos dissertação escolar.

O estilo, por exemplo, do primeiro texto tenta um maior rebuscamento, como nos trechos a seguir:

- (1) “a língua portuguesa, como signo lingüístico.../a língua pátria como...”;
- (2) “propagandística; comissidade”.

Esse rebuscamento é expresso por meio de uma valoração indiciada, em [1], pela sintaxe do enunciado, e, em [2], pelo léxico. Esse rebuscamento pode ser também observado no caráter polifônico presente no parágrafo introdutório desse primeiro texto. O enunciador busca uma explicação linguística para o fenômeno do “trocadilho”, instaurando, no enunciado, uma voz científica, indiciada por termos como “signo linguístico”, “verbais e não-verbais”, “combinação de códigos”, “lógica comunicativa”, entre outros. Vale a pena observar que o segundo texto, ao definir “trocadilho”, também no parágrafo introdutório, não recorre a uma formulação científica, com base em conceitos desenvolvidos pela Linguística. Sua explicação, ao contrário, é mais próxima do senso comum: “Por definição, tal recurso nada mais é do que um jogo de palavras que apresenta sonoridades e grafias semelhantes à palavra original, mas com um significado diferente”.

Há, ainda, outros aspectos singulares que distinguem os dois textos. No primeiro, o

autor conclui, introduzindo o parágrafo com uma estrutura gramatical (léxico-sintática) muito semelhante à do primeiro parágrafo: “A língua portuguesa como signo lingüístico...” / “A língua pátria, como signo vivo...”. Isso indicia uma aposta do autor em um querer-dizer que tenta criar uma imagem de enunciador culto, seja em relação ao objeto de discurso, seja em relação à própria língua. Desse modo, o léxico rebuscado também é resultado dessa criação enunciativa do autor. O segundo texto, por sua vez, opta por introduzir o tema ancorando-o geográfica e historicamente, o que não ocorre na introdução do primeiro texto, realizada de forma mais geral. Aliás, o primeiro texto se mantém, praticamente, o tempo todo, distante do tema problematizado. Já o segundo texto parece se aproximar um pouco do problema discutido, ao situar tempo-especialmente e, também, ao se referir, por exemplo, ao diretor do jornal Folha de São Paulo, Otávio Frias Filho. Outro dado, na mesma direção, que diferencia os dois textos é o fato de o segundo não se dissociar da situação de prova do vestibular, o que é evidenciado pela referência explícita e direta aos exemplos de texto da “coletânea”.

É possível hipotetizar, assim, que o primeiro texto se apropria melhor, no sentido bakhtiniano de apropriação discursiva, isto é, tornar próprio um discurso alheio, do gênero “dissertação escolar”, em sua forma enunciativa prototípica. As principais características desse “protótipo” são a estrutura composicional racional, com introdução-desenvolvimento-conclusão, de forma bastante clara, o tratamento generalizante e universalizante do tema e a dessubjetivação das instâncias interlocutivas.

Por outro lado, não parece ser possível dizer que esses exemplos de texto pertençam, ainda que simuladamente, ao gênero editorial jornalístico. Isso se concebermos esse gênero discursivo, conforme Benites, como essencialmente argumentativo e situado. Isso significaria que o enunciado deveria constituir um elo de uma enunciação polêmica em torno do ponto de vista do jornal FSP sobre a natureza repressora da ditadura militar no Brasil.

Conclusão

Enquanto a dissertação escolar apresenta uma enunciação norteada pela *dessubjetivação* dos parâmetros discursivos elementares, como o tema (objeto de discurso), o cronótopo (espaço-tempo) e os co-enunciadores, um editorial é um gênero que se configura por uma enunciação situada, plenamente inserida na discussão de um fato datado. Enquanto a dissertação escolar se funda em um horizonte discursivo generalizante, universalizante, e,

nesta perspectiva, seu auditório é universal, o editorial é circunstanciado, conjuntural, e seu auditório é, portanto, particular.

Propostas de redação como a que analisamos poderão contribuir, realmente, para um processo de *desescolarização* de gêneros discursivos, como o editorial, o artigo de opinião, a carta argumentativa, entre outros, a partir do momento em que avançar nos aspectos aqui levantados. Em especial, o distanciamento do “objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992) em que se encontram as tradicionais propostas de “dissertação”, como a defendida pelo Enem, poderá colocar o ensino de texto, no Brasil, no horizonte discursivo de uma efetiva “virada genérica”.

Referências

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: História, Teoria, Pesquisa e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.

BENITES, S. A. *Contando e fazendo a história: a citação no discurso jornalístico*. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Proleitura, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1994.

CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte-MG: Ceale/Autêntica, 2007.

DI PIETRI, E. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FIAD, R.S.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *Ensino de Língua*. Das Reformas, das Inquietações e dos Desafios. BH: Editora UFMG, 2012.

FRANCO, K. R. *O gênero editorial em contexto de vestibular*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, 2008.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

INEP. *A redação no Enem 2013*. Guia do Participante. INEP/MEC, 2013.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORRISON, K. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação. In: BOTTÉRO, J. et al.. *Cultura, Pensamento e Escrita*. São Paulo: Ática. p. 141-200.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOARES, M. B. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, M.; NASCIMENTO, E. *Técnicas de Redação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

Anexo

REDAÇÃO

Considerando que "trocadilho" é [a] "jogo de palavras que apresentam sons semelhantes ou iguais, mas que possuem significados diferentes, de que resultam equívocos por vezes engraçados" e, ainda, [b] "uso de expressão que dá margem a diversas interpretações" (*Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*), escreva um editorial com o título "usos e efeitos do trocadilho", comparando, pelo menos, dois dos exemplos abaixo: jornal, literatura, piada, publicidade.

EXEMPLO 1: JORNAL

A polêmica da "ditabranda" do editorial da Folha
Enfim, o diretor de Redação da *Folha de S. Paulo*, Otavio Frias Filho, assumiu que o jornal errou ao utilizar, em editorial publicado no dia 17 de fevereiro, o termo "ditabranda" em referência ao regime militar brasileiro.

A declaração foi publicada na edição de domingo (8/3), um dia após manifestação em frente à sede do jornal.

"O uso da expressão 'ditabranda' em editorial de 17/02 passado foi um erro. O termo tem uma conotação leviana que não se presta à gravidade do assunto. Todas as ditaduras são igualmente abomináveis", afirmou.

Entretanto, Frias Filho manteve a posição de considerar a ditadura militar brasileira "menos repressiva que as congêneres argentina, uruguaia e chilena - ou que a ditadura cubana, de esquerda".

Se faltava um exemplo de "trocadilho infame", a Folha conseguiu perpetuá-lo em editorial: além de uma injustiça histórica com centenas de militantes de esquerda que morreram e foram torturados nos porões da ditadura, eunhar a expressão "ditabranda" é de lasciar. E lembrar que a Folha se arvora de ter lançado a campanha das Diretas contra a ditadura... ai! ai! ai!

(Disponível em: < <http://23tons.blogspot.com/2009/03/polemica-da-ditabranda-do-editorial-da-fohla/> >. Acesso em: 2 abr 2009.)

EXEMPLO 2: LITERATURA

Há, no título do livro *Os mortos estão no living*, de Miguel Marvillá, um sutil trocadilho, considerando que o leitor pode, ali, ler literalmente "os mortos estão no living", isto é, "os mortos estão na sala de estar" ou ler "os mortos estão no living", ou seja, "os mortos estão não vivendo".

EXEMPLO 3: PIADA

Na escola o professor explicava aos alunos o que era um trocadilho. Depois da lição, o professor pede aos alunos para darem um exemplo de trocadilho:
— Joãozinho, para ver se você entendeu a lição, faça um trocadilho.

O Joãozinho respondeu:

— É fácil, professor. Eu morava em Florianópolis e agora minha família se mudou para Paqueta.

O professor contestou:

— Mas, Joãozinho, isso não é um trocadilho.

E o Joãozinho:

— Pode não ser um trocadilho, professor, mas é uma troca d'ilha.

(Disponível em: <http://claudiom64.wordpress.com/2005/01/page/2/>. Acesso em: 5 abr 2009.)

EXEMPLO 4: PROPAGANDA



"Nutrição capilar. Servida nos melhores salões de beleza"; "neste exemplo, o trocadilho visual se dá pelos elementos que representam a refeição. Como se trata da nutrição dos cabelos, o alimento nutritivo que está no prato é o produto da empresa, os talheres são a escova e o pente".

(Disponível em: < <http://www.ufrgs.edu.br/~imga/site/narrativa/producao/licinio.pdf> >. Acesso em: 2 abr 2009.)

OS DESAFIOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO BÁSICO

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva*

Resumo: A primeira parte deste texto oferece uma breve história dos livros como o principal artefato cultural na educação e fala sobre as resistências que eles têm sofrido. Em seguida, apresenta informações sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é responsável pela distribuição de livros didáticos de inglês nas escolas públicas brasileiras. Finalmente, discute os desafios enfrentados por aqueles que escrevem livros didáticos de inglês, tendo como referência os critérios estabelecidos pelo PNLD. O artigo conclui que livros inovadores ainda enfrentam resistências naturais porque alguns professores ainda têm dificuldade em abandonar suas velhas crenças e práticas.

Palavras-chave: História dos livros. Livro didático de inglês. Escrita de material didático.

Abstract:

The first part of this text offers a brief history of books as the main cultural artifact in education and talks about the resistances they have been suffering. Then, it presents information about the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) which is responsible for the distribution of English textbooks in Brazilian public schools. Finally, it discusses the challenges faced by those who write English textbooks having as reference the criteria established by the PNLD. It concludes that innovative books still face natural resistances because some teachers still have difficulty in abandoning their old beliefs and practices.

Keywords: History of books. English textbooks. Material writing.

Dentre todas as tecnologias móveis de informação utilizadas para o ensino de línguas, o livro é o mais comumente encontrado na sala de aula desde tempos remotos. Com a redução do tamanho do *codex*, os livros ganharam mais portabilidade e passaram a fazer parte da cultura escolar. No entanto, sua inserção na escola também sofreu resistências, como geralmente sofrem todas as inovações tecnológicas. Acostumados a uma cultura oral, tendo o olhar dos alunos e seus ouvidos sempre voltados para si, os professores se sentiram ameaçados pela presença do livro, pois reinavam sozinhos no palco da sala de aula.

Segundo Kelly (1969), no mundo antigo, os livros eram copiados pelos escravos em uma sala cheia de escribas com um leitor incumbido de ditar o conteúdo. Isso tornava o livro muito caro e só os ricos conseguiam ter um livro. Como eram educados por tutores particulares (escravos), tanto o livro quanto o professor eram de sua propriedade. Mesmo

* Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, vlmop@veramenezes.com

assim, os alunos deveriam tomar nota do texto e dos comentários do professor por meio de ditados¹.

Com a melhoria dos meios de produção e o aumento de fabricas de papel, o preço do livro diminuía, mas ainda era muito caro. Um exemplo foi o primeiro livro ilustrado para o ensino de latim, o *Orbus Pictus*, um tipo de dicionário com gravuras, que segundo Comenius, citado por Kelly (1969, p.259), era muito caro para o uso escolar. Uma curiosidade registrada por Kelly (1969) é o fato de que, ao final do século dezoito, era comum que os alunos tivessem livros didáticos diferentes em sala de aula, o que não é de se estranhar, pois os livros eram na verdade gramáticas e dicionários.

É interessante observar como a escassez do livro ou sua disponibilidade influenciaram na metodologia de ensino. Sem o apoio do livro, usava-se mais o ditado e quando este se universalizou, a tradução se tornou um método de ensino popular, pois cada aluno podia ter na sua frente um livro para as constantes consultas ao texto. Apesar de terem surgido novas propostas metodológicas, como, por exemplo, a abordagem comunicativa, que incluem o desenvolvimento de habilidades orais, ainda encontramos professores que privilegiam o ensino baseado em gramática e tradução em detrimento da fala e da compreensão oral.

Kelly (1969) informa que, no século dezesseis, havia professores que proibiam o uso do livro na sala de aula até que seus alunos pudessem falar latim. Ele cita, também, uma fala de Lambert Sauveur (1875, p.26) sobre o uso do livro no século 19: “Dê aos seus alunos o livro para lerem em casa, como preparação para sua aula, mas os proíba de abri-los na sala, pois lá apenas os seus ouvidos devem ficar ocupados”. Sauveur foi um dos proponentes do “Método Natural” que previa que a aprendizagem de uma língua adicional era semelhante à aprendizagem de língua materna e se baseava no uso intensivo de interação oral. É interessante observar que o livro, citado por Kelly, marca no título que o ensino é “sem gramática ou dicionário”, auxiliares didáticos frequentes na sala de aula.

