

PERcursos Linguísticos

**VITÓRIA
2011
UFES**

PERcursos Linguísticos

Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria

Reitor: Rubens Sérgio Rasseli

Vice-Reitor: Reinaldo Centoducatte

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Francisco Guilherme Emmerich

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Edebrando Cavaliere

Vice-Diretor: Iúri Drummond Louro

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Santinho Ferreira de Souza

Subchefe: Mariza Silva de Moraes

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenador: Alexsandro Rodrigues Meireles

Coordenadora Adjunta: Ana Cristina Carmelino

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 1, n. 1 (2011)- . – Dados eletrônicos. – Vitória : UFES, 2011-Semestral.

ISSN 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

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

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

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-2801

EDITORAS

Ana Cristina Carmelino
Maria da Penha Pereira Lins
Micheline Mattedi Tomazi

CONSELHO EDITORIAL

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES)
Ana Cristina Carmelino (UFES)
Edenize Ponzio Peres (UFES)
Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP)
Erasmus d'Almeida Magalhães (USP)
Fernanda Mussalim G. L. Silveira (UFU)
Gregory Riordan Guy (New York University),
Hilda de Oliveira Olímpio (UFES)
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 da Penha Pereira Lins (UFES)
Maria Regina Momesso (UNIFRAN)
Maria Silvia Cintra Martins (UFSCar)
Marina Célia Mendonça (UNESP)
Marta Scherre (UNB/UFES)
Micheline Mattedi Tomazi (UFES)
Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
DESENHO E ESCRITA: DUAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DE UM QUERER-DIZER Adriana de Paula.....	07
BELEZA FEMININA NO ESPELHO: PROJEÇÕES E REFLEXÕES Amanda Cristina Martins Raiz.....	25
TURISMO E CIÊNCIA: REFLEXÕES EM TORNO DA PRODUTIVIDADE DO CONCEITO FOUCAULTIANO DE VERDADE DA AD Ana Carolina Vilela-Ardenghi.....	46
FORMALISMO X FUNCIONALISMO: ABORDAGENS EXCLUDENTES? Cinara Monteiro Cortez.....	57
A LÍNGUA: UM ETERNO CONTINUUM Cláudia Neli Borragini Abuchaim de Oliveira.....	78
LÍNGUA E CULTURA TRANÇADAS NA PALHA: RELAÇÃO ENTRE ENSINO APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS EM PORTO DO SAUÍPE, BAHIA Cristiane Santana Sodré.....	92
CONSTRUÇÕES DE TEMA CORREFERENCIALIDADE: UMA DESCRIÇÃO FUNCIONALISTA EM TRÊS SINCRONIAS Fábio Izaltino Laura.....	107
LÍNGUA E NORMA <i>VERSUS</i> VARIAÇÃO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: UMA BREVE DISCUSSÃO LINGUÍSTICO-EDUCACIONAL Flávio Biasutti Valadares.....	119
POLÍTICA EDITORIAL / NORMAS DE PUBLICAÇÃO	129

APRESENTAÇÃO

Este número inaugura a revista eletrônica semestral *PERcursos Linguísticos* – uma publicação científica do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Esse periódico tem como objetivo divulgar os resultados de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, que se dedicam aos estudos linguísticos em diferentes níveis, sejam eles doutores, pós-graduandos ou alunos de Iniciação Científica. É, portanto, aberto a contribuições sobre questões de interesse em qualquer subárea da Linguística. O seu Conselho Editorial é composto, principalmente, de docentes do próprio programa, mas conta também com alguns membros externos de expressão na comunidade científica nacional e internacional.

O primeiro artigo, de autoria de Adriana de Paula, ancora-se numa concepção sócio-histórica de linguagem e discute o papel do desenho no processo de aquisição da linguagem escrita.

“A língua: um eterno *continuum*” é o título do segundo artigo, escrito por Cláudia Neli Borragini Abuchaim de Oliveira. A autora busca averiguar, com base na macroanálise e a microanálise da conversação, a existência de “marcas de oralidade” na escrita que permitam ao leitor reconhecer no texto a realidade linguística de determinada época.

Os estudos do sociossemiotista Landowski embasam a análise comparativa que Amanda Cristina Martins Raiz faz de relatos veiculados pela revista *Marie Claire*. No artigo “Beleza feminina no espelho: projeções e reflexões”, a autora busca verificar como estão figurativizados os *simulacros damas da sociedade e atriz pornô* de modo a apontar aspectos de identidade e alteridade em relação à imagem de cada um desses simulacros.

No artigo “Turismo e ciência: reflexões em torno da produtividade do conceito foucaultiano de verdade para a AD”, Ana Carolina Vilela-Ardenghi analisa uma matéria na revista feminina *Elle* a partir da nova modalidade de turismo, o científico-cultural, buscando mostrar como nessa modalidade encontram-se cristalizados discursos que constroem e/ou legitimam os espaços nacionais “genuínos”.

Cinara Monteiro Cortez, autora do artigo “Formalismo x funcionalismo: abordagens excludentes?”, discute algumas abordagens principais dos paradigmas formalista e funcionalista, introduzindo suas premissas, focos de estudo, conceito de língua e outras questões, em uma orientação comparativa que procura apresentar os pontos de divergência e de contato entre essas abordagens.

A importância do trabalho com narrativas orais na construção de identidades em sala de aula é o tema do sétimo artigo, intitulado “Língua e cultura trançadas na palha: relação entre ensino aprendizagem e representações identitárias em Porto do Sauípe, Bahia”, de autoria de Cristiane Santana Sodré.

A partir de uma visão funcionalista da linguagem, o texto de Fábio Izaltino Laura, “Construções de tema e correferencialidade: uma descrição funcionalista em três sincronias”, investiga o funcionamento da correferencialidade na ocorrência de Construções de Tema na interação verbal por meio de cartas pessoais.

Finalizando esta edição, Flavio Biasutti Valadares em “Língua e norma *versus* variação e diversidade linguística: uma breve discussão linguístico-educacional” observa que cabe à escola desmistificar a equivocada ideia de unidade da língua e reconhecer a imensa diversidade linguística do português no Brasil.

Ana Cristina Carmelino
Maria da Penha Pereira Lins
Micheline Mattedi Tomazi

DESENHO E ESCRITA: DUAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DE UM *QUERER-DIZER*

Adriana de Paula*

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o papel do desenho no processo de aquisição da linguagem escrita de M. L., autora de uma vasta produção de desenhos e textos escritos que se encontram arquivados no banco de dados do Projeto “A relevância teórica dos dados singulares no processo de aquisição da linguagem escrita”, desenvolvido desde 1992 no IEL/Unicamp. Através desse acompanhamento longitudinal, buscamos marcas do trabalho individual de M. L. com a escrita e com o desenho que possam ser tomadas como indícios de um estilo em construção. Tomando como ponto de partida a busca de singularidades na produção textual de M. L., a análise dos dados foi baseada no paradigma indiciário de investigação (cf. Ginzburg, 1986; Abaurre *et al.*, 1997) e na concepção de estilo defendida por Possenti (1988), bem como na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (1979 [1953]) e ancorou-se em uma concepção sócio-histórica de linguagem (cf. Franchi, 1987).

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Paradigma indiciário. Desenho. Gêneros do discurso.

Abstract: The purpose of this article is to discuss, based on the analysis of data from a longitudinal corpus, the role of drawing in the process of written language acquisition by M. L., the author of a wide production of drawings and written texts filed in the data bank of the project “The theoretical relevance of singular data in the process of written language acquisition”, conducted since 1992 at IEL/Unicamp. In the course of our analysis we searched for features characteristic of M. L.’s individual work with writing and drawing which could be taken as evidences of a style under construction. Taking as a starting point the quest for singularities in M. L.’s text production, the analysis of the data was based on the clue paradigm of investigation (see Ginzburg, 1986, Abaurre *et al.*, 1997), on the notion of style proposed by Possenti (1988), as well as on Bakhtin’s (1953/1979) theory of discourse genres, and was anchored in a social-historical conception of language (see Franchi, 1987).

Keywords: Writing acquisition. Clue paradigm. Drawing. Discourse genres.

Introdução

O presente trabalho é fruto do acompanhamento longitudinal do processo de aquisição da escrita de M. L., autora de uma vasta produção de desenhos e textos escritos que se encontram arquivados no banco de dados do Projeto “A relevância teórica dos dados singulares no processo de aquisição da linguagem escrita”, desenvolvido desde 1992 no IEL/Unicamp. A partir da observação de uma rica produção de desenhos e textos escritos, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de minha dissertação de Mestrado defendida

*Doutoranda em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas. São Paulo. Brasil.
paula-ad@uol.com.br

em 2007, que procurou traçar considerações sobre a relação entre o desenho e a escrita ao longo do percurso de aquisição da escrita da autora dessas produções. Para tanto, foram analisados centenas de textos escritos e desenhos, buscando elementos que fossem comuns aos dois tipos de produção.

Para sustentar a análise dos dados buscamos como referencial teórico uma concepção sócio-histórica de linguagem (cf. Franchi, 1987 e Bakhtin/Volochínov, 1929), por acreditarmos que essa concepção nos permite visualizar a relação entre sujeito e linguagem, ao mesmo tempo em que revela o modo como cada sujeito em particular vai construindo essa relação.

Compatível com essa concepção de linguagem, o conceito de gênero do discurso formulado por Bakhtin (1952/1953) foi evocado ao longo do trabalho para sistematizar a análise dos dados, fornecendo elementos para a formulação de hipóteses sobre a própria escolha de M. L. por determinados gêneros.

Tomando a linguagem como um trabalho, como um lugar de interação em que sujeito e linguagem mantêm uma relação dinâmica e constitutiva, esta concepção teórica permite-nos não só visualizar a relação entre sujeito e linguagem, como também analisar a maneira como cada sujeito em particular vai construindo essa relação. A partir dessa concepção, podemos olhar para histórias individuais de envolvimento com a linguagem e buscar nessas histórias traços que as singularizem, tornando-se possível, portanto, pensar em uma concepção de estilo como *escolha*, como *marca de trabalho do sujeito* com a linguagem (cf. Possenti, 1988). Desse modo, podemos observar estilos em construção mesmo nas fases iniciais de aquisição da escrita, uma vez que nessa fase já é possível observar marcas, voluntárias ou não, das escolhas que o sujeito realizou em seu trabalho com a escrita.

Com relação ao papel do desenho no processo de aquisição da representação escrita da linguagem, tomamos como referencial teórico as pesquisas de Luria (1988 [1929]) e Vigotsky (1991 [1935]) sobre a *pré-história* da linguagem escrita.

Através de estudos experimentais, Luria (1988 [1929]) constata que o desenvolvimento da escrita começa muito antes do primeiro contato com o processo institucionalizado de aquisição da escrita. Segundo esse autor, a criança percorrerá uma série de estágios até compreender o sistema de escrita. Começar a escrever não significa, portanto, compreender o processo da escrita.

Compartilhando as idéias propostas por Luria, Vigotsky (1991 [1935]) critica a mecanização dos métodos de ensino tradicionais que, segundo ele, ensinam as crianças a desenhar letras e formar palavras, sem ensinar-lhes a escrita propriamente dita. Para o autor, a

escrita não é simplesmente uma habilidade motora, mas *um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança* (p. 120). Ao tratar do desenho, Vigotsky lembra que sua produção efetivamente se inicia quando a linguagem oral já está bastante desenvolvida, e é essa linguagem que vai organizar o desenho.

Do ponto de vista metodológico, baseamo-nos no paradigma indiciário de investigação (cf. Ginzburg, 1986; Abaurre *et al*, 1997), já que buscamos a identificação de eventos singulares de escrita que pudessem ser tomados como marcas, como indícios da complexa relação que M. L. estabeleceu com a linguagem.

Uma história individual – análise de dados iniciais

Ao analisar longitudinalmente a produção textual de M. L., percebemos que, nas primeiras produções, iniciadas a partir de um ano e meio de idade, não há como diferenciar, entre os traços distribuídos no papel, aquilo que é escrita daquilo que é desenho, a não ser quando por ela indicado. Assim, ao sobrepor à escrita na agenda da mãe as suas “anotações”¹, M. L. afirma estar escrevendo; já ao preencher toda uma folha de sulfite com uma série de traços indiferenciados, diz ter desenhado “peixes”, ou seja, embora os traços produzidos nas duas situações não apresentem diferenças significativas que pudessem caracterizá-los como escrita e/ou desenho, ao serem produzidos numa agenda – suporte socialmente reconhecido pelo sujeito como lugar da escrita – ganham *status* de escrita, enquanto ao serem traçados numa folha avulsa são interpretados como desenho.

A partir dos dados analisados, percebemos não só que o suporte permite que M. L. ora interprete seus traçados como desenho, ora como escrita, mas também que essa interpretação decorre do fato de a criança “reconhecer” nos seus próprios rabiscos algo do mundo exterior (“peixes”)². É a partir da imitação do desenho e da escrita do adulto que interage com ela, que M. L. elaborará seu próprio desenho e sua própria escrita, interpretando-os de um modo ou de outro de acordo com seu *intuito discursivo* no momento de elaboração da produção.

Para Merèdieu (1979):

¹ Segundo relato da mãe, que acompanhou o evento.

² Aproximando-se da etapa que Luquet (1927) define como “realismo fortuito”.

engendrado pelo desenvolvimento da função simbólica na criança, a evolução do desenho depende intimamente da evolução da linguagem e da escrita. Parte atraente do universo adulto, dotada de um prestígio por ser secreta, a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos. Muito cedo ela tenta imitar a escrita dos adultos (p. 09-10).