A resistência ao uso do livro didático existiu e ainda existe por motivos diferentes. A rejeição aos livros foi também uma tônica do método estrutural que pregava muitas horas de aula devotadas apenas para a prática oral e livros fechados durante a apresentação e prática das estruturas. Era comum encontrar livros do aluno onde apareciam apenas as ilustrações das falas que seriam ditas pelo professor ou pelo gravador para serem ouvidas e repetidas. Atualmente, existem alguns pesquisadores que também se posicionam contra a adoção de

¹Nos anos 60, vivi experiência semelhante em aulas de história. Era comum a professora ditar o conteúdo a ser copiado no caderno.

livros didáticos. Eles defendem que o professor deveria criar seu próprio material de acordo com o contexto e as necessidades de seus alunos.

O custo, desde a invenção da imprensa, sempre foi fator impeditivo para a adoção do livro didático. Atualmente, imagens, cores e o acréscimo de gravações em mídia eletrônica encarecem ainda mais o material didático. No Brasil, confrontados pela falta de condições financeira de seus alunos, alguns professores de língua estrangeiras adquiriram o hábito de compilar atividades de vários livros didáticos e produzir apostilas com reproduções fotocopiadas. Os alunos, por outro lado, adquiriram o hábito de fotocopiar os livros quando esses são adotados, o que ocasiona perda de qualidade com a eliminação das cores.

No futuro bem próximo, a tendência é ter o conteúdo dos livros didáticos migrando para os tablets. Algumas coleções didáticas já oferecem a versão digital e quem compra o livro recebe uma senha para ter acesso ao material digital. É comum também que as editoras publiquem em suas páginas eletrônicas, atividades digitais para os alunos ou atividades extras em formato pdf para serem copiadas pelos professores.

Políticas de distribuição de livros didáticos

O governo brasileiro iniciou em 1929, sua política de distribuição de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras². Hoje, além de livros didáticos, são distribuídos também dicionários de língua portuguesa, livros de literatura e material de apoio para o professor. Os livros didáticos de línguas estrangeiras – inglês e espanhol – para as séries finais do ensino fundamental só foram incorporados aos editais do Programa de Distribuição do Livro Didático (PNLD) para distribuição, em 2011, para as séries finais do ensino fundamental; e distribuição em 2012 para o ensino médio. Um segundo lançamento de editais foi feito para avaliação de coleções destinadas às séries finais do ensino fundamental, para distribuição em 2014 e, em 2015, para o ensino médio.

No PNLD 2011, foram avaliadas 26 coleções didáticas de inglês para as séries finais do ensino fundamental, mas apenas duas foram selecionadas:

1. *Keep in Mind* (CHIN e ZAOROB, 2009)
2. *Links* (MARQUES e SANTOS, 2009).

² Ver histórico na página do FNDE. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>.

No PNLD 2012, para o ensino médio, foram avaliadas 20 coleções e sete foram selecionadas:

1. *English for all* (AUN, MORAES e SANSANOVIC, 2012)
2. *Freeway* (TEODOROV, 2012)
3. *Globetrekker* – inglês para o ensino médio (COSTA, 2012)
4. *On stage* (MARQUES, 2012)
5. *Prime* – inglês para o ensino médio (DIAS, JUCÁ e FARIA, 2012)
6. *Take Over* (SANTOS, 2012)
7. *UpGrade* (AGA, 2012)

No PNLD 2014, para as séries finais do ensino fundamental, foram avaliadas 21 coleções e apenas três foram selecionadas:

1. *Alive!* (MENEZES *et al*, 2012)
2. *It Fits!* (CHEQUI, 2013)
3. *Vontade de Saber Inglês* (KILLNER e AMANCIO, 2013)

No momento, estão sendo avaliadas as coleções para o ensino médio do PNLD 2015³.

A chegada dos livros nas escolas públicas não garante seu uso, pois nem sempre os escolhidos pela escola são de agrado de todos os professores. Além disso, alguns deles ainda se negam a abandonar suas práticas de uso de atividades copiadas de livros diversos.

Uma questão que interfere na adoção é o fato de o professor não ter a opção de fazer uma adoção gradativa, sendo obrigado a usar a mesma coleção em todas as séries de uma só vez. Isso pode trazer dificuldades de acompanhamento pelos alunos, especialmente nas séries finais. Outro problema alegado por muitos professores é que o número de livros recebidos, frequentemente, é menor do que o número real de alunos. Além disso, quando outros professores são contratados pela escola, não há livros do professor para todos os professores.

A cada três anos, há nova seleção de livros e não há garantia de continuidade das coleções já adotadas, como aconteceu com os livros selecionados para uso em 2011. Os dois livros não entraram na lista dos selecionados no PNLD 2014 e, como consequência, os alunos da sétima série em diante, que já haviam iniciado os estudos em uma coleção, terão que usar outra, perdendo, portanto, a continuidade com o trabalho iniciado nos anos anteriores.

Apresento, a seguir, alguns dos critérios de avaliação do edital de convocação que regeu a inscrição das coleções de inglês no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD 2015 – ensino Médio. Critérios semelhantes aparecem nos editais anteriores.

³ Este texto foi escrito em fevereiro de 2014 e o resultado está previsto para abril.

Edital do Programa Nacional do Livro Didático

O edital detalha as exigências em relação à estrutura editorial das obras, os critérios de exclusão, as especificações técnicas e os princípios e critérios para a avaliação de obras. Os critérios de eliminação comuns a todas as obras são:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;
- (5) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (6) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
- (8) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.

Merece atenção especial os itens (2) e (5). O item (2), sobre princípios éticos, explicita, em seu detalhamento, que serão eliminadas todas as obras que

- (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
- (2) fizerem doutrinação religiosa, política e/ou ideológica, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- (3) utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Não há como discordar desses critérios, mas isso demanda atenção redobrada, pois muitas vezes, a interpretação pode ser bastante subjetiva. Uma tatuagem em um personagem vilão e gordo pode ser ou não interpretado como preconceito contra pessoas que usam tatuagem e/ou são gordas; uma foto em que aparece uma logomarca na meia de um atleta, por exemplo, pode ou não ser interpretada como difusão de marca.

Quanto ao item (4) dos critérios de eliminação, como existe a expectativa de que uma coleção de língua estrangeira apresente conteúdos interdisciplinares, os elaboradores de material didático precisam ter conhecimentos que ultrapassem os linguísticos para que não cometam incorreções ao adentrar outras áreas do conhecimento. Precisam, ainda, contar com um bom grupo de assessores para revisão desses conteúdos.

Passemos agora aos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), conforme consta no edital.

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), será observado se a obra:

- reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veicule estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem às nossas próprias em relação a elas;
- seleciona textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam;
- contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- inclui textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
- expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa compreender suas condições de produção e circulação;
- discute relações de intertextualidades a partir de produções expressas tanto em língua estrangeira como em língua nacional;
- propõe atividades de leitura comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica;
- ressalta nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve propostas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que contemplem uma efetiva interação texto-leitor;
- explora estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
- promove atividades de produção escrita, que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto;
- prioriza atividades que atribuam à leitura e à produção escrita papel central no processo de aprendizagem da língua estrangeira no ensino médio;
- promove a compreensão oral, com materiais gravados em mídia digitalizada, que incluam produções de linguagem características da oralidade;
- apresenta atividades que permitam o acesso a diferentes pronúncias e prosódias, em situação de compreensão oral intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);
- oportuniza atividades de expressão oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira, em diferentes situações

comunicativas, que estejam em inter-relação com necessidades de fala compatíveis com as do estudante do ensino médio;

- desenvolve atividades de leitura, escrita e oralidade, que sejam capazes de integrar propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira;
- propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua estrangeira;
- oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver a fruição de produções artísticas;
- explora atividades de uso estético da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
- propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
- propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
- utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
- articula o material oferecido na versão eletrônica que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do estudante;
- vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
- favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos da disciplina;
- promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no ensino médio;
- promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento;
- proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio.

Manual do Professor

Na avaliação das obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), será observado, ainda, se o manual do professor:

- explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
- relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio, no que se refere às línguas estrangeiras;
- explicita como elemento norteador da sua proposta a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, a partir de critérios que permitam articulações integradoras para além dos limites estritos da disciplina;
- explicita como elemento norteador da sua proposta a contextualização como indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor;
- oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do estudante;
- apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, suportes, contextos de circulação;
- inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua;
- propicia a superação da dicotomia ensino-pesquisa, ao proporcionar a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a indissociabilidade entre saberes teóricos e saberes práticos;
- sugere respostas às atividades propostas no livro do estudante, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira;
- propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
- propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira;
- utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
- articula o material oferecido na versão eletrônica que acompanha a coleção com temas, textos e atividades previstas no livro do estudante;

- vincula o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais, no que concerne à apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e advindos da experiência, intermediados pela aprendizagem da língua estrangeira;
- favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos da disciplina;
- promove atividades que se fundamentam no entendimento do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico para nortear o papel da língua estrangeira no ensino médio;
- promove atividades que levem a novas formas de integração entre língua estrangeira e língua portuguesa e entre ambas e as demais áreas de conhecimento;
- proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam o comportamento ético, o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, a prática do respeito e acolhimento do outro, compatível com o perfil do estudante do ensino médio.

Passo agora a discutir os desafios enfrentados por quem assume a tarefa de produzir uma coleção didática tendo como referência todos os critérios discriminados nos editais do PNL D. As reflexões que farei, a seguir, terão como base minha experiência no desenvolvimento de duas coleções em conjunto com outros colegas: *Alive!* (MENEZES *et al.*, 2012), para as séries finais do ensino fundamental em co-autoria com Kátia Tavares, Junia Braga e Claudio Franco, e *Alive High* para o ensino médio, em co-autoria com Junia Braga, Marisa Carneiro, Marcos Racilan, Ronaldo Gomes, e Magda Velloso (MENEZES *et al.*, 2013).

Desafios na produção de livros didáticos

Inacreditavelmente, em alguns contextos escolares, o computador chegou antes do livro de língua estrangeira e este é o primeiro desafio encontrado pelos produtores de material didático neste século. Como o contexto digital atrai muito os jovens, o livro precisa dialogar com o mundo virtual e, ao mesmo tempo, não assustar os professores que ainda resistem a se inserir no mundo digital. Na primeira coleção, utilizamos textos fazendo referências ao meio digital, criamos várias atividades usando, por exemplo, *e-mail* e *tweets*; e motivamos os alunos a criarem *blogs* e revistas virtuais, mas sempre oferecendo a opção de alternativas em papel, no caso de o aluno não ter acesso a computadores.

Outro problema enfrentando é seguir as orientações do edital para preencher as expectativas dos avaliadores e, ao mesmo tempo, as dos professores. Enquanto o edital estimula a criação de um material mais afinado com a língua em uso, muitos professores gostariam que o estudo gramatical fosse priorizado. No caso da coleção *Alive!*, fizemos algumas opções ousadas, apesar de termos nos curvado a uma organização de funções da linguagem nos moldes tradicionais, começando com aquelas que demandam o verbo *to be*, como fazem todas as coleções. Quebrar essa tradição nos levaria ao risco de termos a coleção rejeitada pelos professores, mas “ousadias” foram cometidas. Dentre elas, está a inserção do passado simples no livro 2, o que assustou alguns professores acostumados a só ensinar o passado simples na oitava série. A progressão gramatical é uma crença arraigada e impede que os autores de livro didático invistam em materiais que tenham outro tipo de organização. Limitar os alunos ao uso do presente durante dois anos seguidos é impedir, por exemplo, que eles leiam e produzam narrativas simples, o que, em minha opinião, constitui um desestímulo à aprendizagem de uma língua.

Outro desafio é o descompasso entre os indicadores para a produção de livros didáticos de língua estrangeira, as orientações curriculares dos estados e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Vários estados têm suas próprias orientações curriculares e alguns deles chegam a especificar conteúdos por ano. É, pois, natural que os professores esperem encontrar essa correspondência nas coleções aprovadas pelo PNLD. Já o ENEM avalia apenas a leitura com itens em língua portuguesa, o que entra em contradição com o edital que prevê que todas as habilidades devem ser desenvolvidas. O fato de as questões serem feitas em português acaba influenciando alguns autores que se espelham no ENEM para criar as atividades de leitura. Essa não foi a opção dos autores do *Alive High*, pois entendemos que quanto mais atividades em inglês o aluno tiver, mais experiências com a língua ele terá e melhor será sua aprendizagem.

Mais um desafio é a escolha do material a ser trabalhado. No caso da coleção *Alive!* e *Alive High*, como optamos por usar textos autênticos até em exercícios de gramática, isso envolveu a compra de uma grande quantidade de textos, o que gerou um grande dispêndio para a editora. Felizmente, esforços não foram poupados para adquirir todos os direitos autorais e conseguimos usar todos os textos, músicas e imagens. Apenas um dos textos escolhidos ficou de fora da produção, pois quem detinha os direitos autorais não autorizou seu

uso. Mas nem todas as editoras trabalham dessa forma e há autores que enfrentam muitas dificuldades na seleção de material.

Trabalhar com textos autênticos é outro desafio, pois ao retirar o texto, ou trechos dele de seu contexto de circulação, ou mesmo ao alterar sua formatação, estamos, inevitavelmente, interferindo em sua autenticidade. Isso se agrava em função da gradação gramatical, pois na vida real é muito difícil achar amostras da língua em uso que não incluem outros aspectos gramaticais além dos estudados. O pior acontece com textos orais retirados de vídeos que acabam perdendo todo o apoio da multimodalidade na compreensão de textos orais. No caso da Coleção *Alive!*, como o edital pedia um CD de áudio, os vídeos não foram incluídos o que implica em perda de autenticidade. Por outro lado, o professor poderá encontrar a maioria desses vídeos na Internet e isso compensará as limitações do material.

Um grande dilema dos autores de livros didáticos é a exigência de qualidade pelo edital PNLD em confronto com o comportamento do mercado. As três edições do PNLD demonstram que os livros que recebem as melhores avaliações não são os mais vendidos.

Mesmo correndo o risco de não sermos campeões de venda, nós autores das coleções *Alive!* e *Alive High*, optamos por fazer uma coleção de alta qualidade e tivemos apoio da editora. Um exemplo foi nossa decisão de usar exclusivamente a língua inglesa nas instruções e nas atividades, pois acreditamos que quanto mais insumo em inglês, melhor será a experiência de aprendizagem dos aprendizes. Outro exemplo foi a inserção de leitura de textos literários maiores. No entanto, sabíamos que isso seria um ponto negativo na avaliação de alguns professores, o que realmente aconteceu com a coleção *Alive!* Alguns professores sentiram falta de instruções em português e outros reclamaram do tamanho dos textos literários. Alguns deles, após conversa com os autores, entenderam que as instruções se repetem ao longo do livro e funcionam como input para a aquisição da língua. Entenderam também que os textos maiores são para leitura em casa, no ritmo do aluno e que é preciso aumentar o nível de desafio. Mas nem todos se convenceram.

Um grande desafio é atender a diversidade de alunos que usarão a coleção didática. Pensem, por exemplo, nos alunos indígenas. Será que as temáticas escolhidas, por mais diversificadas que elas sejam, se encaixam na realidade desses alunos? Quanto aos outros alunos, será que os temas de todas as unidades agradarão tanto aos que vivem em áreas urbanas quanto aos que estão em zonas rurais?

Finalmente, um grande desafio é a dificuldade no tratamento de temas sensíveis e sem consenso na sociedade, como, por exemplo, as relações homoafetivas e as novas configurações familiares. Mesmo tendo sido cautelosos no tratamento desse tema na Coleção *Alive!*, recebemos crítica de um jornalista evangélico. O mesmo aconteceu com autores de outras coleções. No nosso caso, o incômodo foi gerado pela referência ao seriado *Modern Family*, onde aparece uma família composta por dois pais e um filho adotado.

Conclusão

A experiência de produzir material didático nos ensina que a tarefa não é trivial e coloca em xeque a crença de que o professor deve ser também produtor de material didático. Os que se posicionam contra a adoção de livros parecem ignorar que a produção de material didático não é uma atividade trivial, pois envolve vários conhecimentos, habilidades e colaboração de outros profissionais, além de demandar muito tempo para um bom produto final.

Atender ao edital significa produzir livros bem diferentes dos que até então circulavam nas escolas. No entanto, a emergência de materiais mais inovadores está sujeito à natural resistência às inovações e ao conflito entre a teoria e as práticas já cristalizadas. Enquanto os editais se baseiam nas tendências mais modernas do ensino de línguas, muitos professores resistem a abandonar suas crenças e práticas. Os livros que atendem os critérios do PNLD acabam perdendo seu papel de contribuir para a melhoria do ensino ao serem rejeitados e o dinheiro público investido na compra do material é perdido.

Mas há também os que aceitam o desafio de mudar e é muito gratificante receber feedback de professores que usam os livros doados pelo MEC e relatam os bons resultados alcançados.

Referências

AGA, G. *UpGrade*. São Paulo: Richmond, 2012.

AUN, E.; MORAES, P.; SANSANOVICZ, N. *English for all*. São Paulo: Saraiva, 2012.

BRASIL. MEC-SEB. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2011 – Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=6037:pnld-2011-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 19 jul. 2010.

_____. MEC-SEB. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=5510:pnld-2012-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 24 mar. 2012.

_____. Edital de convocação 01/2013 – CGPLI Edital de convocação para inscrição para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015 – Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>> Acesso em 30 ago. 2013.

_____. MEC-SEB. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2014 – língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=8322:livro-linguaestrangeira>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

CHEQUI, W. (Ed.). *It Fits*. São Paulo, SM, 2013.

CHIN, E. Y.; ZAOROB, M. L, F.A. *Keep in mind*. São Paulo: Scipione, 2009.

COSTA, M. B. *Globetrekker*: inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2012.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R. *Prime* – inglês para o ensino médio. São Paulo: Macmillan, 2012.

KELLY, L.G. *25 centuries of Language Teaching: 500 BC-1969*. Rowley, Massachusetts: NewBury House, 1969.

KILLNER, M.; AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*. São Paulo: FTD, 2012.

MARQUES, A.; SANTOS, D. M. *Links* – English for teens. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *On Stage 2*. São Paulo: Ática, 2012.

MENEZES, V. et al. *Alive*. São Paulo: UDP, 2012.

_____. et al. *Alive High*. São Paulo: SM, 2013.

SANTOS, D. *Take over*. São Paulo: Lafonte, 2012.

SAUVEUR, L. *An Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*. Boston, 1875.

TEODOROV, V. *Freeway*; São Paulo: Richmond, 2012.

APRENDIZAGEM COMO VÍCIO: O USO DE *GAMES* NA SALA DE AULA

Vilson J. Leffa*
Cândida Martins Pinto**

Resumo: O interesse pelo uso de *games* no ensino tem crescido significativamente nos últimos anos, não só como recurso de motivação, mas também pela suspeita de que, além de motivar, os *games* podem desenvolver a aprendizagem. O objetivo deste trabalho é refletir sobre as características dos *games* que apresentam potencialidade de contribuir para essa aprendizagem. Para isso, fez-se um levantamento do que é essencial em um *game*, chegando-se a três grandes princípios: (1) o princípio do *feedback*, segundo o qual a ação do sujeito provoca uma reação que recursivamente desencadeia um processo de interação contínua entre o sujeito e o objeto; (2) o princípio do fluxo, que dá sustentabilidade motivacional ao sujeito, até que o objetivo seja atingido e (3) o princípio da superação, que amplia a ação do sujeito, produzindo resultados desproporcionais à ação inicial, com a possibilidade de provocar uma aprendizagem descontrolada no aluno. O texto descreve em detalhe cada um desses princípios e tenta mostrar suas implicações para a aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos Eletrônicos. Gamificação. Teoria do Fluxo. *Games*.

Abstract: Interest in the use of games in teaching has grown significantly in recent years, not only because they are a source of motivation, but also because, in addition to motivation, games may also foster learning. The objective of this paper is to explore what are the features of games that may have a potential to contribute to learning. For this purpose, we carried out a survey of what is essential in a game, arriving at three main principles: (1) the feedback principle, according to which, the subject's action causes a reaction that recursively triggers a process of continuous interaction between subject and object; (2) the flow principle, which gives the subject motivational sustainability, until the goal is reached, and (3) the outdo principle, which amplifies subject's action, producing results that are disproportionate to the initial action, with the possibility of causing uncontrolled learning in the student. The text describes in detail each of these principles and tries to show their implications for teaching.

Keywords: Electronic Games. Gamification. Flow Theory. Language Learning. Games.

Introdução

A proliferação dos *games* entre a população em idade escolar tem despertado a atenção dos pesquisadores na área da aprendizagem (BALTRA, 1984; DEHAAN, 2008; MATTAR, 2011; LEFFA et al, 2012; RIBEIRO, 2012), principalmente quando percebem que tudo aquilo que acontece durante o jogo é o que os professores gostariam de ver acontecer na sala de aula: motivação, interesse e aprendizagem. O jogo não apenas vicia mas também desenvolve habilidades e conhecimentos, às vezes em alto grau de complexidade, exigindo e

* Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, leffav@gmail.com

** Professora do Instituto Federal Farroupilha, Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, candida_mp@yahoo.com.br

obtendo do aluno empenho na execução da tarefa e uso de estratégias superiores de aprendizagem, que incluem o emprego da negociação e o desenvolvimento da colaboração (GEE, 2004; PRENSKY, 2006; MCGONIGAL, 2010; DRYSDALE, 2011). Em muitos *games* a meta só é alcançada se o jogador conseguir formar uma comunidade, cujos participantes se ajudem mutuamente, distribuindo incentivos, oferecendo apoio e compartilhando recursos. Diante disso, uma preocupação legítima dos pesquisadores tem sido tentar descobrir o que existe nos *games* que leva o jogador a se empenhar tanto na execução das tarefas, muitas vezes difíceis e complexas, e pelas quais estão até dispostos a pagar para que possam jogar; ou para que possam aprender, como propõe Gee (2004, p. 15).

É sobre esta questão que vamos refletir neste texto. Defendemos a tese de que há nos *games* elementos que podem ser trazidos para o ensino, com ênfase especial em dois aspectos: (1) a capacidade de motivar o aluno e (2) a capacidade de desenvolver a aprendizagem. A questão da motivação tem sido abordada em várias áreas, mas nos fixamos aqui principalmente naqueles que trabalham com o processo geral da gamificação (ZICHERMAN, 2011; KAPP, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012; MEKLER; BRÜHLMANN; OPWIS; TUCH, 2013), vendo-a da perspectiva do modelo ARCS (KELLER, 1983). Trataremos dessa questão na primeira seção do texto, na qual tentaremos também justificar a relevância do tema.

Um dos interesses que encontramos quando procuramos estabelecer as relações entre *games* e ensino é a constatação de que os elementos característicos dos *games* têm possibilidade de serem incorporados ao ensino. Tentamos sintetizar essas inúmeras características em uma proposta de três grandes princípios: o princípio *do feedback*, do fluxo e da superação. Juntamente com a descrição desses princípios, procuramos também mostrar as implicações que eles podem trazer para o ensino, na medida em que o *feedback* pode levar ao fluxo e o fluxo, pela concentração de energia, à superação do sujeito. A proposta desses princípios e suas implicações constitui a parte principal deste trabalho.

Partimos do pressuposto de que a escola precisa mudar, deixando de se promover como a única fonte de conhecimento para tentar capitalizar sobre o que o aluno já sabe e, desse modo, atendê-lo melhor em seus interesses e necessidades (CARDOSO, 2006). O aluno vem para a escola com um conhecimento cada vez maior sobre o mundo que o cerca e que lhe interessa, marcado pela enorme expansão das relações interpessoais; um mundo que não só fica cada vez mais distante da escola, mas que muitas vezes não é valorizado por ela, levando à apatia dos alunos (MENEZES, 2010). Por enredar-se em um paradigma de ensino de mão

única, no qual o conhecimento deve descer do professor, que detém o saber, para o aluno, que nada sabe, a escola ignora que muitas vezes recebe alunos que sabem mais que o professor, pelo menos nos conteúdos que afetam seu dia a dia (RANCIÈRE, 2007; SNYDER, 2009). A ênfase nos *games* não vai resolver todos esses problemas, mas poderá contribuir para uma aproximação, e talvez até viciar o aluno na aprendizagem.

Da motivação ao estado de fluxo

Entre as várias razões que podem ser apontadas para se investigar o uso de *games* no ensino, destacam-se aqui duas, pela frequência com que aparecem na literatura da área: (1) a potencialidade que o jogo apresenta como recurso de aprendizagem e (2) a contribuição que pode trazer para a motivação do aluno. Em relação à aprendizagem, parte-se do pressuposto de que a aquisição do conhecimento necessário para executar o próprio jogo envolve o desenvolvimento de competências que já são por si só relevantes para a aprendizagem, envolvendo os domínios psicomotor, afetivo e cognitivo (TOBIAS; FLETCHER, 2011; ANDERSON; KRATHWOHL, 2001). No nível do domínio psicomotor, por exemplo, os gestos do jogador podem ser registrados, mostrados e aprimorados pelo jogo, levando ao reconhecimento do próprio corpo e à aquisição de novas habilidades, desde a sincronização olho/mão e o desenvolvimento de reflexos mais rápidos até o aperfeiçoamento e adequação dos gestos em diferentes situações, descendo corredeiras, atravessando um território inimigo ou dançando com um parceiro (KARAL; KOCOÇ; AYYILDIZ, 2010; KENNEDY et al. 2011; PERLMAN; FORREST; PEARSON; 2012). No domínio afetivo, a riqueza dos detalhes gráficos, a interatividade com os personagens que compõem a trama do jogo, a imersão em comunidades online são alguns dos elementos que podem afetar os níveis de interesse, apreciação e participação do usuário (SQUIRE, 2011; CONNOLLY et al, 2012). E, finalmente, no nível do domínio cognitivo, tem-se investigado a relação entre o uso de *games* e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, incluindo a inteligência espacial, a capacidade na resolução de problemas e o domínio de conteúdos (REBETEZ; BETRANCOURT, 2007; HEREDIA; ICAZA, 2012; MONCARZ 2012; BLUMBERG et al, 2013). Estudos realizados no ensino de línguas têm mostrado que os *games* podem contribuir significativamente para sua aprendizagem, principalmente nos estágios iniciais (MUBASLAT, 2012; KARAL; KOCOÇ; AYYILDIZ, 2010; KENNEDY et al. 2011; PERLMAN; FORREST; PEARSON; 2012).