Ao buscar a agenda da mãe para “escrever”, M. L. mostra reconhecer o papel social da escrita em seu meio, produzindo, a partir da imitação da mãe que escrevia na agenda, sua “escrita”, *carregada para ela de uma fabulosa polissemia* (MERÈDIEU, 1979, p. 11), capaz de fazer com que a criança a partir do mesmo movimento e do mesmo tipo de traço possa distinguir aquilo que para ela é escrita, daquilo que é desenho.

Contudo, embora os movimentos sejam os mesmos, tanto nas garatujas definidas por M. L. como escrita, quanto nos traços, por ela chamados desenhos, é possível perceber que, apesar de ainda não conseguir produzir efetivamente uma diferenciação entre seus desenhos e sua “escrita”, M. L. reconhece estar diante de duas formas de expressão diferentes e passa a explorá-las na manifestação de seu *querer-dizer*.

Para observar de que modo o desenho e a escrita foram explorados por M. L. como forma de manifestação de seu *querer-dizer*, apresentaremos um conjunto de dados referentes ao início do seu processo de aquisição da escrita que explicitam os diferentes momentos por que passaram suas produções iniciais.

A análise longitudinal dos dados permitiu-nos detectar um primeiro momento na produção de M. L. que poderia ser delimitado cronologicamente como correspondendo ao período que vai de 1978 (data do primeiro desenho catalogado no *corpus*) até 1985 (momento em que o sujeito cursava a terceira série do ensino fundamental), e é marcado pela produção de desenhos que descrevem cenas variadas ou a partir dos quais é possível inferir um relato ou uma narrativa, seja oral que será ditada a um adulto, seja narrada através do próprio desenho.

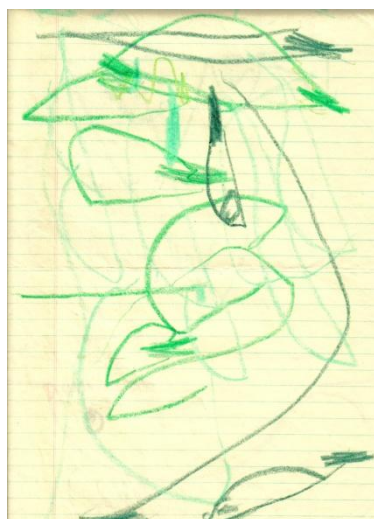
Antes de passarmos à análise dos dados, é importante dizer, ainda, que a produção textual de M. L. tem sido tema das pesquisas de Abaurre desde 1992. Através desse longo percurso de investigação, a pesquisadora identificou a ironia como traço estilístico que singulariza a produção desse sujeito. De acordo com Abaurre (1993), o trabalho individual de M. L. com a linguagem passou de um investimento inicial na criação de um efeito de humor e de *nonsense* a um investimento na busca da ironia como efeito de sentido.

Com base nas pesquisas de Abaurre e na observação dos desenhos produzidos por M. L., percebemos que, a partir de um certo momento, eles não só trazem os mesmos temas que

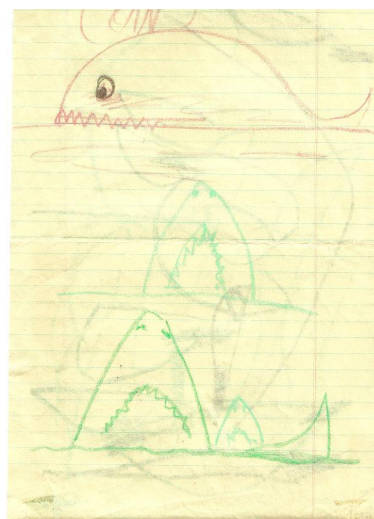
ela aborda na escrita, como também apresentam as marcas de ironia observadas pela pesquisadora nas suas produções escritas. O “olhar crítico” e o distanciamento de que nos falam Abaurre (1993), caracterizados por aquilo que Barros (2004) define como uma *postura metaenunciativa*³ de M. L., também podem ser encontrados nos seus desenhos, mesmo naqueles produzidos ao longo da *pré-história* de sua linguagem escrita (cf. Vygotsky, 1991 [1935]), como apontam os dados apresentados a seguir.

As primeiras produções

(1) *Peixes*. 19.07.1978. Produzido em ambiente doméstico.



(produção de M. L.)



(produção da mãe)

Conforme já mencionado acima, este é o primeiro desenho catalogado no *corpus* de M. L., representando os primeiros traços por ela desenhados. Essa produção nasceu da interação entre mãe e filha: a partir da observação de peixes desenhados pela mãe, M. L. reproduz os *seus* peixes e assim intitula sua produção. É importante dizer que a nomeação é resultante do tipo de interação que estava tendo com a mãe; assim, não é a forma dos traços

³ Em uma parte de sua tese de doutorado *Intercalação, (meta)enunciação e autoria: uma análise textual-discursiva da interposição*, Juliene da Silva Barros (2004) analisa a emergência da autoria em textos infantis. Dentre os dados analisados, a autora destaca a singularidade da produção escrita de M. L. Segundo Barros (2004), na “gênese do estilo irônico” de M. L. estaria uma competência metaenunciativa que lhe permitiu desenvolver uma “capacidade de olhar de fora e de falar de fora”.

que origina o título, mas sim, o desenho produzido pelo *outro* que vai lhe servir de modelo para a produção de *seu* próprio desenho. De acordo com Arfouilloux (1980, p. 128), o desenho da criança *dirige-se sempre a alguém real ou imaginário, quase sempre sua mãe, seu pai ou algum dos que a cercam*. As produções de M. L. revelam que a riqueza da interação entre o sujeito e seus interlocutores será fundamental para o desenvolvimento de suas produções.

Na mesma época dessa produção, M. L. “escrevia” na agenda de sua mãe uma série de traços um pouco diferentes daqueles apresentados em (1):



Se em (1) M. L. tenta reproduzir o “modelo” dado por sua mãe, chegando a fazer traçados que realmente lembram peixes (o corpo, o olho, o rabo do peixe), na agenda o modelo a ser seguido é a escrita; desse modo, seus traçados em ziguezague procuram seguir a folha pautada, aproximando-se da escrita produzida pela mãe.

(2) *O melhor esconderijo para uma tartaruga é uma mala*. 1982. Produzido em ambiente doméstico.

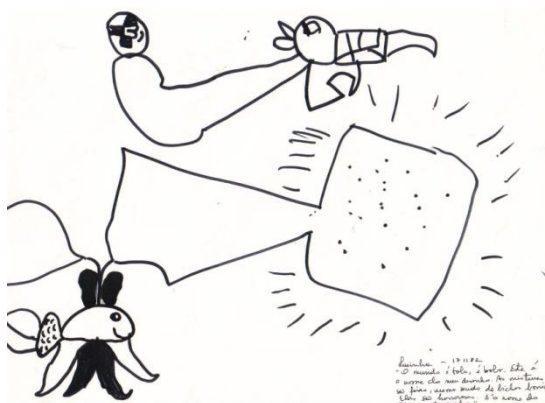


Neste dado M. L. parte da semelhança gráfica que, para ela, existe entre o casco de uma tartaruga e o desenho de uma mala, para realizar um desenho capaz de “provar” que o melhor esconderijo para uma tartaruga é uma mala. O que chama a atenção aqui é o fato de que M. L. organiza sua produção através de uma espécie de colagem de diferentes figuras: os gatos que ela já havia apresentado em outra produção dessa mesma época, uma mulher, uma tartaruga dentro de uma mala e três malas que se parecem tartarugas ou que representariam a tartaruga transformada em mala. Se considerarmos a hipótese de que ocorre a passagem da tartaruga dentro da mala para uma mala em forma de tartaruga é possível afirmar que M. L. começa a construir metáforas através de seus desenhos, o que mais tarde vai permitir a ela desenhar portas para representar salários e gastos, conforme aparece no dado (6) apresentado neste trabalho.

A emergência da narrativa

Com relação ao dado apresentado a seguir, vale lembrar que cabe ao adulto letrado atuar como escriba dos textos que M. L. elabora a partir de seus desenhos, reforçando mais uma vez a importância do *outro* na interação. É importante dizer que o *outro* é sempre importante ao longo de todo o processo de interação com a linguagem, mas ele ganha destaque nessa fase inicial da aquisição da escrita de M. L., não só por escrever os textos que ela elabora, como por estar presente na própria linguagem que ela usa na elaboração desses textos, refletindo as leituras feitas para ela e a linguagem (o léxico, os temas etc.) usada ao seu redor. O próprio desenho de M. L. vai estar marcado por outros desenhos vistos e pela recepção que seus desenhos terá por parte de seu interlocutor.

(3) *O mundo é tolo, é bobo. Este é o nome do meu desenho. As misturas são feias, mesmo sendo de bichos bonitos. Elas são horrorosas. É o nome do meu desenho.* 1982. Produzido em ambiente doméstico.



O dado (3) é representativo dos desenhos de M. L. que começam a desencadear embriões de textos. Num processo de colagem, M. L. brinca colando partes dos bichos que sabe desenhar, fazendo “misturas”, como ela mesma afirma em sua nomeação. É interessante notar que nesse período já encontramos traços do efeito de *nonsense* que, posteriormente, vai caracterizar a produção escrita desse sujeito (cf. Abaurre, 1999).

Ainda com relação a este dado, vale dizer que no mesmo período em que M. L. produzia embriões de textos a partir de seus desenhos, ela criava poemas, também ditados a um adulto, com uma estrutura bastante semelhante à encontrada em (3), principalmente no que se refere ao final inesperado, conforme o exemplo a seguir:

*Árvores floridas
Vento sul
Balança as suas folhas
E tanto que esta poesia
É bem pequena...*
(1981. Produzido em ambiente doméstico)⁴

Se as poesias dessa época são criadas a partir de “colagens” de enunciados que vão surgindo ao longo da interação e lhe permitem brincar com o fônico na oralidade, nos desenhos, é através do mesmo processo de colagem que M. L. vai brincar com “pedaços de desenhos” e produzir suas “misturas feias”.

⁴ Só foram numerados os dados efetivamente analisados no trabalho. Aqueles citados como exemplos para sustentar a análise não estão numerados.

A exploração conjunta do desenho e da escrita

Os dados que serão apresentados aqui correspondem a um período que se estende aproximadamente da terceira série do ensino fundamental (1985) até a terceira série do ensino médio (1991), e refletem um momento em que M. L. já tem um certo domínio da escrita e passa a explorá-la juntamente com o desenho de modo a manifestar seu interesse por questões sociais. Essa fase corresponde ao maior período de tempo e ao maior número de produções, especialmente domésticas.

Ao observar a produção de M. L., encontramos uma grande variedade de gêneros: alguns tipicamente escolares, como listas de palavras, ditados, relatos, resumos, definições, relatórios etc.; outros de circulação social mais ampla como histórias em quadrinhos, charges, cartas, poemas, panfletos, manifestos etc.

Os dados que aqui serão analisados são, em sua maioria, representativos de produções realizadas em casa, a partir do *projeto de discurso* de M. L. e expressam, portanto, algo que vai além do cumprimento de uma tarefa escolar.

O olhar crítico e irônico de M. L.

(4) *Agente da SUNAB*. 1986, 4ª série. Produzido em ambiente doméstico.



Historicamente datada, essa produção reflete a percepção de M. L. do comportamento antagônico que marcava diferentes segmentos sociais diante do agente da SUNAB⁵, e é exatamente na oposição entre o modo como o povo e o comerciante recebiam esse agente que reside a ironia de seu texto. Bakhtin/Voloshínov (1929, p. 16) afirma que *a forma da ironia em geral é condicionada por um conflito social: é o encontro, em uma voz, de dois julgamentos de valor personificados e sua interferência recíproca*, o que fica evidente quando observamos as diferentes vozes que compõem essa “charge”, vozes marcadas não só pelo conflito de classes das personagens representadas, como pela própria M. L. que, através de *sua voz*, enuncia esse conflito.

A consolidação da escrita

A partir do ensino médio, o texto escrito de M. L. vai se sofisticando e passa a assumir, assim, a função que antes cabia ao desenho. O desenho passa, então, a ter um caráter mais artístico, de experimentação, e é, predominantemente, através da escrita, principalmente através de textos argumentativos, que ela passará a discutir diferentes questões que chamam a sua atenção nesse momento.

Para Bazerman (1998, p. 24), o gênero se constitui num *espaço de oportunidade para a realização de certos tipos de atividades, significados e relações*. Nessa perspectiva, o texto argumentativo será uma das estratégias usadas por M. L. para a *realização das atividades, significados e relações* que compõem o seu *projeto discursivo*, o que pode ser observado nos dados apresentados a seguir.

(5) 1991. 1º ano do Ensino Médio. Produção escolar.

O que você vai ser quando você crescer?

“Criança, não verá país como este” já dizia Olavo Bilac. Realmente nos dias de hoje se torna cada vez mais difícil encontrar um país como este. Não há nenhum país no mundo com tantos contrastes como o Brasil. Contrastes que se refletem em todos os níveis da sociedade, principalmente nos “menores”.