Além da potencialidade que apresenta como recurso de aprendizagem, os *games* têm sido também investigados pela sua capacidade de motivação: o aluno, que na sala de aula não consegue permanecer na mesma tarefa por mais de alguns minutos (BUNCE; FLENS; NEILES, 2010), quando está jogando fica concentrado horas a fio, imbatível em sua persistência e empenho (SCOTT; RYAN, 2011), indo e voltando incansavelmente em cada etapa, tantas vezes quantas forem necessárias, até que o objetivo proposto pelo jogo seja finalmente alcançado. Entre os elementos que caracterizam a motivação, podemos citar, de acordo com Keller (1983), a Atenção, a Relevância, a Confiança e a Satisfação (conhecido como o modelo ARCS), modelo esse proposto para a aprendizagem, mas bastante adequado para explicar o envolvimento intenso e atento do usuário na frente da tela durante o jogo. A atenção pode se manifestar na curiosidade e interesse que o jogo desperta, trazendo ao mesmo tempo surpresas e incertezas: as ações de um jogo partem de sementes aleatórias que introduzem uma variação constante, de modo que o usuário não sabe de onde pode surgir o adversário, por exemplo, ou que estratégias ele poderá usar. A relevância, por sua vez, pode estar na missão a ser cumprida e nos métodos que devem ser usados para executá-la; muitos jogos permitem a escolha de *avatars*, dando ao usuário a opção de se projetar no jogo, produzindo o que é conhecido como o efeito *doppelgänger* (MURPHY, 2011), altamente motivador. A confiança está relacionada à expectativa de sucesso: por mais difícil que seja a etapa de um jogo, o usuário sabe que em algum momento encontrará uma solução e passará para a etapa seguinte. A satisfação, finalmente, está em vencer cada etapa, conseguir o reconhecimento pela habilidade demonstrada, possivelmente com a obtenção de medalhas e troféus. O jogo, na sua essência, é uma atividade fundamentalmente motivadora.

A motivação no jogo tem aspectos intrínsecos, como o prazer de jogar, e aspectos extrínsecos, como medalhas, distintivos e troféus. Aqui, estamos mais interessados nos aspectos intrínsecos e, para explicá-los, recorreremos à Teoria do Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; 1992; 1996; 1999; 2004; SHERNOFF; CSIKSZENTMIHALYI, 2009), que é uma tentativa de descrever o que acontece na mente do indivíduo quando ele está totalmente absorto na execução de uma atividade. Entre os elementos que caracterizam o estado de fluxo do indivíduo estão a concentração intensa na execução da tarefa, a imersão total no que faz, às vezes ao ponto de perder a noção do tempo e do espaço ao redor si e a sensação de controle sobre a atividade. Entre os elementos que contribuem para esse estado de fluxo, destacam-se a percepção clara das metas a serem atingidas, o equilíbrio entre o nível de habilidade do sujeito e o desafio enfrentado na

execução da tarefa, e a presença de *feedback* direto e imediato (ARAÚJO; ANDRADE, 2011, p. 554). Bowman, em seu artigo sobre a motivação com base no *game Pac-Man*, apresenta uma descrição que pode contribuir para esclarecer o conceito do estado de fluxo:

O vício de jogar *Pac-Man* pode ser explicado da seguinte maneira: É um sistema de ação em que as habilidades e os desafios são progressivamente equilibrados, as metas são claras, o *feedback* é imediato e correto (...). Juntos, essa combinação contribui para a experiência do fluxo (1982, p. 15).

Nosso principal interesse pela Teoria do Fluxo é a contribuição que ela pode trazer para o ensino (GUAN, 2013). Considerando principalmente a questão do engajamento do aluno, destacamos como mais relevantes os seguintes aspectos, que tentaremos desenvolver mais adiante:

Clareza quanto ao objetivo a ser atingido; a tarefa a ser executada pelo aluno pode ser apresentada como uma missão a ser cumprida.

Uso de *feedback* imediato, como acontece no jogo, para orientar o aluno nas suas tentativas, assistindo-o no seu desempenho (CAZDEN, 1981), possibilitando, assim, que ele aja acima de sua competência, superando-se.

Ênfase na ação: o aluno não apenas lê um texto, mas pode também agir sobre o ambiente, movimentando elementos, reordenando-os de acordo com as normas e regras da tarefa em questão.

Presença de desafios: à medida que o aluno avança na atividade, adquirindo novos conhecimentos e habilidades, as tarefas ficam gradativamente mais desafiadoras.

Controle sobre a tarefa: ampliando a ação do aluno para além do envolvimento passivo, chegando ao envolvimento ativo (MEYERS; JONES, 1993; JOHNSON, 2011).

Experiência autotélica: tentando desenvolver no aluno o prazer de fazer, como acontece nos *games*, no esporte e na performance dos artistas (ARAÚJO; ANDRADE, 2011).

Considerando teorias de base como a histórico-cultural (VYGOTSKY, 2007; KOZULIN et al, 2003) e a do Pensamento Complexo (LORENZ, 2001; MORIN, 2011), e usando o modelo de Keller (1983), juntamente com a Teoria do Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990), propomos aqui três princípios para sintetizar a relação que vemos entre a motivação e a aprendizagem: (1) o princípio do *feedback* (2) o do fluxo e (3) o da superação. O tratamento em separado, dado a esses três princípios, é feito apenas por

razões de exposição didática; na realidade atuam de modo recursivo, não só em relação a si mesmos, mas também em relação à motivação e à aprendizagem. A motivação, por exemplo, é afetada tanto pelo princípio do *feedback* como pelos princípios do fluxo e da superação, na medida em que a ação provoca um *feedback* que leva o sujeito a um estado de fluxo, superando recursivamente a ação inicial. Segue uma tentativa de explicar cada um desses princípios e seu possível impacto na aprendizagem.

Princípio do *feedback*

O princípio do *feedback* é de que toda ação gera uma reação. O *feedback* é, portanto, uma reação a qualquer ação, com o poder de modificá-la e ampliá-la. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que o sujeito inicie a ação. Sem a ação do sujeito nada acontece.

O princípio do *feedback* baseia-se na ideia do envolvimento ativo do sujeito, que se contrapõe ao envolvimento passivo (MEYERS; JONES, 1993; JOHNSON, 2011). A noção de envolvimento, mesmo quando passivo, implica alguma resposta do sujeito diante de um objeto, evento ou pessoa. Propõe-se aqui que o envolvimento passivo caracteriza-se pela presença mental do sujeito como observador da ação do outro, na medida em que se abre para a informação que lhe é transmitida, às vezes para atender a um objetivo imediato, de domínio estritamente cognitivo, como conseguir aprovação em um exame. O envolvimento passivo pode acionar não só o domínio cognitivo mas também o afetivo; o sujeito descobre o prazer vicário de observar a ação do outro, lendo um grande romance, ouvindo seu cantor preferido ou assistindo a um filme. No nível do envolvimento passivo, no entanto, toda ação transcorre dentro dos limites do sujeito; é ele que se expõe, recebe ou responde internamente a algo que vem de fora. Mesmo sendo de natureza passiva, esse tipo de envolvimento pode ser bastante intenso, como no caso de livros e filmes que levam as pessoas às lágrimas ou ao riso incontrolável, ou ainda no exemplo clássico da catarse aristotélica em que o público não consegue conter sua emoção ao assistir a tragédia que os atores representam a sua frente. O envolvimento passivo é, portanto, envolvimento, e com diferentes graus de intensidade, podendo, como vimos, ser bastante intenso.

A grande transformação, no entanto, acontece quando o sujeito passa do envolvimento passivo para o envolvimento ativo, deixando de ser um mero espectador para se tornar participante. É aí que ação extrapola os limites do sujeito e chega ao espaço do outro, provocando uma reação. Um exemplo dessa transformação é a passagem do ato da leitura de

um texto para o ato de jogar um *game*. Na leitura tudo acontece dentro do leitor, caracterizando o envolvimento passivo; por mais que o leitor se emocione, o livro permanece intacto na sua frente. Já o *game* pressupõe um envolvimento ativo: nada acontece enquanto o jogador não fizer alguma coisa, agindo fisicamente. O jogo não é uma experiência contemplativa; ao contrário do texto, que permanece o mesmo antes e depois da leitura, o painel em que ocorre o jogo reage à ação do sujeito, modificando-se continuamente após cada gesto do jogador, com possibilidade de criar nele um estado de fluxo contínuo pela sequência das ações que desencadeia.

Fazendo uma analogia com a internet, em que temos a Web 1.0 e a 2.0, podemos descrever o envolvimento passivo como sendo do tipo 1.0, em que a comunicação vai de um sujeito a outro, mas quem a recebe não tem oportunidade de retornar a informação a quem a emitiu. É o envolvimento típico do livro, do púlpito, e dos meios de comunicação de massa, tipicamente de um para muitos. Em um sermão tradicional, o público não faz perguntas ao orador; apenas ouve, no máximo em estado de envolvimento passivo. Trata-se, portanto, de uma comunicação de mão única.

Já no envolvimento 2.0, a comunicação anda nos dois sentidos. Minimamente envolve três momentos, descritos como Iniciação, Resposta e Avaliação no conhecido modelo IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1975), apresentado como o discurso característico da sala de aula, que não leva a um encadeamento prolongado como pode acontecer em um *game*. A ação do sujeito, que distingue o envolvimento ativo, ao provocar *feedback*, inicia um sistema contínuo de ação, que é a essência de um estado de fluxo e que, em última análise, caracteriza o *game*: o sujeito age, o sistema reage provocando uma nova ação no sujeito, de modo que a reação se transforma em ação para uma nova reação numa cadeia recursiva. A essência do princípio do *feedback* é, portanto, essa possibilidade, na cadeia recursiva, de levar o indivíduo a um estado de fluxo, como normalmente acontece no *game*, e raramente acontece na sala de aula.

Implicações para a aprendizagem

O princípio do *feedback*, com base no envolvimento ativo do aluno, não elimina o envolvimento passivo; incorpora-o e vai além, dando a ele um retorno, que pode ser positivo ou negativo. Se for positivo, o aluno segue adiante, sem ajustes ou desvios de rota em relação ao objetivo que traçou; se for negativo, precisa recuar e buscar outro caminho. Quanto mais

rápido for esse *feedback*, mais útil ele será, porque o aluno perderá menos tempo na busca do que procura.

O valor do *feedback* imediato pode ser medido em relação ao objetivo que se procura alcançar. Em princípio, só tem valor se o indivíduo tiver um objetivo para sua ação, e tem um valor mínimo quando esse indivíduo age por coação, tipicamente em situações em que o único objetivo seja evitar o castigo. Se alguém é obrigado a executar uma tarefa para a qual não vê propósito algum, não faz muita diferença receber *feedback* imediato ou adiado; o aluno que é obrigado pelo professor a escrever uma redação na sala de aula, por exemplo, provavelmente não terá pressa de receber os comentários do professor sobre o texto que produziu; em situações extremas pode até preferir que o professor esqueça de devolver a redação.

O *feedback* mais rápido possível é aquele proporcionado pela máquina, que analisa a ação do aluno por meio de um algoritmo e dá um retorno automático. A característica do retorno imediato proporcionado pelo *feedback* automático, ainda que muitas vezes visto como um aspecto indesejável da contemporaneidade, pela sua ênfase na chamada cultura do imediatismo (TOMLINSON, 2007), pode ter também o lado positivo para o indivíduo que não vê razão em aguardar um retorno que, quando feito pela máquina, pode ser praticamente instantâneo. Em um teste simulado *online*, por exemplo, o retorno proporcionado imediatamente após cada clique, quando o usuário ainda tem em mente o conteúdo específico da pergunta, pode produzir um resultado melhor do que o *feedback* dado somente no fim do teste, e possivelmente ainda melhor do que um retorno feito no dia seguinte pelo professor. O efeito positivo do *feedback* imediato na satisfação e autorrealização dos alunos já há tempo tem sido demonstrada pelas pesquisas sobre aprendizagem (CHICKERING; GAMSON, 1991; GRAHAM et al., 2000; MORY, 2004; ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

Quando agimos sobre o mundo provocamos uma reação, positiva ou negativa, que pode nos orientar ao objetivo que temos em mente. Historicamente, o sujeito nunca agiu num vácuo mas sempre em direção ao outro, de modo ativo e reativo, usando o mundo físico que o cerca como mediação (LEFFA, 2011), às vezes apoiados por objetos como lousas, microfones ou livros. Na contemporaneidade, os objetos têm ampliado sua potencialidade, reagindo não só ao toque, mas também ao gesto e ao comando de voz, muitas vezes trocando de lugar com os humanos, de modo que todos, objetos e humanos, façam parte da mesma rede de ação, não apenas como mediadores, mas como agentes (COOREN, 2004; LATOUR, 2005; LEFFA, 2011; 2013). A ajuda ao desempenho do outro fica distribuída, não só baseada na ação humana mas também na ação material, viabilizando o *feedback* imediato, independente da

hora e lugar da ação. A convivência com essa rede material faz parte da vida do aluno, habituado a receber *feedback* em tempo real, e ver com clareza seu desempenho a cada gesto, etapa por etapa, rumo ao objetivo que persegue, seja salvar a princesa num jogo, completar a pontuação numa compra coletiva, ou simplesmente responder a um teste simulado para a obtenção da carteira de habilitação.