No Brasil, enquanto parte de “nossas crianças” brincam protegidas atrás das grades da escola, ou do play-ground do prédio, a outra parte se marginaliza, sem nenhuma proteção, de grades, de estatuto ou de qualquer parente, que por lei deveria

⁵ A SUNAB – Superintendência Nacional de Abastecimento – era um órgão do governo, extinto em 1997, que tinha como função defender os direitos do consumidor, investigando os preços praticados em estabelecimentos comerciais.

dar apoio a estas crianças até os dezoito anos, idade em que se completa a maioridade. Na prática, a maioridade dessas crianças é completada muito mais cedo, pois com oito ou dez anos de idade muitos menores já trabalham e não frequentam mais as maravilhosas escolas públicas que vemos na TV, e que, na prática, não passam de projetos absurdos, ou do governo gastando carros de dinheiro em campanhas que só servem para fazer propaganda da “malta” que nos governa.

Sem roupa, sem saúde, sem casa, sem nada... nessas condições, a saída mais pertinente encontrada pelo menor abandonado talvez seja roubar o tênis, ou o relógio do play-boy que passeia na esquina ou apelar para a prostituição no cais do porto.

Muitas pessoas dizem que no Brasil há uma total falta de planejamento social, mas como podemos controlar a natalidade num país onde grande parte das mulheres acreditam que Deus as pôs no mundo para procriar. É muito comum, encontrarmos nas favelas mulheres com onze filhos no chão e um no colo (sem contar aquele que cresce na barriga), enquanto as madames ricas mimam seu casal de filhos.

O Brasil está entrando no século XXI sem a menor perspectiva de um futuro glorioso. O “país do futuro” não pode dar suas crianças a perspectiva de futuro digno, onde elas possam pelo menos ter um acesso mínimo a comida e educação. O estatuto da criança e do adolescente se torna cada vez mais distante da realidade e cada vez mais perto dos versos de Olavo Bilac. Esse estatuto dentro de anos será digno de riso. E nossas crianças tem que deixar de ser um objeto de manipulação por parte dos políticos em seus discursos, elas tem que ser tratadas com um mínimo de respeito, por uma sociedade cruel, que não respeita nem suas crianças.

Quem não tem mãe, não tem pai, não tem nada, ainda tem a polícia, e os grupos de extermínio que matam as crianças “más” para proteger as “boas”. Quando o governo não consegue resolver um problema a sociedade se encarrega de resolvê-lo. Nesse caso a sociedade arranhou uma solução muito cruel para essas crianças, que são crianças como qualquer outra, que na verdade talvez quisessem estar jogando bola, ao invés de estar assaltando pessoas para comprar cola de sapateiro ou se prostituindo. A formação de grupos de extermínio de menores é uma resposta da sociedade brasileira aos assaltos e a violência do menor carente. Resposta injusta. Que problema estamos resolvendo, assassinando crianças, ou deixando os assassinos impunes. Que problemas estamos resolvendo com aqueles comerciais absurdos, que terminam com aquele chavão: “que esperança podemos dar a essas crianças?”

(6) *Ursos abandonados*. 1991, 1º ano do Ensino Médio. Produzido em ambiente doméstico.



Se no dado (6) apenas a imagem dos ursos abandonados é suficiente para M. L. expressar o que pensa sobre a situação do menor abandonado no Brasil, em (5) é através de um longo texto dissertativo que ela argumenta sobre a questão. Analisando o dado, verificamos que, nesse momento, M. L. já consegue manipular uma série de recursos da escrita para produzir em seu texto os efeitos de sentido que pretende. Dentre esses recursos, vale destacar, por exemplo, a anteposição do adjetivo “maravilhosas” – *frequentam mais as maravilhosas escolas públicas que vemos na TV* – usado aqui para dar um tom irônico e mostrar que o sujeito pensa exatamente o contrário do que diz sobre as escolas públicas brasileiras.

Outro recurso bastante saliente, e que também contribui para reforçar a ironia, é o uso das aspas que marcam várias expressões do texto. Conforme Authier-Revuz (2004), as aspas de conotação autonímica, ou seja, aquelas em que a palavra é ao mesmo tempo *usada e mencionada*, são a marca de uma operação metalinguística local de distanciamento: *uma palavra, durante o discurso, é designada na intenção do receptor como o objeto, o lugar de uma suspensão de responsabilidade – daquela que normalmente funciona para as outras palavras* (p. 219). Ao suspender sua responsabilidade, o locutor deixa ao seu receptor aquilo que a autora chama de *uma espécie de vazío a preencher, através de uma interpretação, de um “apelo de glosa”*. Ao observar o emprego das aspas nesse dado, é possível perceber que a maioria das aspas utilizadas tem como função dar um tom irônico ao que é dito, como se M. L. quisesse mostrar que embora diga aquilo não compactua com o significado corrente do que diz. Esse tipo de ocorrência estaria, a meu ver, naquilo que Authier-Revuz (2004, p. 225)

chama de *questionamento ofensivo do caráter apropriado de uma palavra*, conforme podemos ver nos trechos destacados:

[...] Contrastes que se refletem em todos os níveis da sociedade, principalmente nos “menores”.

No Brasil, enquanto uma pequena parte de “nossas crianças” brincam protegidas atrás das grades da escola, ou do play-ground do prédio, a outra parte se marginaliza (...).

[...] ou do governo gastando carros de dinheiro em campanhas que só servem para fazer propaganda da “malta” que nos governa.

[...] O “país do futuro” não pode dar a suas crianças a perspectiva de um futuro digno (...).

Em todos os trechos destacados, M. L. coloca entre aspas expressões que não lhe pertencem e que lhe servirão exatamente para mostrar que ela tem uma visão diferente sobre o que dizem essas vozes com as quais não concorda.

Comparando desenho e texto, vemos que os argumentos usados por M. L. na produção escrita também podem ser lidos no desenho desde que se olhe para essa produção a partir da perspectiva crítica adotada por ela. Embora os recursos sejam diferentes, nos dois casos podemos ver a indignação de M. L. diante da situação do menor abandonado no Brasil. No texto, ela manifesta sua crítica através de afirmações como: *Sem roupa, sem saúde, sem casa, sem nada... nessas condições, a saída mais pertinente encontrada pelo menor abandonado talvez seja roubar o tênis, ou o relógio do play-boy que passeia na esquina ou apelar para a prostituição no cais do porto*. No desenho, é através do olhar dos ursinhos que percebemos o seu abandono, o que será reforçado pelas roupas que eles usam, pela falta de dentes e pelo fato de estarem descalços. O olhar da ursa, representante dessa sociedade que busca “soluções” para resolver o problema do menor abandonado, também chama a atenção, dando-lhe um ar de tristeza de alguém que é vítima de crianças esquecidas pela própria sociedade da qual faz parte.

(7) 1995. Produzido em ambiente doméstico.



Este é um dos últimos dados encontrados no *corpus*, produzido quando M. L. já se encontrava na faculdade. O dado (7) é representativo de um momento em que é predominantemente através da escrita que M. L. expressa seu *querer-dizer*. O desenho passa a desempenhar, agora, outra função, tornando-se um espaço de experimentação artística. O que está em jogo aqui não é mais uma forma de auxiliar a escrita ou de externalizar aquilo que M. L. imaginava. Nessa produção, o que ganha destaque é a técnica empregada no desenho, a seleção das cores, a produção do sombreado, enfim, é o lado artístico de M. L. que parece ser mobilizado, já que seu lado crítico, analítico, sua *busca de compreensão do mundo*⁶, passam a se manifestar através da escrita.

Considerações finais

A análise dos dados de M. L. possibilitou verificar que os recursos escolhidos por ela em seu trabalho com a linguagem produzem uma quebra na expectativa de seu interlocutor, seja através do estranhamento provocado pelas situações inesperadas das primeiras produções, seja através das provocações geradas pelas produções seguintes. Conforme Abaurre (1993, p. 200), o trabalho com os dados de M. L. *revela que o germe de sua tendência para romper as estruturas estabelecidas – no início, mesmo as linguísticas... – já está presente nos seus primeiros textos, mesmo aqueles ainda ditados [ou desenhados], quando M. L. começa, através dessas rupturas, a provocar seu leitor. É importante ressaltar que esse rompimento*

⁶ Em uma conversa realizada com M. L. durante a pesquisa de mestrado, ela afirma que o desenho era uma “forma de compreender o mundo” ao seu redor e que através dos ursos que desenha ela tentava “compreender a dor do mundo”.

das estruturas pré-estabelecidas é algo que agrada seu interlocutor, tornando-se, portanto, cada vez mais explorado.

Com relação ao interlocutor, de acordo com Franchi, (1987, p. 12) é:

na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria [do] sistema linguístico, no sentido de que constrói, com os outros, os objetos linguísticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores.

Assim, é importante lembrar que desde muito cedo M. L. construiu uma imagem de interlocutor, baseada principalmente nas interações que tinha com a mãe, aprendendo a elaborar, a partir dessa imagem, hipóteses sobre o tipo de discurso que seduz esse interlocutor e a explorar cada vez mais esse discurso em suas produções. Conforme se pode observar nas produções apresentadas, M. L. trabalha com uma imagem de um interlocutor crítico, que compartilha de sua visão político-social e que é capaz de entender, por exemplo, os efeitos irônicos de seus textos. Assim, uma estratégia argumentativa bastante recorrente principalmente em seus textos de caráter dissertativo-argumentativo é convocar seu interlocutor a refletir sobre os problemas apontados e a partilhar de sua indignação diante das desigualdades sociais e da corrupção política que tanto a incomodam.

Os dados analisados são um *testemunho* (cf. Arfouilloux, 1980) do trabalho que M. L. realizou com a linguagem em seu processo de aquisição da escrita e do modo como ela foi elaborando seu *querer-dizer* ao longo desse processo, já que, como lembra Barros (2004, p. 251), *olhar dados, dados que são tomados como indícios, é um modo de não apenas investir na validação e na confirmação das teorias, mas de trabalhar numa perspectiva de seu desenvolvimento, em sua (re)constituição*. Através da observação das produções de M. L., torna-se possível reconstituir mais do que um percurso pelo desenho e pela escrita, mas também todo um trabalho de exploração dessas linguagens capaz de nos mostrar o percurso de manifestação de um *dizer*.

Conforme apontado por Merèdieu, a evolução do desenho está intimamente vinculada ao desenvolvimento da função simbólica na criança, estando, portanto, relacionada à evolução da linguagem e da escrita. Desse modo, à medida que a linguagem e a escrita de M. L. vão evoluindo, seus desenhos também vão sofrendo alterações, não só em relação aos traços, mas também em relação à função que desempenham em suas produções. Se inicialmente era o

desenho o principal espaço de elaboração de seu *querer-dizer*, num segundo momento, há um imbricamento dessas duas linguagens e é através da exploração conjunta de desenho e escrita que M. L. vai se manifestar para, num momento posterior, expressar predominantemente através da escrita aquilo que há muito já vinha dizendo com o auxílio de seus desenhos.

É importante ressaltar que, ao longo de todo esse processo, o que está em jogo é a vontade discursiva de M. L., ou seja, a relação entre escrita e desenho em sua produção está atrelada à sua necessidade de se expressar. Desse modo, a autonomia da escrita ocorrerá quando aquilo que ela pretende dizer já não pode mais ser dito através de desenhos e, à medida que seu olhar vai se tornando cada vez mais crítico e sua escrita vai se sofisticando, é a escrita que passará a ser sua principal forma de manifestação. Se inicialmente o urso era a forma encontrada por M. L. para “representar a dor do mundo”, agora já não é mais necessário falar através dele, pois M. L. já conquistou autonomia suficiente para, através da escrita, colocar-se como autora de seu próprio discurso.

Vale lembrar que não estamos aqui hierarquizando nem a escrita, nem o desenho. O que pretendemos mostrar é que essas duas linguagens foram fundamentais para que M. L. se constituísse como sujeito de linguagem, chegando a escolher que linguagem usar de acordo com os efeitos que pretende promover em seu interlocutor.

Observando os dados analisados, percebemos que o desenho acompanhado da “escrita ditada” é resultado da interação com o adulto letrado, e mais rico ele será quanto mais produtiva for essa interação. Já os longos textos argumentativos resultam da atividade de M. L. na constituição de sua escrita, uma atividade permeada por uma série de interdiscursos, oriundos de seu cotidiano como leitora e escrevente, bem como de suas interações sociais. Desse modo, a relação que M. L. estabelece com a linguagem é fruto do processo dialético que define a própria linguagem (cf. Franchi, 1987).

Ao investir no desenho em alguns momentos, percebemos que M. L. dá ao seu leitor uma autonomia maior, permitindo que ele mesmo possa elaborar uma leitura daquilo que está sendo dito por ela através das imagens que apresenta. Desse modo, os leitores dos desenhos de M. L. podem tanto simplificar aquilo que está sendo dito, interpretando suas produções, por exemplo, como uma mera sequência de imagens que relatam acontecimentos da vida das personagens, quanto elaborar uma leitura mais sofisticada que se proponha a pensar sobre a crítica que está sendo feita a partir daquilo que é desenhado.

Com os textos escritos, M. L. toma para si a tarefa de refletir, elaborar e discutir sobre questões de seu interesse, conduzindo seu leitor através da argumentação dada pelo próprio texto. Assim, através dos argumentos apresentados, da seleção lexical e da organização

sintática dos textos que produz, ela encaminha seu leitor para o tipo de leitura que pretende que se faça do que está sendo dito em seu texto, levando-o a concordar com aquilo que diz. Enquanto o desenho é mais flexível, permitindo ao leitor algumas possibilidades de interpretação, os textos escritos, principalmente aqueles produzidos durante o Ensino Médio, são elaborados de tal forma que mesmo que o leitor não concorde com o que está sendo dito, ele é convidado a refletir sobre os argumentos apresentados por M. L.

A partir das observações feitas nesse trabalho, torna-se possível afirmar, por fim, que o desenho infantil pode ter mais do que a intenção de figurar a realidade que rodeia uma criança. As produções de M. L. mostram que, mais do que figurar, seus desenhos têm como função expressar suas idéias, provocar, brincar, manifestar suas escolhas, marcar suas posições. Seus desenhos, enfim, assim como seus textos escritos, são um espaço no interior do qual M. L. se constitui como sujeito de linguagem.

Referências

ABAURRE, M. B. M. *A emergência do estilo: as marcas de construção de autoria em textos representativos da aquisição da linguagem de um mesmo sujeito, da pré-escola ao segundo grau*. Relatório de pesquisa. CNPq, 1999.

_____. Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil. In *Estudos Linguísticos XXII, Anais de Seminários do GEL*, v.1. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda, 1996, p. 196-201.

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, ALB, 1997.

ARFOUILLOUX, J-C. *A entrevista com a criança*. A abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981 [1929]

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1952/1953]

BARROS, J. S. *Intercalação, (meta)enunciação e autoria: uma análise textual-discursiva da interposição*. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2004.

BAZERMAN, C. Emerging perspectives on the many dimensions of scientific discourse. In: MARTIN, J. R. ; VEEL, R. (eds.). *Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science*. New York: Routledge, 1998.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. Em: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. (9): 05-45. Campinas: IEL/UNICAMP, 1987.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e História*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Barcelos: Minho, 1969. [1927]

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Lev Semenovich Vigotsky; Alexander Romanovich Luria; Alexis N. Leontiev. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. Seleção e apresentação de José Cipolla *et al.* Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1988.

MERÈDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979. [1974]

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, A. R. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BELEZA FEMININA NO ESPELHO: PROJEÇÕES E REFLEXÕES

Amanda Cristina Martins Raiz*

Resumo: Por meio de análise comparativa de relatos que foram veiculados pela revista *Marie Claire*, verificamos como estão figurativizados os *simulacros damas da sociedade e atriz pornô*, de modo a apontar aspectos de identidade e alteridade em relação a imagem de cada um deles. Tais imagens são construídas/reveladas para os olhares alheios, especialmente para atraí-los, seja pela sensualidade, seja pela provocação. Sendo assim, intentamos comprovar o fato de o discurso midiático ser articulado de maneira a veicular normas sociais, posicionando-se o enunciador desse discurso como um ente responsável a impulsionar/induzir o modo de pensar daquele eleito como seu enunciatário. Como suporte teórico, utilizamos a semiótica greimasiana, com ênfase nos estudos do sociosemiotista Eric Landowski.

Palavras-chave: Imagens femininas. Espelho. Beleza. Sociosemiótica.

Abstract: In an analytical comparative view of relates which were published by the magazine *Marie Claire*, we verified how are figurativized the simulacrums “ladies of the society” and “porn actress”, in order to indicate aspects of identity and alterity related to the image of each one of them. Those images are constructed/revealed to the other’s eyes, specially to attract them by sensuality or provocation. We intend to confirm the fact that the mediatic discourse is articulated to make known social habits. The enunciator of this discourse places himself as being responsible for to impulse/induce the thoughts of who is elected as his enunciatee. We use the Greimasian semiotics as theoretical support giving emphasis to the studies of the sociosemiotist Eric Landowski.

Keywords: Female images. Mirror. Beauty. Sociosemiotic.

Um x outro: semiótica do comportamento social

Os seres humanos estabelecem contato com diversos grupos sociais e lhes é peculiar a tendência em permanecer nos grupos com os quais é possível conviver. Notamos em nossa sociedade a existência de grupos demarcados como os de referência. Tais grupos consideram-se distintos de outros, aos quais definem como estrangeiros. Para dar formas concretas às operações de seleção, é necessário que uma instância semiótica (um sujeito qualquer, individual ou coletivo) faça isso, além de dar àquelas operações de seleção a correspondência ao investimento semântico. Esse assunto é discutido pelo semioticista francês Eric Landowski (1992, 2002) em *A sociedade refletida* e em *Presenças do outro*.

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara. São Paulo. Brasil. amanda_raiz99@yahoo.com.br

Landowski (2002) afirma que pelo reconhecimento de uma diferença configura-se a possibilidade de o mundo fazer sentido. Em se tratando do *sujeito* (*eu* ou *nós*), isso não seria diferente. Considerando-o uma grandeza *sui generis* constituída do ponto de vista de sua identidade, o sujeito também está fadado a “[...] só poder construir-se pela diferença, [...] tem necessidade de um ele – dos ‘outros’ (eles) – para chegar à existência semiótica [...]” (LANDOWSKI, 2002, p. 4, grifo do autor). Portanto, da intermediação entre os seres são construídas as alteridades.

Motivado a entender a questão */um/ x /outro/*, e tendo a Sociossemiótica como aparato à sua pesquisa, Landowski (2002) semiotiza o comportamento social. Por meio da reflexão feita pelo teórico francês acerca do fato de se considerar alguém como *estrangeiro*, dessemelhante – o *outro* –, visualizam-se os modos de relação existentes entre os seres sociais. Porque há o grupo estrangeiro, em contrapartida, há o grupo dominante ou de referência – o *um* –, que generosamente mostra-se acolhedor e aberto para quem vem de fora (o *estrangeiro*). Assim sendo, percebemos serem assumidas as diferenças entre os valores, as crenças e as atitudes de cada um dos grupos, assimilador (o grupo de referência) e estrangeiro.

Landowski (2002) explica-nos que o grupo de referência acolhe os membros provindos do grupo estrangeiro, na medida em que o *estrangeiro* perde características dessemelhantes. Ao se fundir de corpo e alma para dissolver-se no grupo dominante, o membro *estrangeiro* desqualifica-se enquanto sujeito.

Denominada assimilação, a relação estabelecida entre o grupo assimilador e o estrangeiro está em contraposição à exclusão. Semioticamente falando, temos a contraposição */assimilação/ x /exclusão/*. Basicamente, a relação entre grupo referente e grupo estrangeiro se concretiza na tentativa do grupo assimilador “[...] ajudar o estrangeiro a livrar-se daquilo que faz com ele seja outro [...]” (LANDOWSKI, 2002, p. 8). Na tentativa de fazer com que o grupo estrangeiro – o *outro* – consiga assimilar suas características, hábitos, gostos e atitudes, o grupo de referência – o *um* – já agiu no sentido de excluí-lo de seu grupo. Considera-o diferente, mas não percebe esse fato como criador de distâncias e desigualdades entre si e o grupo estrangeiro.

Para Landowski (2002), o mundo nos parece espontaneamente um universo articulado e diferenciado. Todavia, as fronteiras naturais existentes entre o *nós* e o *outro*, são apenas demarcações construídas, bricoladas a partir das articulações perceptíveis do mundo natural.

Admitir a diferença do *outro* não significa considerá-lo assim de forma absoluta. A diferença existente alude ao ponto de vista adotado e são criados outros meios de relação com as figuras que o encarnarão. O *outro* não pode mais ser visto como um representante de

alhures, um *estrangeiro*. Ao ser assimilado pelo grupo dominante, o *outro* se transforma em um de seus integrantes e é considerado uma parte constitutiva do *nós*. No entanto, não perde sua identidade em razão desse acontecimento. Dessa forma, esses dois entes sociais – *um* e *outro* – desejam fundir-se e tendem a confundir-se em uma nova totalidade. Em suma, isso acontece “[...] quando as unidades em questão têm o estatuto de sujeitos autônomos, e se apegam a sua respectiva identidade tendo-se mutuamente em estima pelo que são [...]” (LANDOWSKI, 2002, p. 23).

Ainda mais, Landowski (2002) descreve que há outras maneiras de o grupo de referência – o *um*, ou o *nós* – e o grupo estrangeiro – o *outro* – se relacionarem socialmente, seja uma delas a segregação.

Na segregação, são aceitas as diferenças e as estranhezas do *outro*; no entanto, ele deve permanecer no lugar onde está, ou seja, não onde está o grupo de referência. Por conseguinte, há um aspecto de marginalização nessa consideração, pois se separam os membros que constituem a sociedade. A segregação, para Landowski (2002), caracteriza-se pela ambivalência entre a impossibilidade de assimilar, ou seja, tratar o outro “como todo mundo”, e a reclusa de excluir.

Jogos ópticos em torno do ver: publicidade e/ou privacidade?

Eis um questionamento que rende ampla discussão: os domínios das dimensões públicas e privadas. Como podem ser conceituados tais termos? Que parâmetros usar para definir as relações de caráter público e de caráter privado? Em tempos de era tecnológica, como considerar as práticas sociais relativas à publicidade e à intimidade? Essas são apenas algumas questões que, derivadas do questionamento central – o que é público e o que é privado? –, servem de base para nossa discussão.

O termo privado, dentre as várias acepções descritas por Houaiss e Villar (2001), é definido como aquilo que “é pessoal e não expresso em público”, “afastado do conhecimento público; secreto”.

Houaiss e Villar (2001) também descrevem variadas acepções para o termo público. Pode ser considerado público o que é “sem caráter secreto; manifesto, transparente”.

São essas algumas das noções correntes na língua portuguesa para os termos privado e público. No entanto, convém lembrar o que Landowski (1992) enuncia em *A sociedade refletida*, acerca da consideração dos conceitos atribuídos aos termos privado e público:

[...] nem o “privado” nem o “público” são termos primeiros, mas simples palavras. Os dicionários de língua lhes atribuem, é claro, um sentido, ou, mais exatamente, diferentes virtualidades de significação, mas a realização efetiva – em discurso – desta ou daquela entre essas virtualidades fica, por natureza, dependente dos contextos de emprego tomados um a um. (LANDOWSKI, 1992, p. 88, grifo do autor).

De acordo com o proposto por Landowski (1992), é preciso “[...] afastar a idéia, largamente admitida mas falaciosa, porque demasiado restritiva em seus efeitos [...]” (LANDOWSKI, 1992, p. 86). Em situação real de uso, ao se proferir um discurso, as virtualidades /público/ vs /privado/ ficam dependentes do contexto.

Landowski (1992, p. 85, grifo do autor) discute o embate /público/ vs /privado/, no que tange ao “[...] velho problema da definição das fronteiras – efetivas ou desejáveis – entre os domínios respectivos da ‘vida privada’ e da ‘vida pública’”.

O sociossemiticista francês (1992) analisa a situação de campanha políticas, nas quais há influência do marketing e das mídias, em face de

[...] um discurso de sedução, da parte dos dirigentes ou dos candidatos ao exercício de mandatos políticos, que faz sistematicamente apelo aos procedimentos de apresentação pessoal e que não exclui [...] uma certa complacência na exposição em praça pública de verdadeiras “cenas da vida privada”. (LANDOWSKI, 1992, p. 85).

Diante disso, Landowski (1992) denota que há uma estigmatização do impudor da classe política. Ainda mais, expande-se o tema da indiscrição dos poderes públicos, ao passo que são instaladas as técnicas de informatização da sociedade. Vemos, então, o aparecimento de dois temas vinculados, mesmo que considerados antiéticos. Se por um lado, “[...] critica-se uma propensão a *mostrar-se demasiadamente*, [por outro lado], [...] recusa-se um dispositivo que permite *olhar demasiadamente* – e, no caso extremo, ‘ver todo’ – o outro” (LANDOWSKI, 1992, p. 86, grifo do autor).

A possibilidade de elaboração de uma problemática formal do público e do privado, de acordo com Landowski (1992), imputa uma independência em termos relativos das estruturas e dos processos de comunicação, dos ditos *jogos ópticos* a serem analisados. Isso se configura

relativamente às propriedades substanciais dos elementos – dos tipos de sujeitos – que estão envolvidos neles.

Conforme uma perspectiva psicológica, Landowski (1992) afirma que a condição necessária para se constituir algo como uma interioridade requer a afirmação de um eu individuado. Em decorrência disso, vem à tona o sentimento de uma esfera íntima ou privada. No entanto, ao se embasar numa perspectiva antropológica, eis que surge uma questão: “[...] como não admitir também o que poderíamos designar como uma intimidade de nível superior, de ordem inter-individual ou comunitária, em outras palavras, a idéia de um ‘privado coletivo’ manifestando-se sob a forma da consciência do *nós*?” (LANDOWSKI, 1992, p. 86, grifo do autor). Como direcionamento a uma resposta à questão levantada, o próprio autor salienta que é preciso considerar, assim como Benveniste, que a noção precípua não é a da individualidade e sim a de grupo, de comunidade, de círculo ou de confraria. A partir disso, certamente, constitui-se o conceito de identidade pessoal por meio da noção que dá base à filiação de um tronco coletivo. Vale também citar, como assim fez Landowski (1992), o pensamento de Benveniste: “Cada membro [da unidade social] só descobre seu ‘si’ no ‘entre-si’” (*apud* LANDOWSKI, 1992, p. 86, grifo do autor)

Não se atendo ao debate filosófico que enseja também e inevitavelmente a pesquisa filológica, Landowski (1992) acha conveniente considerar somente o aporte que para ele representa “[...] a colocação em evidência da noção particular de ‘entre-si’” (LANDOWSKI, 1992, p. 87, grifo do autor). Para o sociossemióticista, analisar essa noção, acarretando uma valorização da intimidade no cerne da coletividade, comprova sua intuição: a de que as duas categorias binárias – /privado/ vs /público/ e /individual/ vs /coletivo/ – não se superpõem, mas sim formam entre si uma combinatória e reproduzimos aqui o diagrama proposto por Landowski (1992, p. 87):

individual	[“privado”	:	a esfera “interior” do eu;
		“público”	:	o eu “socializado”;
coletivo	[“privado”	:	o entre-si, ou “intimidade comunitária”;
		“público”	:	?