A principal implicação do princípio do *feedback* para a aprendizagem, como descrito aqui, é de que quanto mais rápido for o retorno para o aluno maior é a probabilidade de gerar e manter nele o estado de fluxo. Para que isso aconteça, não interessa se o *feedback* venha de um humano ou não-humano, seja lacônico ou extenso, positivo ou negativo. O que importa é que seja imediato, de modo a manter o aluno concentrado na atividade, sem dispersão de energia.

Princípio do fluxo

Além do princípio do *feedback*, capaz de gerar uma ação que desafia, assiste e orienta o jogador em seu desempenho, levando-o, mais cedo ou mais tarde, ao sucesso no cumprimento da missão, existe, como já vimos, um segundo princípio que contribui de maneira ainda mais incisiva para a garantia de sucesso no jogo e que também pode ter um impacto positivo na aprendizagem: é o princípio do fluxo. O *game* seria de interesse muito restrito para a aprendizagem se a ação terminasse com a primeira ocorrência do *feedback*; o que o torna relevante é a potencialidade do *feedback* em iniciar uma nova ação que, por sua vez, leva a um novo *feedback*, e assim recursivamente até produzir uma espécie de reação em cadeia, formando uma sequência de ação e *feedback* entre o sujeito e a máquina e criando um processo de interação contínua.

Essa reação em cadeia, uma vez iniciada, tende a persistir de forma ininterrupta, mantendo o jogador constantemente atento, sem se deixar levar por qualquer distração que interfira no andamento do *game*. Há dois fatores que parecem contribuir de modo mais incisivo para a concentração contínua do jogador: o primeiro é a busca de um objetivo, acompanhado pela certeza de que em algum momento vai alcançá-lo; o segundo fator é o prazer de jogar, que pode ser muito intenso, criando o estado de fluxo, que mantém o jogador colado ao monitor por horas seguidas. A busca de um objetivo pode às vezes estar ligada a uma motivação extrínseca, como a obtenção de troféus e medalhas ou ter o nome posto no hall da fama, mas é na motivação intrínseca que parece estar a razão mais forte da persistência

caracterizada pelo puro prazer de jogar (ZICHERMANN, 2011). Cabe aqui uma frase de Bauman, ainda que tirada de outro contexto (2001, p. 86): ‘Então é a continuação da corrida, a satisfatória consciência de permanecer na corrida, que se torna o verdadeiro vício, e não algum prêmio à espera dos poucos que cruzam a linha de chegada.’”

Um *game* tipicamente progride por etapas, iniciando de modo fácil para o jogador e gradativamente apresentando desafios que vão crescendo em dificuldade para cada nova etapa que aparece, o que pode incentivar duplamente o jogador, lançando um olhar para frente e outro para trás: ao olhar para frente vê os desafios que precisa vencer; ao olhar para trás, sente o prazer dos desafios vencidos, transformados em vitórias. Essa combinação de desafios cada vez mais difíceis, com ênfase no objetivo a ser alcançado, e de vitórias, com ênfase no sentimento de autorrealização, é um dos fatores que garante o princípio do fluxo. Um *game* sem uma escala gradual de dificuldade, que garanta o sucesso, não tem condições de progredir porque não dá ao jogador o prazer da vitória, vencendo um desafio que parecia acima de sua capacidade.

Implicações para a aprendizagem

Olhando-se para a escola da perspectiva dos *games*, o que se deseja é que ela possa oferecer ao aluno aquilo que ele obtém quando joga um *game*: a garantia de sucesso em relação ao objetivo que ele deseja alcançar, tipicamente realizado pelas etapas que são gradativamente vencidas, transformando cada desafio em conquista. O que as estatísticas mostram, no entanto (DOURADO, 2005), é que a escola às vezes oferece para muitos alunos, em vez de desafios e conquistas, apenas desafios e fracassos, com o risco de matar nele o desejo natural de aprender. O princípio do fluxo, como se observa nos *games*, pode oferecer a possibilidade de reverter essa situação, sugerindo a disposição do conteúdo em etapas a serem vencidas. Ainda que essa sugestão possa lembrar o uso da seriação do ensino, tão criticada na escola (FREITAS, 2003), há uma diferença fundamental: na seriação o aluno é promovido por um sistema de avaliação que vem de cima para baixo e que tipicamente tem efeito depois de um ano de estudo; na proposta apresentada aqui, a promoção de uma etapa para outra é feita de baixo para cima, como resultado imediato da ação do aluno.

O uso de etapas a serem vencidas uma a uma, sugerida pelos *games*, dá ao aluno a expectativa de que ele tem condições de passar para a etapa seguinte, quer pelo esforço bem

sucedido e apoiado pelo *feedback* do instrumento que usa, quer também por algum golpe de sorte, que pode aparecer inesperadamente ao longo do caminho, proporcionado pela própria máquina e que dá ao aluno os poderes necessários para ir adiante. A combinação do fator empenho com o fator sorte é extremamente motivadora pelos resultados que produz no desenvolvimento da atividade. Cada etapa vencida, depois de várias tentativas, muitas fracassadas, serve para incentivar o aluno, mostrando que ele está no caminho certo para alcançar o objetivo almejado (GRAHAM et al., 2000; MORY, 2004; ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

Essa garantia de sucesso é um fator que pode induzir o estado de fluxo, reforçado em cada desafio que é vencido. Esses desafios podem estar organizados de modo vertical ou horizontal. Verticalmente, estão dispostos por ordem de dificuldade, indo do nível mais fácil ao mais difícil e obedecendo a algumas normas básicas. Se os desafios forem muito fáceis deixam de ser desafios e a atividade torna-se enfadonha para o aluno; se forem muito difíceis, o aluno desanima e desiste da atividade. A contribuição trazida pelos *games* reforça o conceito do desempenho assistido (CAZDEN, 1981), levando o aluno a trabalhar um pouco acima do limite de sua competência (KRASHEN, 1985; KOZULIN et al, 2003).

Horizontalmente, a ideia de desafio pressupõe a existência do outro, que, em termos bem simples, pode ser visto como amigo ou adversário. Se for amigo, age em solidariedade, compartilhando saberes, habilidades e objetos, com base no princípio ancestral de que a união faz a força: nós podemos mais do que eu (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2006). Se for adversário, age em competição, tentando vencê-lo com os recursos que tem. O contato com o outro, amigo ou adversário, não é direto mas mediado por algum instrumento. É essa interação com o outro que potencializa o indivíduo, assistindo-o no seu desempenho com o *feedback* adequado, seja para se solidarizar ou para competir.

Os *games* têm demonstrado que aprendemos com pessoas e máquinas e que essa combinação do humano com o não-humano tem a potencialidade de criar um estado de fluxo no aluno, com a manutenção de um alto grau de concentração na tarefa. Nos *games*, este estado de fluxo é sustentado não só pela presença do outro, como acontece nos jogos em rede, mas também por um algoritmo de máquina, suficientemente sofisticado para dar ao jogador um *feedback* imediato, criando uma interação instantânea com centenas, milhares ou até milhões de jogadores, cada um andando em seu ritmo próprio.

É possível que existam restrições de ordem teórica contra o uso de uma aprendizagem em massa, com milhares de alunos em estado de fluxo, ativamente envolvidos com suas

máquinas e trocando mensagens entre si; tecnicamente, no entanto, nada impede que se transponha a mecânica dos *games* para a aprendizagem, com a criação de algoritmos próprios, capazes de assistir o aluno em seu desempenho, desenvolvendo o domínio cognitivo, afetivo e psicomotor por meio do *feedback* automático, levando o aluno a persistir, em estado de fluxo, etapa por etapa, até que consiga alcançar a meta estabelecida pela atividade que esteja executando.

Princípio da superação

Vemos a superação como um processo de ampliação de poderes que o sujeito adquire com a ajuda de desempenho assistido. Essa ampliação de poderes pode ser explicada com base no conceito da desproporcionalidade do efeito em relação à causa, na perspectiva da Teoria do Caos e do Pensamento Complexo (LORENZ, 2001; MORIN, 2011). A proposta é de que historicamente a reação proporcionada pela tecnologia é cada vez mais desproporcional à ação do sujeito que a originou. O que antes era feito com grande esforço do indivíduo, como dar partida ao motor de um automóvel por meio de uma manivela, passou a ser feito com a simples pressão do dedo sobre um botão ou com o giro da chave de ignição (JACOMY, 2004). A abertura de uma porta, que era feita combinando os movimentos de girar a maçaneta e empurrar a porta, pode agora ser feita automaticamente sem nenhum esforço adicional do usuário, bastando sua aproximação, como acontece com as portas automáticas.

Em outras palavras, a redução progressiva de esforço, desde a necessidade inicial de girar o arranque do motor, passando pela pressão do dedo até chegar à simples aproximação do corpo, com a eliminação total do esforço humano, aumenta a distância entre ação e resultado. O gesto da mão na frente do televisor para mudar a programação, o sorriso da modelo diante da lente para disparar automaticamente a câmara digital ou mesmo o movimento dos olhos do tetraplégico captado por um algoritmo computacional para que ele possa se comunicar com o mundo mostram a potencialidade de um gesto mínimo em desencadear uma reação em cadeia tecnologicamente capaz de iluminar uma cidade ou destruir um país numa explosão atômica. Em relação aos *games*, a ação do usuário é tipicamente ampliada ao extremo quando projetada no cenário do jogo, quer acionando armas destruidoras, construindo impérios ou se transfigurando na figura de um poderoso *avatar*. Conforme Scarpato (2004, *online*):

Dá para se arriscar imensamente nos jogos, dá para se expor, para experimentar. Os jogos nos afastam do horizonte da finitude, eles nos prometem um mundo onde podemos desejar, agir, tropeçar, cair, mas sempre podemos recomeçar em pleno estado de energia.

Implicações para a aprendizagem

O princípio da superação leva-nos do mundo que temos para o mundo que queremos, que é um dos postulados básicos da educação. O que temos no mundo dos *games* é exatamente o que queremos para a educação: alunos totalmente concentrados em suas atividades, esforçando-se ao máximo para superar seus limites. Veja-se, por exemplo, o que acontece nos *games*, nas palavras de uma especialista da área:

[No *game* você recebe] uma missão que é compatível com seu nível atual no jogo. É algo que você pode fazer. Nunca vão lhe dar um desafio que você não pode realizar. Mas é um desafio que sempre está um pouco acima de sua capacidade...um nivelamento por cima, uma força com um “*plus*”, uma inteligência superior (MCGONIGAL, 2010, online).

A afirmação de McGonigal lembra dois conceitos basilares da aprendizagem. O primeiro é a hipótese do input, proposta por Krashen (1985), segundo a qual o aluno avança na aprendizagem de uma segunda língua quando recebe input compreensível, mas um nível acima de seu atual estágio de competência linguística. O segundo é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado pela capacidade de resolver um problema com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver um problema com a ajuda de um adulto, de um companheiro que sabe mais, ou mesmo de um artefato que sirva de andaime. Nesse sentido, o que McGonigal afirma sobre os *games* é muito semelhante ao que diz Vygotsky sobre o brinquedo:

No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

Perpassa, assim, em McGonigal – como em Krashen (1985) e Vygotsky (2007) – a mesma ideia de superação, como um desafio que precisa ser vencido, ainda que com a ajuda

de diversos andaimes, retomando aqui Cazden (1981): nos *games* poderá ser, por exemplo, o *feedback* imediato; em Cazden, o desempenho assistido; em Krashen, o input compreensível; em Vygotsky, o companheiro que sabe mais. O léxico escolhido para descrever esses andaimes pode variar, mas o resultado é o mesmo: para que a aprendizagem ocorra é necessário que o sujeito projete-se através de uma lente que o faça maior do que ele é, seja o adulto para a criança, o falante da L2 para o aluno, ou o super-herói para o *gamer*. Na citação de Vygotsky, acima, basta trocar a palavra “brinquedo” pela palavra “*game*”, e a palavra “criança” pela palavra “jogador” para se fazer a fusão entre o mundo da experiência espontânea do jovem e o mundo do conhecimento científico do que se entende como aprendizagem atualmente:

No *game*, o jogador sempre se comporta além de seu comportamento habitual, além de seu comportamento diário; no *game*, é como se ele fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o *game* contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

A fusão entre esses dois mundos, aparentemente tão distantes, surge também quando se reflete sobre o conceito de colaboração em massa. No paradigma contemporâneo da educação, em que se defende com veemência a perspectiva de uma aprendizagem colaborativa e com base na construção coletiva do conhecimento, as palavras de McGonigal, ao descrever a formação de comunidades no *World of Warcraft*, soam bastante familiares, lembrando o refrão de Tapscott e Williams (2006) de que nós sabemos mais do que eu: “Há sempre algo específico e importante a ser feito. E também há inúmeros colaboradores. Onde quer que você vá, há centenas de milhares de pessoas dispostas a ajudar para realizar sua missão épica.” (MCGONIGAL, 2010, online).