Mesmo diante de uma incerteza para denominar convenientemente um dos termos engendrados, Landowski (1992) acredita ser possível propor uma interpretação não menos

lacunar. Sendo assim, há que se considerar o fato de os critérios adotados fornecerem a definição de igual número de situações de comunicação particulares que conduzem a diferentes tipos de discurso, em função das posições ocupadas pelos sujeitos individuais ou coletivos, no eixo do público ou privado. Para explicar o que disse, Landowski (1992) faz uma comparação: se concebemos o discurso do diário íntimo como a própria expressão do *eu* em sua máxima de privacidade, e se tal discurso pode se opor ao discurso mundano do *eu* socializado, pode-se ainda distinguir, no domínio dos sujeitos coletivos, de um lado, “[...] um conjunto de práticas discursivas decorrentes da interioridade e do segredo do grupo (por exemplo, debates portas fechadas, deliberações de associados, sociedades secretas etc.) [...], [e de outro lado], [...] uma ‘palavra socializada’, correspondente a um regime discursivo não menos vital para o funcionamento de certas coletividades [...]” (LANDOSWSKI, 1992, p. 87, grifo do autor), como o caso da publicidade, considerando o seu sentido primeiro, cuja produção do discurso pressupõe uma presença de um público.

Assim como há dificuldade para definir os termos “público” e “privado”, encontra-se entrave que impossibilita definir o termo “ver”. Porém, há uma vantagem que pode ser reconhecida de imediato, pois está vinculada à natureza relacional ao que se aplica. Conforme toda estrutura de comunicação, o verbo “ver” enseja a presença de um ser que vê e de outro ser que é visto. Entre esses dois protagonistas há ainda a circulação do objeto próprio da comunicação, ou seja, “[...] a *imagem* que um dos sujeitos proporciona de si mesmo àquele que se encontra em posição de recebê-la” (LANDOSWKI, 1992, p. 89, grifo do autor).

Deverão estar reunidas, no entanto, algumas condições que proporcionem o estabelecimento da relação de visibilidade entre duas instâncias. Landowski (1992,) aduz sobre a necessidade de uma *fonte de luz* para conduzir, ou seja, iluminar o objeto ao olhar de quem o observa. Eis que surge um fator mediador, cujo papel é verificar possibilidade para a visão – no caso, a luz –, e, na realidade, exerce uma função delegada de um ou outro dos dois sujeitos presentes. O fator mediador luz, então, não representa uma instância autônoma. Incumbe ora ao observador travar as condições para uma boa visibilidade, ora ao sujeito observável que, de certo modo, organiza o dispositivo para a captação do olhar de um potencial sujeito observador, sendo que, dessa maneira, o sujeito observável procura *fazer-se-ver*.

Torna-se oportuno, então, que façamos a reprodução do pensamento de Landowski (1992), ao concluir que o estatuto da categoria /público/ vs /privado/ pode ser redefinido, pois

[...] os termos que a compõem [a categoria /público/ vs /privado/] conotam diferentemente regimes de comunicação possíveis entre sujeitos modalizados. A integridade da “vida privada”, enquanto esfera de atividade reservada e protegida, bem como o desenrolar da “vida pública”, enquanto espetáculo recebido por um “público”, supõe um mínimo de contratualização de relações “escópicas” e, mais amplamente, cognitivas entre parceiros dotados de competência correspondente. (LANDOWSKI, 1992, p. 100, grifo do autor)

Belas imagens no espelho: para se ver e para ser vista

As I e II Guerras Mundiais acarretaram mudanças no comportamento da sociedade. A partir de então, houve necessidade de que as mulheres assumissem a posição dos homens no mercado de trabalho. A conquista feminina por espaço no mercado de trabalho data do início do século XIX, sendo que o pensamento da sociedade daquela época acreditava ser o homem o único provedor das necessidades da família. O papel reservado à mulher era de mantenedora do lar e educadora dos filhos.

Com o passar dos tempos, esse pensamento foi se modificando e a inserção da mulher no mercado de trabalho tem crescido paulatinamente. No entanto, são ainda consideradas peças fundamentais na administração do lar e é essa a razão pela qual as mulheres acumulam funções: ao mesmo tempo, são essenciais ao âmbito familiar e ao mercado de trabalho.

Em face dessa breve disposição histórica acerca da inserção da mulher no mercado de trabalho, conforme aponta T. Raquel (2008), vejamos como se encontra figurativizado o simulacro “mulher profissional” nos periódicos.

O objeto analisado em questão é uma matéria veiculada pela revista *Marie Claire*, cujo texto foi escrito por Lelles e Queiroz (2008) e têm por título *O que essas mulheres têm em comum? Elas são estrelas de filme pornô*.

A descrição das cenas enunciativas encontradas no texto analisado contribui para melhor visualização das imagens que nele estão construídas. Na primeira página da matéria (figura 1), vemos três mulheres com cabelos arrumados, estão maquiadas e portam vestidos longos e requintados. Uma delas está no centro da fotografia, recostada sobre um toucador e olha para o espelho que segura em sua mão direita. Essa mulher usa um vestido de seda, cor azul-claro, com bordados e jóias discretas, porém elegantes. Vemos também duas mulheres que a observam e se posicionam uma à sua esquerda e outra, à direita. A da direita traça um vestido bege, de tecido fino e muito fluido, com bordado discreto no decote, que imita um colar. A da esquerda porta uma estola de pele na cor creme, o seu vestido é de seda, cor dourada muito clara. Parecem se preparar para uma festa ou que estão em um ambiente dela,

numa dessas salas em que as mulheres se reúnem para retocar a maquiagem. Há um espelho grande pendurado na parede, acima da mulher que se encontra à esquerda. Ainda mais, a parede desse local é toda rebuscada, com toques de arquétipo rococó, contornados por tinta dourada. Essa sala nos lembra um aposento de um castelo da era renascentista. Há três cadeiras de veludo: a mulher da direita está sentada sobre uma delas; a mulher da esquerda tem seu braço encostado no assento de uma delas e segura um colar de pérolas; ao lado da mulher da esquerda, está a terceira cadeira, sobre a qual estão uma bolsa feminina dourada e alguns apetrechos femininos também dourados. Ao pé da página, encontramos o seguinte texto: “O que essas mulheres têm em comum?”. Nenhuma delas recebe especificação nominal, de modo que representam mulheres comuns, mas que são elegantes damas da sociedade.



Figura 1. Damas da sociedade

Vira-se a página e depara-se com a segunda cena enunciativa (figura 2). Aquelas três mulheres agora vestem outro tipo de roupa. A do centro está em pé, com os olhos cobertos por uma máscara preta, que desenha o contorno da cabeça de uma gata; veste lingerie vermelha,

luva preta transparente, meia de seda preta 7/8, com renda na parte superior e um sapato vermelho de salto plataforma. A da direita, também em pé, está com o cabelo preso num rabo-de-cavalo bem no alto da cabeça, o pescoço está envolto por uma coleira preta, veste um corselete preto de couro, luvas pretas presas ao dedo médio, que cobrem o dorso das mãos, os antebraços e vão um pouco além da dobra do cotovelo, usa meia arrastão e botas pretas de couro que deixam à mostra uma pequena parte superior das coxas, em sua mão direita, segura um chicote. A da esquerda, igualmente em pé, usa peruca de cabelos pretos, lisos, de corte Chanel na altura dos ombros, corselete preto de decote tomara-que-caia, que evidencia seus seios fartos, luvas pretas e transparentes, que cobrem somente as mãos; a saia é de tecido que imita um material emborrachado e tem um recorte profundo na parte de trás; as meias são de seda preta e os sapatos, pretos de salto plataforma altíssimos. As três mulheres estão na mesma sala e seguem a mesma disposição da primeira cena. O espelho do toucador reflete a imagem da nuca e das costas da mulher que está à direita, sendo que uma de suas pernas está repousada de modo provocativo sobre o toucador. Ressaltamos o fato de duas delas (a do centro e a da direita) estarem com o olhar voltado para quem vê a cena. Todas recebem denominação e tem suas profissões especificadas: a do centro e a da direita são atrizes; a da esquerda é diretora. O texto ao pé da página contém a resposta da pergunta feita na primeira cena: “Elas são estrelas de filme pornô.” Retratam, assim, o objeto de desejo masculino.



Figura 2. Atrizes Pornôs

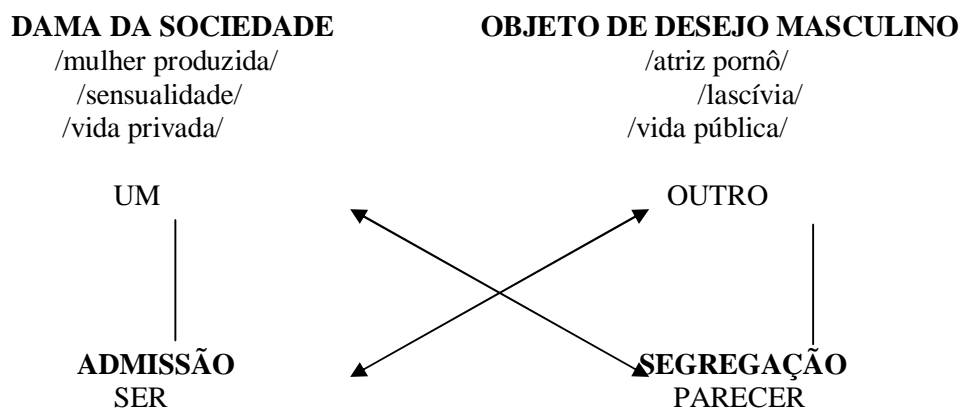
Na primeira cena, observamos a disposição de cores suaves, tecidos lânguidos que insinuam a silhueta feminina e objetos que remetem ao luxo (vestidos longos, jóias, cadeiras de veludo, ornamentos dourados etc.). Na segunda cena, porém, as cores são fortes, os tecidos são encorpados e ajudam a evidenciar os contornos do corpo feminino. Os objetos remetem ao fetiche sexual (máscara, coleira, *lingeries*, luvas, chicote etc.).

Na *primeira cena enunciativa*, temos a figurativização do valor */dama da sociedade/*, ao passo que, na *segunda cena enunciativa*, está figurativizado o valor */objeto de desejo masculino/*. Esses valores figurativizados fazem parte do imaginário coletivo, sendo que o enunciatário recupera as imagens já moldadas e vinculadas a determinados valores sociais agregados à figura feminina.

Foram construídas no texto determinadas imagens, com base em figuras femininas estereotipadas. As imagens construídas pelas cenas enunciativas nos auxiliam a configurar dois simulacros no texto: *dama da sociedade* e *atriz pornô*. O primeiro *simulacro dama da sociedade* é figurativizado pelos valores */esposa/*, */namorada/*, */profissional bem sucedida/*, */adaptada/*, */admitida/* e */convívio social/*. Por sua vez, o *simulacro atriz pornô* pode ser figurativizado por valores opostos como */amante/*, */prostituta/*, */dominadora/*, */transgressora/*,

/marginalizada/ e /descaso social/. Ficam, então, estabelecidas as diferenças existentes entre os dois simulacros, sendo que atribuímos ao *simulacro dama da sociedade* a denominação *um* e ao *simulacro atriz pornô*, *outro*.

Os simulacros configurados representam, respectivamente, os valores /vida privada/ e /vida pública/. Conforme a teoria postulada por Landowski (2002, p. 50), transpomos para o quadrado semiótico os valores referendados aos simulacros analisados:



Landowski (2002) afirma que o *outro*, quando se encontra segregado, corre o risco de exclusão, mas pode ser admitido se houver a valorização de sua diferença; será convocado, então, a se alinhar pela normalidade local, de modo a se deixar assimilar. O *simulacro atriz pornô* está em contrariedade ao que é estipulado pela sociedade, pois a função laboral exercida por esse ator atriz pornô requer o desempenho de atos referentes ao estímulo do desejo sexual. A concepção cultural estabelece a preservação de intimidade no momento do ato sexual, uma vez que a pornografia é considerada uma “violação ao pudor, ao recato, à reserva socialmente exigidos em matéria sexual” (HOUAISS; VILLAR, 2001). De acordo com os valores estabelecidos pela sociedade, que elege como grupo referente o do *simulacro dama da sociedade*, o *simulacro atriz pornô* está disjunto do valor /moralidade/, sendo assim passível de segregação social.

No que se refere à situação dos simulacros analisados, percebemos que na intimidade de suas vidas assumem a posição de damas da sociedade. Exercem, portanto, papel atribuído a esse simulacro, ou seja, seu papel social equivale ao do ser que se produz de maneira sensual, com indumentária que encobre seu corpo, mas deixa revelar sutilmente partes estratégicas que estimulam o olhar do outro a imaginar e tentar descobrir a silhueta oculta pelo traje elegante,

atraindo para si lisonjeiros olhares masculinos. No entanto, ao assumirem profissional e publicamente o papel de atriz pornô, correspondem à figurativização de valores referentes ao *simulacro atriz pornô*: o ser que desempenha o papel social de atriz, que simula emoções e sentimentos, mas, nesse caso, relativos ao ato sexual propriamente dito. Desse modo, devem portar trajes apelativos e chocantes, pois querem atentar os olhares cobiçosos masculinos aos seus corpos torneados e exibidos por peças de roupas provocantes.

Nesse sentido, evocamos aqui o pensamento de Landowski (2002), cuja discussão foi transcrita em *Jogos ópticos em torno do ser: publicidade e/ou privacidade?* (cf. *supra*), acerca dos regimes de visibilidade dos atores em suas diferentes posições sociais. Entendemos tratar-se, no caso da análise em questão, de uma superexposição aos olhares alheios no tocante às suas vidas públicas, o que significa ser necessário que portem indumentária chamativa como ferramenta de trabalho. Há, então, uma propensão a se mostrarem demasiadamente, como bem afirmou Landowski (1992), ao se projetarem como corpos-objetos. No que concerne aos momentos de vida íntima, tais mulheres já não mais cumprem o mesmo papel social, ou seja, o de uma atriz pornô; cumprem agora o papel temático de uma mulher comum, pois ou são esposas, ou namoradas e/ou donas de casa. O enunciado que aqui reproduzimos demonstra a clara distinção feita pelas enunciatórias-atrizes quanto à vida íntima e à vida pública: “É diferente gravar e ter prazer. Em cena, o sexo é mecânico. Acontece de eu gozar, mas é raro. Tenho que me concentrar. Em casa, entre quatro paredes, posso relaxar” (LELLES; QUEIROZ, 2008, p. 74).

Percebemos que são dois os papéis temáticos cumpridos por esse simulacro de mulher configurado na matéria. Na intimidade cumpre o papel temático de uma dama da sociedade, ou seja, uma mulher comum, cujos valores a ele agregados são /esposa/, /namorada/, /mãe/ e /dona de casa/. Por isso, enquanto cumpre o papel temático de uma dama da sociedade, é admitida para o convívio social. No entanto, em público, por motivos profissionais, deve cumprir papel temático de uma atriz pornô. Em razão de também assumir tal papel, não corresponde mais aos valores do grupo de referência – damas da sociedade. Ao cumprir o papel de atriz pornô é marginalizada socialmente, o que pode ser visualizado no seguinte relato:

Depois das filmagens, porém, veio a ressaca. “Passei uma semana arrasada”, diz. “Eu pensava: Todas as portas se fecharam. Nenhum homem jamais vai se interessar por mim”. [...] Mas o lado mais duro da carreira, acredita Helaine, é o preconceito. “Quando comecei, era xingada na rua. Mas sempre levantei a cabeça”. (LELLES; QUEIROZ, 2008).

Além disso, diante da observação das duas cenas enunciativas constantes da matéria, percebemos a importância não só da projeção das imagens das mulheres, como também a reflexão das mesmas por meio do espelho. É pertinente, então, que apontemos a definição do termo espelho antes de elucidarmos a discussão em torno de seu significado e sua simbologia.

Houaiss e Villar (2001) consideram espelho como sendo a “superfície extremamente polida, localizada na fronteira entre dois meios ópticos e que reflete a luz que sobre ela incide”, ou, ainda, o “objeto com as características acima, geralmente emoldurado, preso verticalmente numa parede, porta de armário etc., ou com cabo para segurar, usado para que alguém se veja enquanto veste, se barbeia, se penteia etc., ou para adornar o ambiente” (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Conforme já destacamos na descrição das cenas enunciativas, vemos na primeira delas que há uma mulher no centro da fotografia (figura 1) e que ela segura um pequeno espelho na mão direita. Há também mais dois espelhos: um que adorna a parede e nos permite visualizar o ambiente; outro que compõe o toucador. Por que uma dessas mulheres segura o espelho em uma das mãos, posicionado à sua frente, na altura de seu rosto, entendemos que ela vê a imagem de seu próprio rosto refletida pelo espelho. Em termos semióticos, trata-se da reflexão da imagem do sujeito para si mesmo, no momento em que se constrói para si mesmo. Evocamos, assim, o mito de Narciso, cuja figura ronda o imaginário cultural como aquela do ser que se inebria com a reflexão de sua própria imagem nas águas cristalinas de um riacho, uma vez que “Narciso é arrebatado pela sua imagem n’água / Leva um choque com a visão de si mesmo / olha fixamente a imagem / olha com admiração tudo o que vale a pena ser olhado” (OVIDE, 1957 *apud* SILVA, 1995, p. 130).

Na cena enunciativa analisada, verificamos o fato de a reflexão da imagem do rosto da mulher que segura o pequeno espelho denotar uma evidência ao rosto e, por isso, uma valorização do *eu*. O sujeito está ali figurativizado como o ser que ama a si próprio, tal como aconteceu com Narciso. Percebemos, então, a configuração patêmica de um sujeito a contemplar sua própria imagem e também preocupado com a reflexão de uma imagem que agrade aos olhares alheios, denotando assim uma beleza sensual.

Para Umberto Eco (1989), há um efeito de sentido mágico na relação do homem com o espelho, visto que ele “[...] não somente nos permite olhar melhor o mundo mas também ver-nos como veem os outros: trata-se de uma experiência única, e a espécie humana não conhece outras semelhantes” (ECO, 1989, p. 18). Sendo assim, o espelho, nessa cena

enunciativa, cumpre o papel do actante que coadjuva com o ator, cujo papel temático é o de uma dama da sociedade. O único modo possível de o sujeito poder ver sua própria imagem é por meio da imagem refletida pela luz incidida na superfície do espelho que, dessa forma, crê na fidelidade da radiação luminosa da imagem especular. Ainda de acordo com Eco (1989, p. 17), “confiamos nos espelhos assim como confiamos, em condições normais, nos próprios órgãos perceptivos”.

É importante, portanto, que apontemos o pensamento de Eco (1989, p. 17, grifo do autor) acerca do uso que o homem faz do espelho, ou seja, sobre “[...] uma *pragmática* do espelho”. Antes de tudo, o teórico italiano discorre que é preciso saber que há um espelho à nossa frente e que saibamos também que a imagem percebida é uma imagem especular. Então, de acordo com o linguista italiano,

[...] partimos sempre do princípio de *que o espelho “diga a verdade”*. [...] Ele não “traduz”. Registra aquilo que atinge da forma como o atinge. Ele diz a verdade [...]. O cérebro interpreta os dados fornecidos pela retina, o espelho não interpreta os objetos. (ECO, 1989, p. 17, grifos do autor).

Na mesma cena enunciativa, vemos também a imagem de outras duas mulheres, com seus olhares dirigidos àquela que segura o espelho. Poderíamos considerar como invejosos tais olhares? Ao lançarmos olhares analíticos e tomando por base a teoria semiótica, a resposta é negativa. Vejamos o motivo.

Em *Semiótica das Paixões*, Greimas e Fontanille (1993) apontam duas formas de inveja, de acordo com as definições do dicionário. Para os autores, inveja “[...] de um lado, ‘é sentimento de tristeza, de irritação ou de ódio que nos anima contra quem possui um bem que não temos’, e de outro lado, ela pode também ser entendida como o ‘desejo de gozar de uma vantagem, de um prazer igual ao de outrem’” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 176, grifo dos autores). Eis que estão presentes, nas definições transcritas, termos que exprimem valores disfóricos tais como /tristeza/, /irritação/, /ódio/, pois o sujeito invejoso considera como rival o sujeito possuidor da coisa que não possui. Seu objeto-valor é a coisa possuída, de modo que sua *performance* é modalizada pelo querer tomar para si esse objeto, retirando-o de seu sujeito rival.

Analisando a questão em nível mais aprofundado, percebemos que se trata, portanto, de uma emulação figurativizada na cena. Mas por quê emulação? De acordo com Greimas e

Fontanille (1993, p. 174, grifo dos autores), a emulação é o “[...] ‘sentimento que leva a igualar ou ultrapassar alguém em mérito, em saber, em trabalho’”. No caso, os olhares voltados para a mulher com o espelho transmitem-nos uma sensação eufórica, haja vista o fato de também contemplarem a imagem dessa mulher. É possível entender que a situação demonstrada figurativiza uma simultaneidade de objetos-valores, pois elas desejam ser tão belas, desejadas e poderosas quanto a outra. Isso, então, caracteriza a vontade de se igualarem e serem dignas do mesmo mérito.

Como se não bastasse, Greimas e Fontanille (1993) ao discorrerem sobre a emulação, bem afirmaram o seguinte: “Para que haja emulação, é preciso que S2 tenha dado provas, em seguida que S1 iguale ou ultrapasse S2, o que faz de S1 o ‘êmulos’ e de S2 o modelo, o sujeito de referência” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 176, grifo dos autores). Na cena enunciativa, a mulher que segura o espelho ocupa a posição central e, por isso, a de destaque, o que nos leva a crer na sua condição de sujeito referencial, do ser que cumpre o papel temático de modelo. É ele o nosso S2, ou seja, o sujeito com o qual o êmulos (S1) deseja se igualar. Sendo assim, o enunciador simula um efeito de proximidade com o enunciatário que, por identificação espelhada⁷, possa se ver no lugar não só dos sujeitos êmulos, ou seja, as duas mulheres que dirigem seus olhares para a que ocupa a posição central, modalizando um fazer querer ser igual ao sujeito considerado o modelo, como também, e principalmente, possa se ver ocupar o lugar do sujeito referencial, o que significa poder também ter uma imagem de beleza e elegância.

Passemos agora para a análise da segunda cena enunciativa. Nela, como já descrito, estão presentes as mesmas mulheres da primeira cena enunciativa, ocupando o mesmo ambiente. No entanto, não mais estão vestidas elegantemente, mas sim portam indumentária provocante, chamativa e que revela os contornos corporais. A mulher que ocupa a posição central não mais segura o espelho nas mãos, mas permanecem nas mesmas posições os dois espelhos maiores: o da esquerda a nos revelar o ambiente; o da direita, compondo o toucador, reflete a imagem de uma parte do corpo de uma das mulheres (figura 2).

Tomando por base o que Eco (1989) discute sobre o enquadramento de imagens no espelho, e afirma que:

⁷ Sobre o termo identificação espelhada, reproduzimos aqui o pensamento de Edward Lopes (1986, p. 88, grifo do autor): “[...] o espectador, que começara observando o ator em cena [...] como ‘um outro, não-eu’, embreia a dado instante a identidade dele, assumindo-o e personificando-o por espelhamento, quando passa a observar aquele mesmo ator em cena não mais como ‘um outro, não eu’, mas como ‘um outro eu’.”

O espelho é sempre o artifício que enquadra, e o fato de incliná-lo de um certo modo explora esta sua propriedade. Mais uma vez, o artifício semiósico não diz respeito à imagem especular (que, como sempre, restitui as coisas tal como o espelho as vê) mas à manipulação do canal. (ECO, 1989, p. 30)

O espelho enquadra, no caso, a imagem das costas e da nuca desse ator, revelando assim uma faceta de sua intimidade, de modo que o enunciatário possa ver o que supostamente não seria revelado pela fotografia. A figurativização desse espelho representa a modalização do valor provocação⁸, pois contribui para a demonstração e valorização corporal, colocando em evidência a imagem para o enunciatário – o outro. É o reflexo da imagem para o outro que está em evidência, não o rosto, mas sim o corpo, ali colocado no quadro de estratégias sedutoras, sendo projetada sua imagem como a de um corpo-objeto. Nessa cena enunciativa, vemos corpos-objetos, inseridos no quadro de estratégias de sedução, para nos revelar o poder de uma beleza provocante.

Além disso, é possível visualizar que dois atores – a atriz que está em frente ao toucador e a outra que está na posição central – têm seus olhares voltados para o enunciatário e são igualmente provocantes. Pelo fato de tais atores cumprirem agora o papel temático atriz pornô, os olhares por eles lançados ao enunciatário somente poderiam ser provocativos. A provocação, no sentido de atrair os olhares alheios – no caso, esse outro é um ser do sexo masculino –, tem o intuito de chamar a atenção de sua clientela. Assim, esses atores, enquanto cumprem o papel temático de atrizes pornôs, tendem a se projetar como *objeto de desejo masculino*, uma vez que o imaginário social atribui o fato de um indivíduo do sexo masculino se sentir atraído por situações deste tipo⁹.

Notamos ainda, a configuração do luxo nas duas cenas enunciativas, tendo em vista o ambiente, que nos remete a uma sala de um antigo palácio renascentista; as roupas, sejam os lânguidos e elegantes vestidos de damas da sociedade, sejam as provocantes peças e acessórios das atrizes pornôs. No entanto, a diferença diz respeito à motivação do valor /luxo/ dada às configurações dos simulacros.

Para que explanemos essa alteridade, antes é preciso adentrar na conceituação de carência e falta apontada por Houaiss e Villar (2001). O termo *carência* é definido como “falta de algo necessário” (HOUAISS; VILLAR, 2001) e, num sentido figurado, “necessidade

⁸ O termo deve ser aqui entendido com o sentido de “chamar atenção e agir de modo a estimular a aproximação com objetivo sexual; atrair, tentar, convidar”, como definiram Houaiss e Villar (2001).