Teoricamente é possível, com o domínio e apropriação dos instrumentos tecnológicos (WERTSCH, 1998), criar uma reação em cadeia que expanda e multiplique a ação do professor, agregando a ação de outros professores e formando uma rede de colaboração em massa. Da parte do aluno, os recursos altamente interativos dos sistemas atuais, como se vê nos *games*, por exemplo, aliado à interação das redes sociais, demonstram a possibilidade de engajamento do indivíduo, que pode passar horas a fio totalmente absorto na execução de uma determinada atividade, sentido o que Csikszentmihalyi (1990, p. 3) define como experiência ótima. A ideia defendida aqui é de que nada impede que esses recursos sejam também usados

para fazer os alunos aprender, ultrapassar seus limites e superar os desafios necessários para adquirir os saberes que ele ainda não tem.

Com os recursos tecnológicos atualmente disponíveis é possível viabilizar a produção de materiais que sejam significativos para os alunos de hoje, habituados a cumprir missões, receber *feedback* imediato, agir sobre o ambiente, enfrentar desafios e usar estratégias de colaboração em massa para se engajar no que fazem e conseguir assim superar seus limites. Capitalizando sobre o que já conhecem e atendendo suas necessidades tem-se uma chance maior de criar na aprendizagem um estado de fluxo semelhante ao que eles conhecem no mundo dos *games*.

Conclusão

Entre os *games* e a aprendizagem há muitas semelhanças e algumas diferenças, envolvendo tanto aspectos de aprendizagem como de motivação. As semelhanças ocorrem mais para o lado da aprendizagem, envolvendo os domínios psicomotor, cognitivo e afetivo, onde se percebe que jogar é aprender. A principal diferença está na motivação, onde se constata que ela é muito mais intensa nos *games* do que na aprendizagem. O que se procurou fazer neste trabalho, para diminuir essa diferença, foi descrever os elementos que caracterizam essa motivação nos *games*, oferecendo um caminho para trazê-los ao ensino.

Os *games* possuem elementos intrínsecos, que fazem parte de sua essência, e elementos extrínsecos, que podem ser usados para dar a uma atividade de ensino a aparência de jogo. Entre os elementos intrínsecos destacam-se aqueles que fazem parte dos princípios do *feedback*, do fluxo e da superação. Entre os elementos extrínsecos, destaca-se principalmente o uso de incentivos externos como pontos, prêmios, taças e medalhas. O desafio ao incorporar elementos dos *games* no ensino é trazer para a sala de aula os elementos intrínsecos, que tornem a atividade interessante e que levem o aluno a jogar pelo prazer de aprender, não para a obtenção de troféus. O jogo bom é aquele que vicia, despertando no jogador o desejo de continuar jogando, às vezes a ponto de querer que o jogo não termine. O mesmo vale para a sala de aula: a aprendizagem boa é aquela que vicia, despertando no aluno o desejo de continuar estudando.

Outro elemento importante de motivação, característico dos *games*, é a garantia de sucesso, marcada pelo fato de que as pessoas não jogam para perder mas para ganhar. Por

mais difícil que seja vencer cada uma das etapas de um *game*, há sempre a esperança de passar para a etapa seguinte, pelo esforço do jogador que incansavelmente tenta vencer cada obstáculo que se apresenta, transformando cada tentativa fracassada em sucesso, até chegar à vitória épica. A aplicação dos princípios do *feedback*, do fluxo e da superação no ensino sugere a possibilidade de oferecer ao aluno essa garantia de sucesso.

Nada impede que os recursos dos *games* possam também ser usados para fazer os alunos aprender, ultrapassar limites e superar os desafios. Com os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, é possível viabilizar a produção de materiais que sejam significativos para os alunos de hoje, habituados a cumprir missões, receber *feedback* imediato, agir sobre o ambiente, enfrentar desafios e usar estratégias de colaboração em massa para se engajar no que fazem e conseguir assim superar seus limites. O uso desses recursos sugere que os resultados obtidos pelos alunos serão desproporcionalmente maiores do que a ação inicial do professor, tornarão a aprendizagem descontrolada e poderão trazer o benefício maior da educação, que é deixar o discípulo mais sábio que o mestre.

Referências

ABREU-E-LIMA, D. M. de; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições [online]*, v. 22, n. 2, p. 189-205, 2011.

ANDERSON, L.; KRATHWOHL, D. A. *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2001.

ARAÚJO, R. C.; ANDRADE, M. A. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *DAPesquisa*, v. 8, n. 8, p. 553-563, 2011.

BALTRA, A. An EFL classroom in a mystery house. *TESOL Newsletter*, v. 18, n. 6, p. 15, 1984.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOWMAN, R. F. A Pac-Man theory of motivation: tactical implications for classroom instruction. *Educational Technology*, v. 22, n. 9, p. 14-17, 1982.

BLUMBERG, F. C.; ALTSCHULER, E. A.; ALMONTE, D. E.; MILEAF, M. I. The Impact of Recreational Video Game Play on Children's and Adolescents' Cognition. *New Directions for Child and Adolescent Development*, n.139, p. 41-50, 2013.

BUNCE, D. M.; FLENS, E. A.; NEILES, K. Y. How long can students pay attention in class? A study of student attention decline using clickers. *Journal of Chemical Education*, v. 87, n.12, p.1438-1443, 2010.

CARDOSO, R. De quem é a responsabilidade pela falta de interesse dos alunos? *Revista Pátio*. v.1, n. 39, p. 32-35, 2006.

CAZDEN, C. Performance before competence: assistance to child discourse in the zone of proximal development. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, v. 3, p. 5-8, 1981.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. (Eds.). *Applying the seven principles for good practice in undergraduate education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

CONNOLLY, T. M.; BOYLE, E. A.; MACARTHUR, E.; HAINEY, T.; BOYLE, J. M. A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, v. 59, n. 2, p. 661-686, 2012.

COOREN, F. Textual agency: how texts do things in organizational settings. *Organization*, v. 11, n. 3, p. 373-393, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo: psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. A. Flow: the secret to happiness. *TED Talks*, 2004. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow>. Acesso em: 25 jun. 2014.

DEHAAN, J. W. *Video games and second language acquisition: the effect of interactivity with a rhythm video game on second language vocabulary recall, cognitive load, and telepresence*. Unpublished doctoral dissertation. New York University, 2008.

DOURADO, L. F. *Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, MEC. 2005. Disponível em: <<http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>>. Acesso em: 3 jun.2013.

DRYSDALE, J. Collaborative games: an exploratory view for instructional designers. *The Journal of Applied Instructional Design*, v. 1, n. 2, p. 47-55, 2011.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREUD, S. Totem e tabu. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 13.

GEE, J. Learning by design: games as learning machines. *Interactive Educational Multimedia*, n. 8, p. 15-23, 2004.

GRAHAM, C.; DUFFY, T. M.; CRANER, J.; LIM, B.; CAGILTAY, K. Applying the seven principles to the evaluation of web based distance education. *F-LIGHT E-Newsletter for the Flashlight Program*, 18 ago. 2000.

GUAN, X. A Study on Flow Theory and translation teaching in China's EFL Class. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 4, n. 4, p. 785-790, 2013.

HEREDIA, Y.; ICAZA, J. I. Technology-based participatory learning for indigenous children in Chiapas schools, Mexico. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, v.11, p. 251-270, 2012.

JACOMY, B. *A era do controle remoto: crônicas da inovação técnica*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

JOHNSON, P. A. Actively pursuing knowledge in the college classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, v. 8, n. 6, p. 17-30, 2011.

KAPP, K. M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012.

KARAL, H; KOCOÇ, M.; AYYILDIZ, U. Educational computer games for developing psychomotor ability in children with mild mental impairment. *Procedia – Social and Behavioral Science*, v. 9, p. 996-1000, 2010.

KELLER, J. M. Motivational design of instruction. In: REIGELUTH, C. M. (Org.). *Instructional design theories and models: an overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983. p. 383-434.

KENNEDY, A. M.; BOYLE, E. M.; TRAYNOR, O.; WALSH, T.; HILL, A. D. Video gaming enhances psychomotor skills but not visuospatial and perceptual abilities in surgical trainees. *Journal of Surgical Education*, v. 28, n. 5, 2011.

KOZULIN, A.; GINDIS, B. T.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KRASHEN, S.D. *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.

LATOURETTE, B. *Reassembling the social: an introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press: 2005.

LEFFA, V. et al. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Rev. Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, 2012.

LEFFA, V. J. Interação, mediação e agência na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 275-295.

LEFFA, V. J. Distributed Agency in avatar-based learning. In JUNQUEIRA, E. S., BUZATO, E. K. *New Literacies in the context of Brazilian historical social-economic inequality: past, present, and future trends*. New York: Peter Lang Publishing Inc., 2013. p. 69-87.

MATTAR, J. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Person Prentice Hall, 2010.

MCGONIGAL, J. *Gaming can make a better world*. 2010. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.html>. Acesso em: 22 ago. 2013.

MEKLER, E.; BRÜHLMANN, F.; OPWIS, K.; TUCH, A. Do Points, Levels and Leaderboards Harm Intrinsic Motivation? An Empirical Analysis of Common Gamification Elements. In: NACKE, L. E.; HARRIGAN, K.; RANDALL, N. (Orgs.). *Gamification 2013: proceedings of the first international conference on gameful design, research, and applications*. Stratford, Canada: ICPS, 2013. p. 66-73.

MENEZES, L. C. de. Alunos apáticos, escolas idem. *Nova Escola*, v. 232, p. 98-98, 2010.

MEYERS C.; JONES TB. *Promoting active learning: strategies for the college classroom*. Jossey Bass Pub: San Francisco, 1993.

MONCARZ, H. T. *The Relationship between playing games and metacognitive awareness*. Tese de Doutorado. Ann Arbor, MI: George Mason University, 2012.

MORY, E. H. Feedback research review. In: JONASSEM, D. (Comp.). *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 745-783.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 4 ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MUBASLAT, M. M. *The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage*. 2012. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED529467.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

MURPHY, S. Your avatar, your guide. *Scientific American Mind*, v. 22, n. 1, p. 58-63, 2011.

PERLMAN, D.; FORREST, G.; PEARSON, P. Nintendo Wii: opportunities to put the education back into physical education. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 37, n. 7, 2012.

PRENSKY, M. *Don't bother me, Mom, I'm learning!* How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help. Saint Paul, MN: Paragon House, 2006.

RANCIÈRE, J. The emancipated spectator. *Artforum*, v. 45, p. 270-281, 2007.

REBETEZ, C.; BETRANCOURT, M. Video game research in cognitive and educational sciences. *Cognition, Brain, Behavior*, v. 11, n. 1, p. 131-142, 2007.

RIBEIRO, A. L. Jogos digitais online: ampliando o (s) letramento (s) na sala de aula. In: IV SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4., 2012, Vitória, *Anais Eletrônicos*, Recife, 2011. Disponível em <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/AndreaRibeiro-Jogosdigitais.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

SCARPATO, A. *Videogames e dependência: quando o jogar se torna perigoso*. 2004. Disponível em: <www.psicoterapia.psc.br/scarpato/t_games.html> Acesso em: 20 ago 2013.

SCOTT R. S; RYAN, R. M. *Glued to games: how video games draw us in and hold us spellbound*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO, LLC, 2011.

SHERNOFF, D.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow in schools: cultivating engaged learners and optimal learning environment. In GILMAN, R.; HUEBNER, S.; FURLONG, M. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge, 2009. p. 131-145.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.

SNYDER, I. Shuffling towards the future: the enduring dominance of book culture in literacy education. In: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (Eds). *The Future of Literacy Studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009. p.141-159.

SQUIRE, K. *Video games and learning: teaching and participatory culture in the digital age*. New York: Teachers College Press, 2011.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. *Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. New York: Portfolio, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TOBIAS, S.; FLETCHER, J. D. *Computer games and instruction*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011.

TOMLINSON, J. *The culture of speed: The coming of immediacy*. Londres: Sage, 2007.

WERBACH, K; HUNTER, D. *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Pennsylvania: Wharton Digital Press, 2012.

WERTSCH, J. V. *Mind as action*. Oxford: University Press, 1998.