⁹ O universo pornográfico é um mercado de alta rentabilidade e atrai um número majoritário de seres masculinos. Além disso, é uma característica psicológica atribuída a seres desse sexo o fato de se sentirem estimulados sexualmente pelo que abrange o visual.

afetiva” (HOUAISS; VILLAR, 2001); já o termo *falta* corresponde à “supressão de um bem ou de uma faculdade ou estado considerados normais” (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Com base nisso, afirmamos a possibilidade de distinção dos termos falta e carência, pois concordamos com o pensamento de E. Nascimento e M. C. Leonel (2007). *Falta* é considerada uma privação social de caráter exógeno ao ser humano, sendo que a *carência* se refere a uma privação natural de caráter endógeno.

Ao *simulacro dama da sociedade* atribuímos o valor /carência/. Na cena estereotipada, esse sujeito cumpre o papel temático de uma dama da sociedade: uma mulher chique, poderosa e que se veste de maneira sensual, mas com classe e elegância porque está adequada ao evento do qual vai participar, por exemplo, uma festa luxuosa. O exercício da sedução é voltado para sua diversão, pois ela se veste sensualmente para atrair os olhares alheios e, dessa forma, poder se sentir bela. A atribuição da /carência/, nesse caso, corresponde a uma questão endógena, ou seja, é inerente ao ser humano ser belo. O motivo /luxo/ está atrelado ao valor /diversão/.

No tocante ao valor /falta/, atribuímo-lo ao *simulacro atriz pornô*, que na segunda cena estereotipada cumpre o papel temático de uma estrela de filmes pornográficos. Em situações desse tipo, uma atriz pornô deve se vestir de maneira provocante, de maneira a evidenciar/mostrar seu corpo, para atrair os olhares alheios. Portanto, o motivo para que se vista assim advém de sua atividade laboral, sendo que a roupa é considerada, então, uma ferramenta de trabalho. Além disso, o exercício de sua função requer que reflita uma imagem bela. Já nesse caso, a atribuição da /falta/ corresponde a uma questão exógena, pois é preciso ser exageradamente bela para se trabalhar nesse ramo de atividade. Então, o motivo /luxo/ nessa cena está relacionado ao valor /trabalho/.

Construir ou revelar sua imagem para o outro

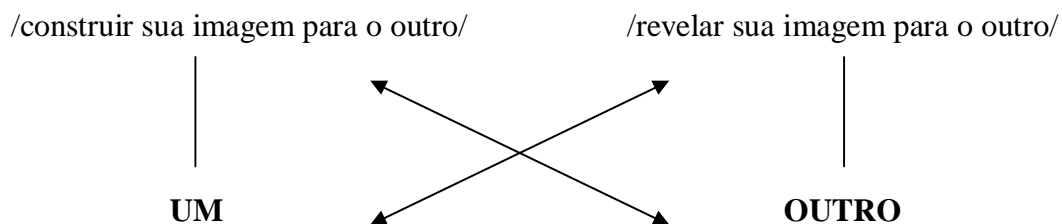
Dito isso, podemos transpor para o quadrado semiótico os valores referendados à beleza, no tocante a cada um dos simulacros de mulher analisados:

DAMA DA SOCIEDADE

/ROSTO/
/beleza sensual/
/normalidade/

OBJETO DO DESEJO MASCULINO

/CORPO/
/beleza provocante/
/exagero/



Podemos discutir a valoração da beleza, conforme transpusemos no quadrado semiótico acima. Em se tratando do *simulacro dama da sociedade*, vimos que há uma valorização do *eu*, da construção de sua imagem para o outro, valores esses figurativizados pela imagem de seu rosto refletida pelo espelho. Destacamos, então, as figuras /espelho/ e /rostos/. Ainda mais, percebemos que se trata de uma beleza considerada comum e, por esse motivo, padronizada, evidenciando um rosto bonito e projetando uma imagem de elegância. A produção de seu visual, portanto, agrega o valor /desejo/, pois esse ator dama da sociedade quer se produzir para ser desejável.

No que se refere ao *simulacro objeto de desejo masculino*, a valorização é dada ao *outro*, à revelação de sua imagem para o outro, o que está configurado no texto pela imagem das costas e da nuca de uma das atrizes refletidas pelo espelho do toucador. São reveladas partes do corpo ali evidenciado, que nos fazem perceber a valorização corporal, sendo possível destacar as figuras /espelho/ e /corpo/. Por isso, visualizamos uma beleza que não é tão comum, pois foge do padrão, evidencia o corpo. No entanto, para o imaginário social, o que a mulher deve evidenciar é seu rosto, não seu corpo. Trata-se, então, da configuração de uma beleza exagerada, em razão da projeção de uma imagem provocante. O motivo para que produza seu visual está relacionado ao valor /objeto/, pois para cumprir o papel temático de uma atriz pornô, deve se produzir de modo a revelar/expor seu corpo e se tornar alvo de olhares masculinos.

Recapitulando o que foi explanado por Greimas e Courtés (1988) acerca das modalizações do ser e do parecer¹⁰, vemos que no nível do parecer, o *simulacro dama da sociedade* está modalizado pelo valor /rostos/. No entanto, pelas figuras que compõem o

¹⁰ Crendo que o desenvolvimento da veridicção se baseia na oposição entre o parecer e o ser, Greimas e Courtés (1988) projetaram a categoria modal da veridicção “[...] pela colocação em relação de dois esquemas: o esquema parecer/não-parecer é chamado de manifestação, o do ser/não-ser, de imanência. É entre essas duas dimensões da existência que atua o ‘jogo da verdade’ [...]” (GREIMAS; COURTÉS, 1988, p. 488, grifo dos autores). Isso corresponde a analisar de que maneira estão modalizados os simulacros no nível do parecer e também o que deles fica imanente, no tocante às modalizações do nível do ser.

simulacro atriz pornô, entendemos que no nível do ser a modalização diz respeito ao valor /corpo/.

Com base na configuração dos simulacros analisados, podemos perceber que, na intimidade, são mulheres que cumprem o papel temático de damas da sociedade, ao se produzirem de maneira sensual, porém elegante. No entanto, profissionalmente, são atrizes pornôs, e ao cumprirem esse papel temático, devem se produzir de maneira sensual, porém provocante. Para elas, tais papéis estão claramente definidos e podem ser separados. Isso acontece, pois são seres adaptados à realidade social de nossa contemporaneidade e correspondem à configuração de valores referentes ao termo “modernidade” (leia-se: contemporaneidade): buscam por meios que proporcionem a felicidade, de modo a transgredirem normas sociais, se necessário. É preciso, porém, se assimilarem ao grupo tido como referência, por fatores de necessidade de convivência.

Assim, enquanto a isotopia /vida privada/ corresponde à configuração de valores do *simulacro dama da sociedade*, a isotopia /vida pública/ está figurativizada pelos valores do *simulacro atriz pornô*. Em outras palavras: na esfera de vida privada, são mulheres casadas ou solteiras, que têm ou não filhos, cuidam de suas casas e cumprem o papel temático de dona de casa e, portanto, adequadas ao papel temático de damas da sociedade. Socialmente, porém, desempenham um trabalho cuja função não é admitida, pelo fato de serem consideradas profissionais do sexo. Profissionalmente, cumprem o papel temático de uma atriz pornô; por isso, devem portar roupas que apelam provocativamente o desejo sexual masculino.

Não fosse isso bastante, na tentativa de fisgar a atenção do enunciatário, o enunciador figurativiza uma identidade que há entre o simulacro atriz pornô e o *simulacro dama da sociedade*: tanto um quanto outro simulacro exerce, em dado momento, um mesmo papel temático, seja ele o de mulher que se veste de maneira sensual/provocante para despertar desejo aos olhares alheios – masculinos ou femininos.

Parece-nos que a presença dos relatos desse simulacro atriz pornô na revista *Marie Claire* tem o intuito velado de fisgar a atenção daquele eleito seu enunciatário. O enunciador constrói seu texto de modo a criar um efeito de sentido de empatia com o enunciatário. Na tentativa de fazer com que seu enunciatário se identifique com o simulacro que está ali construído, age no sentido de persuadi-lo a se comportar de modo adequado a certos parâmetros. O enunciador veicula, portanto, por meio de seu texto, a ideia de um aviso, ou seja, para que seu enunciatário garanta seu posicionamento no grupo de referência, é preciso que se vista de maneira clássica. É permitido que seus trajes insinuem seus contornos

corporais, porém não lhe é possível mostrar demasiadamente seu corpo, senão o enunciatário arrisca-se a ser considerado um ser vulgar.

Desse modo, percebemos ainda que o enunciador delinea em seu texto um programa narrativo cujo objetivo é ensinar o enunciatário a ser um sujeito que cumpra o papel temático de uma mulher clássica¹¹.

Além disso, o enunciador tem o intuito de poder veicular normas sociais que são consideradas os ditames para a vida do grupo de referência – *simulacro dama da sociedade* –, mas de forma adaptada aos valores contemporâneos. Isso quer dizer que é permitido à mulher atual se vestir de modo sensual, insinuante e que, por isso, atraia os olhares alheios: os femininos, para que possam ser motivo de exemplo, tal qual um modelo a ser copiado; os masculinos, para que se sintam tentados a desvelar o que está encoberto.

Referências

ECO, U. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Tradução de Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD-ROM.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et. al. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

LANDOWSKI, Eric. *A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica I*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

_____. *Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica II*. Tradução de Mary A. L. de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LELLES, P., QUEIROZ, R. O que essas mulheres têm em comum? Elas são estrelas de filme pornô. *Revista Marie Claire*. São Paulo, n. 209, p. 72-78, ago. 2008.

LOPES, E. *Metáfora: da retórica à semiótica*. São Paulo: Atual, 1986.

NASCIMENTO, E. M. F. S.; LEONEL, M. C. Vidas secas: o romance e o filme. In: CARMELINO, A. C. et al. (org.). *Nos caminhos do texto: atos de leitura*. Franca: UNIFRAN, 2007. p. 39-59.

¹¹ Entenda-se aqui o termo clássica conforme acepção dada por Houaiss e Villar (2001): “que serve como modelo, exemplar; que segue ou está de acordo com os cânones ou usos estabelecidos ou que é conforme um ideal; tradicional.”

OVIDE. Les métamorphoses. Tradução de G. Lafaye. Paris: Les Belles Lettres, 1957. In: SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EdUNESP, 1995.

RAQUEL, T. *A evolução da mulher no mercado de trabalho*. 31 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/5115/1/a-evolucao-da-mulher-no-mercado-de-trabalho/pagina1.html>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

TURISMO E CIÊNCIA: REFLEXÕES EM TORNO DA PRODUTIVIDADE DO CONCEITO FOUCAULTIANO DE VERDADE PARA A AD

Ana Carolina Vilela-Ardenghi*

Resumo: Este artigo, como sugere seu título, apresenta uma breve reflexão em torno da produtividade do conceito foucaultiano de verdade para o quadro da Análise do Discurso. Para tanto, tomamos como ponto de partida uma nova modalidade de turismo crescente na nossa sociedade, a saber: o chamado turismo científico-cultural. Na análise de uma matéria publicada na revista feminina *Elle*, esperamos mostrar como essa nova maneira de se fazer turismo pode ser o lugar em que se encontram cristalizados discursos que constroem e/ou legitimam os espaços nacionais “genuínos”, este o tema de nossa pesquisa em andamento.

Palavras-chave: Identidade nacional. Espaços nacionais. Verdade. Análise do Discurso.

Abstract: This article, as its title suggests, presents a brief reflection about the relevance of Foucault’s concept of truth to the French Discourse Analysis. To achieve that, we considered as our starting point a new kind of tourism that appears to be increasing in our society these days: the scientific-cultural tourism. In the analysis of a piece of news published by the *Elle* magazine, we hope to show how this new way of making tourism can be the place where we can find crystallized discourses that construct and/or legitimate the national spaces, the theme of our current research.

Keywords: National identity. Nacional spaces. Truth. Discourse Analysis.

Primeiras palavras

O artigo que ora se apresenta é fruto de uma afirmação inquietante presente em Foucault (1971/1996) segundo a qual a vontade de verdade — em nossa sociedade — exerce uma certa pressão sobre outros discursos, o que tem como um de seus efeitos a recorrência a enunciados de “verdade” ainda que não se esteja no interior do campo que os produziu.

Olhando para parte do *corpus* levantado para análise em nossa atual pesquisa¹², notamos que havia ali um fenômeno interessante e que merecia, minimamente, uma reflexão, possibilitada pela asserção acima. Trata-se de uma nova modalidade de turismo em crescimento na atualidade e que é referido comumente como “turismo cultural” ou “turismo científico”¹³. Neste trabalho, temos por objetivo observar em que medida a questão da

* Professora Assistente do Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo. Brasil. vilela-ardenghi@ibest.com.br.

¹² A pesquisa busca analisar como se dá discursivamente a construção de um espaço nacional “típico” brasileiro, um dos elementos implicados na construção de uma identidade nacional.

¹³ Veremos que essas denominações já causam polêmica no campo.

verdade importa para a compreensão do surgimento desse tipo de turismo em nossa sociedade. Assim, procuraremos destacar a importância do já mencionado conceito de Foucault, a partir de algumas matérias jornalísticas.

Breves considerações teóricas

A hipótese de trabalho de Foucault n’*A ordem do discurso* é, nas palavras do próprio autor:

que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1971/1996, p. 8-9).