ZICHERMANN, G. *Intrinsic and Extrinsic Motivation in Gamification*, 2011. Disponível em: <<http://www.gamification.co/2011/10/27/intrinsic-and-extrinsic-motivation-in-gamification/>>. Acesso em: 8 jun. 2013.

O ENSINO DA SEMÂNTICA SOB UMA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA

Virginia B. B. Abrahão*

Resumo: Trata esse artigo de possibilidades de ensino da Semântica sob uma perspectiva enunciativa. Inicialmente discute-se o porquê de a Semântica não aparecer nas Gramáticas escolares e nem mesmo nos Manuais Didáticos. Logo após são estabelecidas as bases conceituais de uma abordagem enunciativa das questões semânticas e, a seguir, são apresentadas propostas de trato com essa disciplina nas salas de aula de língua materna e estrangeira. Os objetivos giram em torno da desconstrução de concepções tradicionais sobre a linguagem, que a separam do pensamento conceitual e entendem que cabe à linguagem nomear a realidade e instrumentalizar o pensamento. Entendendo sentido como efeito que o discurso produz no dizer, sendo esse um acontecimento, ou seja, instaura relações históricas próprias, as propostas de ensino que se tecem pretendem discutir as relações que a dimensão linguística estabelece com a história e com o sujeito produtor de sentido, em cada ato de linguagem. Essa concepção almeja instaurar nos educandos uma perspectiva de construção coletiva, tanto da linguagem, do sujeito que nela se constitui e mesmo da história enquanto acontecimento. De sofrendores da linguagem os educandos passam a se ver como produtores de sentidos sempre novos, capazes de reconduzir as formas de vida.

Palavras-chave: Semântica. Enunciação. Sujeito.

Abstract: This paper deals with the semantic teaching possibilities in an enunciative perspective. First of all, there is a discussion on why semantics neither appears in school grammars, nor in didactic manuals. Soon after, conceptual bases of an enunciative approach of semantic aspects are established, and hereafter proposals for dealing with this subject in native and foreign language classrooms are presented. The objectives are focused on the deconstruction of traditional conceptions about language which separates it from conceptual thinking and understands that it is up to language to nominate reality and instrumentalize thought. Since meaning can be understood as an effect produced by discourse, which is an event, it establishes its own historical relations. Therefore, the educational proposals that arise aim at discussing relationships that the linguistic dimension establishes with history, and the subject who produces meanings in each speech act. This conception intends to establish in learners a perspective of collective construction of language, the subject, and history as an event as well. From sufferers of language learners begin to see themselves as producers of new meanings, capable of redirecting life.

Keywords: Semantics. Enunciation. Subject.

* Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil, virginia.abraha@ufes.br

Introdução

(...) a palavra é o homem mesmo. Somos feitos de palavras. Elas são a nossa única realidade ou, ao menos, o único testemunho de nossa realidade. Não tem pensamento sem linguagem, (...) E ainda o silêncio diz algo, pois está impregnado de signos. Não podemos escapar à linguagem. (Otávio Paz, 1986, p. 30) (Tradução provisória)

O ensino da Semântica tem sido parcamente discutido, tanto dentro dos estudos linguísticos, quanto nos estudos gramaticais. Há muito se discute sobre o ensino da Sintaxe e da Morfologia, no ensino fundamental e médio. Contudo, a Semântica aparece somente de modo transversal quando dos estudos sintáticos ou nos momentos de interpretação de textos.

A ambiguidade, a metáfora e, por vezes, o conceito de signo linguístico, são temas que aparecem em Manuais Didáticos, mas não há aí uma parte destinada à Semântica. No geral, o aluno de ensino médio desconhece o significado da palavra Semântica, porque ela não se constitui como um corpo estruturado no ensino. No entanto, não há linguagem fora da significação.

Ora, o que faz com que a Semântica não apareça, como um corpo de conteúdos estruturados, dentro do ensino fundamental e médio? De que modo a Semântica está presente no ensino? Afinal, o que ensinar quando se trabalha com a Semântica na escola? Essas são algumas das questões que pretendemos discutir nesse artigo.

A fim de trabalhar essas questões dividiremos esse texto nas seguintes partes: Relação entre o homem e a linguagem / Semântica e enunciação / Propostas de ensino.

Nossos objetivos são os de pensar uma Semântica da Enunciação ou Semântica Discursiva, de base enunciativa, que chegue às salas de aula de língua materna. A construção de uma proposta de ensino sob essa perspectiva não é tarefa fácil, primeiramente porque significa romper com uma perspectiva formal de linguagem que prevê que os significados sejam relativamente estáveis e de fácil apreensão; depois porque lidar com a instabilidade do significado, com a fluidez dos sentidos, dentro das salas de aula, não é tarefa das mais simples, principalmente com a realidade das escolas brasileiras.

No entanto, negar-se a olhar a produção de sentidos, o significado no uso, os efeitos de sentido, significa alimentar uma perspectiva que entende o indivíduo como autônomo em relação à linguagem. Essa postura tende a pressupor uma anterioridade da linguagem em

relação ao sujeito que a produz e, ao mesmo tempo, uma autonomia deste em relação à linguagem. Sob essa perspectiva o homem sofre da linguagem, ela é um limitador das suas possibilidades de expressão.

Conforme Otávio Paz citado na epígrafe, “Somos feitos de palavras. Elas são a nossa única realidade...” (idem). Desse modo, trabalhar as relações de significação a partir de conceitos pré-fixados, herdados, estáveis, já estabelecidos pela sociedade, pode levar os indivíduos a posturas bastante comprometedoras na sua relação com a realidade. Tudo já está estabelecido antes de nascermos, pois já foi nomeado; resta-nos adaptarmo-nos à sociedade e acatarmos, passivamente, o seu funcionamento. Além disso, aqueles que dominam mais conceitos, como, por exemplo, os médicos, os cientistas ou os sacerdotes, sabem mais e por isso possuem a verdade sobre as coisas. As variações de sentidos, tais como as metáforas e as metonímias são desvios só aceitáveis para alguns, os poetas. As ambiguidades devem ser evitadas e a polissemia deve ser compreendida a partir das homonímias, ou seja, a língua não possui variações infinitas em suas possibilidades de produção de sentidos (polissemia) e sim variações advindas de etimologias distintas ou de mudanças de classes das palavras (homonímia).

Vejamos um exemplo apenas, o conceito de antônimo. Ora, se os significados são previamente estabelecidos eles também possuem opostos estabilizados. Desse modo, ou a pessoa é velha ou é nova; ou é feia ou bonita; ou é alegre ou triste. Como se pode observar, há uma infinidade de outros conceitos que poderiam ser colocados entre esses pares, como: velho – meia idade – adulto – jovem – criança – bebe, além de conceitos como *conservado*; *adolescente*; *pré-adolescente*, dentre outros. Se, porém, os significados se fazem no uso, então alguém pode chamar de *velho* um amigo, ou de *bonito* um ato repreensível: *bonito heim!*. Além disso, pode-se opor qualquer coisa, conforme o contexto, como o faz Caetano Veloso na música *O Quereres*: “Onde queres revólver sou coqueiro/ E onde queres dinheiro sou paixão / Onde queres descanso sou desejo (...)”.

Essa reflexão nos parece, essencial, afinal, enquanto não alterarmos os nossos conceitos sobre a linguagem, não alteraremos a nossa relação com ela. Se, de acordo com Otávio Paz (*op cit*), as palavras “são a nossa única realidade”, então não alteraremos a

realidade se mantivermos com a linguagem uma relação de subserviência, reflexo das nossas relações sociais.

Relação entre o homem e a linguagem

É muito marcada, na nossa sociedade, a concepção de que a linguagem expressa o pensamento. Ou seja, o pensamento é separado da linguagem e esta nomeia a realidade.

Para a Linguística não há separação entre pensamento e linguagem, porque não se pensa fora dela. Além disso, não se acredita que se pense melhor na medida em que se possua mais vocabulário. A linguagem não é um conjunto de palavras, mas um sistema complexo que estrutura em si *formas de vida*, que levam a modos de pensar, de conceber a realidade.

A literatura corrente não difere, de modo suficiente, os conceitos de *sentido* e *significado*. Afirma-se, simplesmente, que o sentido é o que percebemos do significado das palavras, quando em uso. Ora, essa concepção admite ainda que exista um significado primeiro e que o significado seja o conceito, ou seja, aquilo que nos possibilita pensar. *Pensamento* e *linguagem* estão separados, segundo essa concepção. Ou seja, o homem aprende a linguagem para aprender a pensar.

Há concepções linguísticas mais modernas, pautadas numa perspectiva cognitivista, que admitem que são os significados já estabilizados que garantem as nossas possibilidades de pensamento e também de linguagem. Por isso recriamos estratégias de referenciar a realidade a fim de pautá-la pelo diferente, isso quando os conceitos estabilizados não contemplam a dimensão das nossas experiências. Sob esse ponto de vista, a cognição garante a nossa apreensão do real, bem como as nossas possibilidades de renovação de concepções sobre a realidade, na medida em que os processos cognitivos se renovam a partir das experiências vividas pelos sujeitos.

Essa concepção se coaduna com a postura de Mikhail Bakhtin, para quem, no seu texto, *A linguagem das línguas*, “a linguagem não é um meio neutro”:

Em essência, para a consciência individual, a linguagem (...) coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna ‘própria’ quando o falante a povoa com sua intenção,

com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. Nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles, não podem ser assimilados por seu contexto e escapam dele; é como se eles, fora da vontade do falante, se colocassem ‘entre aspas’. A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo. (BAKHTIN, 1975, p. 100)

No entanto, sob essa perspectiva, a linguagem continua sendo considerada uma herança social, mas acredita-se que ela seja constantemente reconstruída. A realidade é comum a todos os indivíduos, mas esses a experienciam de maneiras diversas. A linguagem ainda é um instrumento e não se confunde com o próprio indivíduo. Sujeito e linguagem vivenciam uma relação complexa, mas socialmente construída.

Segundo Julia Kristeva, em seu livro *História da Linguagem*, “a linguagem é simultaneamente o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua realização.” (Kristeva, 1969, p. 17) Para essa autora “não há sociedade sem linguagem, tal como não há sociedade sem comunicação.” (idem, p. 18)

O que percebemos é que os homens estruturam seu modo de ver a vida na medida em que interagem em linguagem. Não há uma separação entre o homem e a linguagem. Um não antecede o outro como se a linguagem fosse uma herança social. Ela se impõe aos sujeitos. Kristeva afirma que “O homem moderno está mergulhado na linguagem, vive na fala, é assaltado por milhares de signos.” (idem, p. 9)

A referida autora vai mais longe ao dizer da influência da linguagem sobre o homem, na sociedade moderna:

Pois hoje em dia, nada, ou quase nada, se faz sem fala, e é necessário saber, apesar de tudo, se essa coisa que fala quando eu falo e que me implica totalmente em cada som que enuncio, em cada palavra que escrevo, em cada signo que faço, se essa coisa é realmente eu, ou um outro que existe em mim, ou ainda um não sei quê de exterior a mim mesmo que se exprime através da minha boca em virtude de qualquer processo ainda inexplicado. (KRISTEVA, 1969, p. 10)

Rubem Alves (1994, p. 14) também afirma, na mesma direção, que “Desde que nascemos, continuamente palavras vão sendo ditas. Elas entram no nosso corpo, ele vai sendo transformado, virando uma outra coisa, diferente da que era.”

Sob esse ponto de vista apresentado por Rubem Alves, não nos apropriamos da linguagem, como instrumento, para produzir sentidos; para ele, a linguagem é parte integrante da construção da subjetividade e, ao mesmo tempo, não há linguagem sem sujeito. Desse modo, nenhuma pessoa é uma individualidade completa, pois suas atitudes e desejos são construídos por uma história coletiva que dá significados à linguagem, bem como a resignificam, num processo incessante e ininterrupto. Desse modo, nem o pensamento pode ser dado como fruto de um indivíduo autônomo.

Se entendemos que sem o sujeito não há linguagem, ou seja, que ela não está pronta antes do uso, o sujeito pode ser compreendido como uma prerrogativa de linguagem (MARI,1991). Como cada sujeito vivencia experiências de significado distintas, os efeitos de sentido produzidos por seus discursos, não podem ser previstos. Nunca se sabe o que o outro vai captar ou perceber. Os efeitos de sentido dependerão das circunstâncias em torno das quais o sujeito rearranja o código ao propor o seu discurso.

Mari (1991, p. 8) apresenta o sujeito como o interesse primeiro para aqueles que pretendem lidar com a significação. A importância dessa categoria está no fato de ela assumir a questão da produção de sentido em linguagem de um modo não fixado, não previsível. Não se trata somente de um *emissor* ou de um *falante*. Não se trata de uma pessoa que pretende transmitir determinados fatos ou sentimentos da maneira mais clara possível, querendo diminuir o nível de redundâncias, para que o ouvinte tenha a compreensão global da mensagem. Mari (1991) acredita, dessa maneira, que o sentido não se assegura no sistema linguístico, já que uma mesma frase pode ser entendida de diversas maneiras, nem somente no momento histórico. Assim, a significação proposta nunca é da ordem do previsível, do contextualmente determinado.

Para Mari (1991, p. 49), “o sentido decorre, então, de percursos do signo em uma dada situação discursiva”.

Portanto, para essa perspectiva a linguagem é uma prerrogativa para a construção da realidade. Como há múltiplas linguagens, há múltiplas realidades.

Semântica e Enunciação

De acordo com o pouco de Semântica que chegam às Gramáticas Normativas e aos Manuais Didáticos, há palavras de *mesmo sentido* ou sinônimas. Esse é um exemplo de uma concepção de linguagem que entende a relação do homem com a linguagem como uma relação independente, em que o significado antecede o homem e constrói as suas possibilidades de pensamento. De acordo com as concepções enunciativas o significado se faz no uso e, nesse sentido, não teríamos jamais palavras de *mesmo sentido* ou de *sentido semelhante*, já que a cada momento os sentidos são recriados, instaurando assim novas possibilidades de realidades.

No entanto, se os significados fossem totalmente instáveis, como as pessoas se comunicariam? O que essa concepção prevê é que a variação é constante, mas parte de significados já foram estabilizados. Só por isso se pode compreender *dar à luz* como conceber uma criança, ou *acender a luz* como ligar o interruptor da lâmpada.

Mas, afinal, o que é Semântica? Como ela pode ser definida?

Para aqueles que priorizam o estudo da palavra, do conceito, a Semântica é vista como a ciência que estuda o significado. Já para os que entendem que a linguagem acontece no uso, esses dirão que cabe à Semântica o estudo do sentido.

Significado ou Sentido? Qual o objeto de estudo da Semântica?

Eduardo Guimarães, no seu livro *Os limites do sentido* afirma que é na década de 70, quando já está instaurada a pesquisa em Linguística no Brasil, que se especifica uma Semântica Discursiva, em oposição a uma Semântica Linguística (formal).

Também José Luiz Fiorin e Milton José Pinto já apontam para uma Semântica baseada nas teorias dos discursos, em suas obras.

Já em 1977 o professor Milton José Pinto, em seu livro *Análise Semântica de línguas naturais: caminhos e obstáculos*, apontava para a interdisciplinaridade do fato semântico:

Tal projeto, pelo recurso à interdisciplinaridade, tem o que assustar os linguistas

mais conservadores, mas traz de volta aos estudos de linguagem uma certa tradição humanística hoje abandonada. O fato é que a significação está na raiz de todos os fenômenos de que o ser humano é participante, e nenhuma ciência humana poderá se constituir sem levar isso em conta. (PINTO, 1977, p. 13)

E, ao final desse mesmo livro, o autor acrescenta como uma das perspectivas de desenvolvimento na área da Semântica “uma Semântica discursiva, baseada no desenvolvimento de uma teoria dos discursos” (Idem, p. 90). Essa concepção surge em oposição às teses estruturalistas que encapsulavam o significado ao conceito.

Mikhail Bakhtin, no seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, p. 95, afirma:

De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.

Para Guimarães, em *Os limites do sentido*, o sentido é o efeito de discurso no acontecimento do dizer. Ou seja, cada ato enunciativo se constitui como um acontecimento, pois se instaura em um momento histórico específico e inaugura um tempo próprio do discurso. Isso tudo sem a consciência total dos sujeitos.

Como proposta de ensino, cabe a uma Semântica Discursiva, de base enunciativa, a análise da produção de sentido dos enunciados, trabalhando neles os três níveis de produção da linguagem: o sistema linguístico em conjunto com a história e com os sujeitos que nela se constituem.

Propostas de ensino

Como foi dito anteriormente, a perspectiva aqui adotada é enunciativa, ou seja, estamos entendendo que não há um significado estático, único, unívoco, quando se produz a linguagem, pois este depende do lugar em que é produzido, do estatuto dos locutores e do momento sócio-histórico da sua produção. Nem mesmo se se considerar que exista um

significado básico, ainda ele é fluido.

Segundo a perspectiva aqui adotada, *a Semântica é o estudo dos sentidos ou dos efeitos de sentidos*. Isso porque acreditamos que os significados são fluidos, instáveis, dinâmicos, dependentes do momento do uso para se constituírem. O que se tem são significados estabilizados em determinados momentos, que possibilitam que as pessoas se entendam, mas eles se modificam constantemente.

As palavras se fazem no uso e não existem fora, ou antes do uso, ou seja, independentemente dos termos que usamos, eles sempre se renovam, a cada ato de linguagem, por isso não podem ser vistos separados dos discursos, dos lugares sociais em que aparecem.

Um texto da Revista Superinteressante, de 1997 demonstra bem como as palavras participam da vida social, mais do que são herdadas, pois se refazem num movimento constante.

Se no seu tempo **comandos de teclado** eram mecanismos internos do piano, **monitor** era guia de excursão, **programas** eram folhetos que traziam o descritivo dos espetáculos, **arquitetura** era a arte de dispor elementos de um edifício ou espaço urbano, **resolução** era o mesmo que decisão, **rodar** era ficar dando voltas de carro, **dispositivo de armazenamento** era o que a gente chama de despesa, **analista** era o seu psicólogo, **disco rígido** era LP e disco flexível era um daqueles compactos de plástico, **fonte** era nascente de água, **utilitários** eram veículos de transportar mercadorias e **drive** era aquele lugar escurinho onde você ia pra namorar, saiba que tudo isso ficou na **memória** (que antigamente era a reunião das nossas lembranças). (título: Comandos de Teclado)

Além de apontar para a dinâmica da significação, esse texto pode ser utilizado para servir de base para que novas palavras, do universo conceitual dos alunos, possam surgir. Ele também nos chama a atenção para a informatização pela qual a sociedade está passando, o que também pode ser discutido com os alunos.

O soneto abaixo, de José Augusto Carvalho (1983, p. 22), demonstra muito bem essa questão. Vejamos.

Enconióstico

*Na esbóltica tesnalha de cavílica,
Escomirando a flântula combúria,*

*Cautolosia o serpifal da escúria,
Com três hipóticos getais de flica.*

*Porém, no pifo, atrás da massenúria
Contamitando a estáfila clastílica,
Cortenovava a sístola esmepílica,
Com menões, com terris e sem mortúria.*

*E esses portoses áltios se rortam
Na extrêmica perfina do terfalho,
Enquanto as tílicas em chunda se amortam!*

*E nessa alvítica chalinda em balho,
Eu me consfílio, e em sínase se extortam
Os comaris dos sanafrais de analho!*

Nesse soneto a maior parte das palavras não possui significados, foram criadas pelo autor. No entanto, o poema passa uma sensação de mortalha, de penúria, podridão. O sentido do texto remete-nos a um lugar sombrio, com mortos, a uma vida decrépita, um sentido de desesperança, enfim. Mas como esse sentido é conseguido se as palavras não possuem significados? O soneto possui sentido devido à analogia que fazemos com outros sonetos e com palavras semelhantes, mas não possui significado, em suas palavras.

A utilização conotativa dos nomes de animais como um fenômeno próprio da linguagem coloquial pode ser um outro bom exemplo para se trabalhar com essa perspectiva semântica. Vejamos alguns nomes de animais:

Ameba, Anta, Aranha, Aranha cabeluda, Arara, Asno, Baleia, Besouro, Bode, Boi de piranha, Bruxa, Burro, Cabra, Cachorro, Carneirinho, Carrapato, Cascavel, Cavalo, Chato, Cobra, Coruja, Curiango, Dinossauro, Égua, Elefante, Foca, Formiguinha, Galinha, Galo, Gambá, Garanhão, Gato, Gavião, Jacu, Jararaca, Jiboia, Leão, Lesma, Lobo, Macaco, Mariposa, Maritaca, Marmota, Muquirana, Onça, Ovelha, Papagaio, Peixinho, Periquita, Peru, Perua, Piolho, Piranha, Porco, Potranca, Rato, Sanguessuga, Sapo, Tartaruga, Tigresa, Morcego, Tiú, Tiziu, Topeira, Tubarão, Vaca, Veado, Zebra.

Evidentemente eles dariam um bom trabalho com os alunos, no sentido de leva-los a conhecer a realidade desses animais e o que eles causam nos homens, seja temores ou encantos. No entanto, podemos ir além, trabalhando os efeitos conotativos desses nomes.

Difícilmente encontraremos nomes de animais que não sofram um efeito pejorativo. Há ainda aqueles destinados a falar dos órgãos sexuais, tais como: Cobra, Perereca, Periquita, Peru, Pinto, Pomba, Rola.

Ora, o que leva os homens a *fazer isso com os animais*? Se, segundo Eduardo Guimarães, o sentido é efeito de sentido no acontecimento do dizer, resta-nos perguntar que efeitos de sentido esse ato pejorativo praticado com os nomes de animais provoca. Evidente que cada ato de linguagem instaura um acontecimento específico, e tratá-los em conjunto não parece interessante. Mas como um fenômeno próprio da linguagem coloquial, o que se faz com os nomes de animais parece resultante do propósito de superioridade que os homens tentam ter com relação a eles. O *animal racional* desdenha dos seus adversários a fim de camuflar as relações conturbadas que mantém entre si. Isso a psicologia comportamental tem explicado muito bem.

Com esse tipo de abordagem deslocamos o lugar estabilizado dos sentidos para uma eterna construção, que provoca efeitos de sentido sempre novos. Uma abordagem enunciativa da significação não chega a se constituir em uma vertente pragmática, pois o ato de linguagem em si necessita ser levado em conta ao analisar os fatos semânticos. Situações de linguagem podem ser montadas a fim de que se possa analisar os efeitos de sentido provocados. Afinal, o sentido nunca é da ordem do previsível, é sempre um efeito do dizer.

Múltiplos exemplos poderiam ser dados, seja no trabalho com a metáfora, com a polissemia, com a ambiguidade ou mesmo com a metonímia e até com a hiponímia. Temos aí um vasto campo de exploração da Semântica nas salas de aula, seja nas aulas de língua materna ou estrangeira.

Uma Semântica que assuma a instabilidade dos sentidos como objeto de estudos, nas salas de aula de ensino fundamental e médio, tem o desafio de só tratar a linguagem no uso e por isso ter por base os discursos. Caberá a essa Semântica estudar o movimento dos sentidos na linguagem e assim o movimento dos homens na construção de suas múltiplas realidades. Os indivíduos formados por essa perspectiva saberão, sem dúvida, que somos nós quem significamos as realidades, que elas são múltiplas e que, portanto, caberá a nós mesmos construirmos mundos melhores, cujos efeitos de sentido transcendam à rudeza. Quando passarem a olhar a linguagem pelo viés da enunciação, os alunos serão capazes de

compreender o movimento de criação conjunta da linguagem e das realidades *na dança das mãos*.

Referências

ABRAHÃO, V. B. B. A Semântica no quadro das ciências da linguagem. *Revista do SELL*, v. 1, p. 1-18, 2010. Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell>>.

_____. A Semântica no ensino de línguas. In: V ECLAE – Encontro das Ciências da Linguagem aplicadas ao ensino, 5., 2011, Natal/RN: EDUFRN, 2011. v. 01. p. 1-11. Disponível em: <<http://gpleer.webnode.com.br/news/novo-evento/>>.

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. SP: Ars poética, 1994.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance*. São Paulo: Hucitec, 1975.

_____. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. SP: Hucitec, 1988.

CARVALHO, J. A. *Revista Letras*, Vitória, ano III, p. 22, 1983.

GUIMARÃES, E. *História da Semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

KRISTEVA, J. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.

MARI, H. *Os lugares do sentido*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

_____. *Os lugares do sentido*. BH: Faculdade de Letras, UFMG, 1991. (Cadernos de Pesquisa\NAPq, 1)

PAZ, O. *El arco y la lira*. México: Ponto de Cultura Econômica, 1986.

PINTO, M. J. *Análise semântica de línguas naturais: caminhos e obstáculos*. RJ: Forense-Universitária, 1977.

PIRES DE OLIVEIRA, R. *Semântica formal: uma breve introdução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

REVISTA SUPERINTERESSANTE. São Paulo, Editora Abril, 1997, n. 6 (junho).

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 os 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 referência 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 LINGUÍSTICOS

COMISSÃO EDITORIAL

Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora-gerente), Alessandro Rodrigues Meireles (Leitor de Prova), Aurélia Leal Lima Lyrio (Editora de Texto), Carmelita Minélio da Silva Amorim (Editora de Seção), Edenize Ponzo Peres (Editora de Texto), Júlia Maria Costa de Almeida (Editora de Texto), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Texto), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção), Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (Editor de Texto)

ORGANIZADORES DA EDIÇÃO ESPECIAL

Aurélia Leal Lima Lyrio
Luciano Novaes Vidon

CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, nº 514
Campus Universitário – Goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória – ES
Telefone: (27) 4009-2801
E-mail: contextoslinguisticosufes@gmail.com