Partindo dessa hipótese, Foucault apresenta, então, os mecanismos de controle dos discursos. E faz isso em dois, digamos, “níveis”: em primeiro lugar, aponta três formas de controle exercidas do exterior sobre os discursos e, depois, também três que se exercem internamente aos discursos. Para fins deste trabalho, interessa-nos abordar uma das formas de controle externas aos discursos, a saber: *a vontade de verdade*. Esta forma de exclusão discursiva é, segundo aponta Foucault, a de que menos se fala, “como se para nós a vontade de verdade e suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade em seu desenrolar necessário” (FOUCAULT, 1971/1996, p. 19-20). Trata-se de pensar, então, a verdade menos como uma “descoberta”, como se ela estivesse sempre já-lá, e, sim, uma “construção” ou, como quer Foucault, na junção com o poder. Para ele, a relação entre poder e saber é bastante intrincada, uma vez que se pode “pensar que a maior parte das funções de poder [...] se difunde pelas vias do saber” (FOUCAULT, 2006b, p. 35). A vontade de verdade seria, pois, um dos ingredientes da vontade de poder.

No entanto, Foucault observa que ele poderia ser “contestado” — especialmente em relação às demais formas listadas (interdição e segregação da loucura) — como um sistema de exclusão. Diz ele:

como se poderia razoavelmente comparar a força da verdade com separações como aquelas, separações que, de saída, são arbitrárias, ou que, ao menos, se organizam em torno de contingências históricas; que não são apenas modificáveis, mas estão em perpétuo deslocamento; que são sustentadas por todo um sistema de instituições que as impõem e reconduzem; enfim, que não se exercem sem pressão, nem sem ao menos uma parte de violência [?] (FOUCAULT, 1971/1996, p. 13-14).

No entanto, é o próprio autor a nos alertar que a vontade de verdade funciona também tal como os demais sistemas de exclusão uma vez que se desloque o olhar:

certamente, se nos situamos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situamos em outra escala, se *levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber*, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se. (FOUCAULT, 1971/1996, p. 14; grifamos).

Foucault demonstra, em seguida, como a vontade de verdade também tem — à semelhança dos demais sistemas — um caráter histórico, modificável e institucional. Destaquemos aqui o aspecto institucional da questão. Segundo Foucault, ela se apoia sobre um suporte institucional, que a reforça e reconduz: as práticas pedagógicas, os livros, as bibliotecas, os laboratórios etc. E mais, diz ele, “ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 1971/1996, p. 17). Por fim, mas, sem dúvida, não menos importante, destaca que a vontade de verdade, apoiada sobre o suporte institucional, “tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1971/1996, p. 18). Os exemplos dados são absolutamente elucidativos: i) a literatura ocidental, que, por séculos, precisou apoiar-se sobre o verossímil, o natural, o científico, *i.e.*, sobre o discurso verdadeiro; ii) as práticas econômicas, que deslocaram-se do terreno de preceitos, receitas para o de uma teoria das riquezas e da produção; e iii) o sistema penal, essencialmente prescritivo, mas que buscou suporte em saberes da sociologia, psiquiatria, medicina etc.

Além desses, há ainda outro exemplo que se pode citar aqui: a oposição entre *scientia sexualis* e *ars erotica* de que fala Foucault em seus estudos sobre a sexualidade. Observando historicamente o funcionamento dos discursos sobre a sexualidade. Foucault põe em xeque a

hipótese repressiva segundo a qual o sexo seria um tema “interdito”. E sustenta, por oposição a ela, que, desde o século XVII, as sociedades ocidentais presenciaram uma proliferação dos discursos sobre o sexo; proliferação *controlada* ou *regulada* dos discursos sobre o sexo: falar sobre o sexo era “permitido”, porém em alguns espaços, entre determinados interlocutores. Houve, portanto, uma crescente demanda de produção de “verdade” sobre o sexo, uma *vontade de saber*. Trata-se, então, neste cenário, de verificar como a vontade de saber sobre o sexo permitiu que, em torno dele e a seu respeito, se tenha “construído um imenso aparelho para produzir a verdade” (FOUCAULT, 1988/2009, p. 64), transformando o sexo em um *objeto de verdade*.

E, para produzir essa “verdade” sobre o sexo, há, historicamente, dois procedimentos, aos quais Foucault chama, como apontado mais acima, *scientia sexualis* e *ars erotica*. Se, por um lado, na *ars erotica*, “a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência” (p. 65), o mecanismo de produção da verdade sobre o sexo na *scientia sexualis* é a “confissão” (não restrita ao sentido religioso), que desemboca em um “outro prazer”:

o prazer da verdade do prazer, prazer de sabê-la, exibi-la, descobri-la, de fascinar-se ao vê-la, dizê-la, cativar e capturar os outros através dela, de confiá-la secretamente, desalojá-la por meio de astúcia; prazer específico do discurso verdadeiro sobre o prazer. [...] multiplicação e intensificação dos prazeres ligados à produção da verdade sobre o sexo. Os livros científicos, escritos e lidos, as consultas e os exames, a angústia de responder às questões e as delícias de se sentir interpretado, tantas narrativas feitas a si mesmo e aos outros, tanta curiosidade, confidências tão numerosas e cujo escândalo é sustentado por seu dever de verdade. (FOUCAULT, 1988/2009, p. 81).

Fizemos este percurso a respeito deste último estudo de Foucault para chegarmos ao ponto que aqui nos interessa — e que será oportunamente apresentado com mais clareza, esperamos. Entrevistando Foucault, juntamente com Nemoto, Watanabe relata um fato que ocorria à época da entrevista no Japão. Segundo ele, *ars erotica* e *scientia sexualis* haviam passado a se relacionar de forma curiosa, por meio de um discurso que pode ser sintetizado na seguinte formulação de Watanabe: “mais saber sobre o sexo garante mais gozo”. Respondendo a isto, Foucault admite que, de fato, “esse saber se situa entre *ars erotica* e *scientia sexualis*” (FOUCAULT, 1978/2006, p. 30). Em outras palavras, ocorre uma invasão das verdades produzidas no interior de um campo de saber (a *scientia sexualis*) em outro

campo (a *ars erotica*), em razão do que se disse mais acima: a pressão exercida pelos discursos de verdade sobre os outros discursos.

Cabe aqui uma observação importante em relação à tese foucaultiana: a noção de verdade proposta por Foucault não deve ser compreendida sem qualquer restrição. Isto porque é o próprio autor que, reconhecendo a importância de Nietzsche para sua pesquisa, revela que:

não é suficiente fazer uma história da racionalidade, mas a história mesma da verdade. Ou seja, em lugar de perguntar *a uma ciência* em que medida sua história lhe aproximou da verdade (ou impediu o acesso a ela), não haveria antes que dizer que a verdade consiste em uma determinada relação que o discurso, *o saber* mantém consigo mesmo, e se perguntar se essa relação não é ou não tem ela mesma uma história? (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p. 421; grifamos).

Gostaríamos de reter da citação acima a relação que Foucault estabelece entre a verdade e as ciências e os saberes. Não é, portanto, para Foucault, qualquer acepção da palavra verdade que é válida. Como bem observa Possenti (2009, p. 173), trata-se, para Foucault, “sempre das verdades que são produzidas segundo regimes discursivos especiais, os dos saberes ou os das ciências”.

E um saber, por seu turno, pode ser definido a partir da noção de positividade que Foucault apresenta:

trata-se dos elementos que devem ter sido formados por uma prática discursiva, para que, eventualmente, se constituísse um discurso científico, especificado não só por sua forma e seu rigor, mas também pelos objetos de que se ocupa, os tipos de enunciação que põe em jogo, os conceitos que manipula e as estratégias que utiliza. (FOUCAULT, 1969/2004, p. 204).

A esse conjunto de elementos, diz Foucault, “formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber” (FOUCAULT, 1969/2004, p. 204).

Feito este rápido esclarecimento, voltemos ao fenômeno descrito por Watanabe como uma imbricação da *ars erotica* e *scientia sexualis*. A esse respeito, Possenti (2009, p. 173) observa que tal “invasão, pelas verdades, de campos cujo funcionamento poderia parecer (e foi durante muito tempo) completamente alheio a esta característica” é um dos fenômenos interessantes de que as análises do discurso poderiam se ocupar. Para tanto, torna-se

necessária uma leitura “restritiva” de Foucault, *i.e.*, que não desvincule a noção de verdade dos campos de saber em que são produzidas: o caso exemplificado por Watanabe é, segundo Possenti (2009, p. 179), “um bom exemplo de ‘invasão’ de um discurso de verdade nos domínios de outro, que não é de verdade”. Assim, “tanto importa distinguir os regimes de produção dos enunciados quanto dar-se conta de que certos discursos fazem questão de alimentar-se de enunciados de verdade” (POSSENTI, 2009, p. 179). Esse fenômeno é cada vez mais comum em nossa sociedade: do *Danoninho* — que traz em sua embalagem o texto “fórmula baseada em estudo científico” — aos cosméticos — por exemplo o Valmari, cujo slogan é “cosmética científica em cosmético natural” —, recorrer a enunciados de verdade tornou-se um expediente comum no campo publicitário. Como diz Possenti (2009, p. 179; grifos do autor), “propaganda *com* ciência é um bom negócio”. De certa forma, é esta imbricação que aqui nos interessa. Vamos, então, a ela.

Férias *com* ciência¹⁴

Como dissemos no início, é parte do *corpus* a ser analisado em nossa tese que servirá para refletirmos acerca da relação entre campos de saber e outros campos invadidos pelas verdades daquele.

O caso apresentado por Watanabe (FOUCAULT, 1978/2006) mostra que a *ars erotica*, pressionada pela *scientia sexualis*, vale-se de enunciados produzidos no interior daquele saber para explicar o gozo, numa relação que ele descreve como sendo algo como *quanto mais se sabe sobre o sexo maior o prazer*.

Para este trabalho, nossa hipótese é que se possa pensar algo semelhante, mas para o turismo. Dito de outra forma, é como se a forma “quanto mais se sabe ... maior (o prazer, o deleite)” pudesse ser parafraseada também neste campo. Isto porque um fenômeno crescente nessa indústria é uma nova modalidade de turismo a que se vem denominando “turismo científico” ou “turismo cultural” e que se oporia ao turismo tradicional – um “turismo básico, em que você faz um tour rápido pelos museus e se dá por satisfeita[o]”, segundo descrição de *Elle* (nov. 2009, p. 238). É possível, nesse caso, observar uma mudança significativa: não mais somente “curtir”, “aproveitar”, “passear”, mas “aprender”, “saber” (mais sobre).

¹⁴ “Faça férias com ciência” é o slogan da Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica de Portugal, para evento chamado *Ciência Viva no verão 2003*.

Em encontro¹⁵ de profissionais do turismo ocorrido em Portugal, Coureiro¹⁶ (2003) propõe uma diferenciação entre turismo cultural, turismo científico e turismo científico-cultural. Destacaremos sua explicação pois pensamos que ela será importante para análise futura. Segundo ele,

no turismo cultural os saberes das *ciências naturais* e das *tecnologias agrárias* são muitas vezes esquecidos na elaboração de programas turísticos e respectivos conteúdos, em detrimento de algumas notas histórico-monumentais dispersas, quantas vezes desligadas de uma interpretação mínima da *geografia* desses territórios. ou, no caso do turismo científico, com públicos à partida limitados, existe uma perspectiva reducionista, especializada. Deveremos então falar de *turismo científico-cultural*, adaptado aos diferentes públicos-alvo e mercados. A interpretação da *paisagem* poderia funcionar como base para múltiplas abordagens da experiência turística. A componente *educação* assume um enfoque especial, sendo simultaneamente fundamental para a transmissão de conhecimentos que permitam uma mudança da postura dos visitantes face aos recursos a utilizar, bem como constitui mais um motivo de enriquecimento da própria *experiência turística*. (grifos no original).

Há que se registrar ainda, a respeito desta modalidade, que ela ganha contornos mais claros recentemente, mas que, há algum tempo, a ideia de que aprender torna a viagem melhor, ou aproveita-se melhor a viagem se se agregar conhecimentos, já aparece, porém diluída, em roteiros e matérias sobre turismo.

Podemos citar um exemplo retirado da revista *Época* de outubro de 2008. A matéria de capa é “O guia do turista verde”, que traz vinte indicações de “paraísos ecológicos”, no Brasil e no exterior, a serem visitados pelos turistas. O nono destino indicado é a Amazônia. O texto explicativo que “recomenda” o local é o seguinte:

Um destino-vitrine que não foi devidamente descoberto pelos brasileiros. Para nós, a região ainda é sinônimo do Ariaú, hotel de selva famoso, porém menos confortável e autêntico que outros. Um exemplo: o Tiwa, que fica em frente a Manaus, na margem oposta do Rio Negro, e une conforto e boas experiências de selva. *Se eu só pudesse ter uma experiência de selva, iria para a Pousada Uacari, parte de um projeto científico na Reserva Mamirauá.* (O guia do turista verde, *Época*, 27/10/08, p. 90; grifamos).

¹⁵ Trata-se do 1º Encontro de Turismo em Espaços Rurais e Naturais, promovido pela Escola Superior Agrária de Coimbra.

¹⁶ Seu trabalho encontra-se disponível em: <http://www.esac.pt/tern/tern/papers/2-6-Pedro%20F%20Coureiro_PP.pdf>.

Se há outros motivos para se ficar na pousada recomendada, não sabemos, mas o fato de fazer parte de um projeto científico parece ser o mais relevante.

Outra matéria, intitulada “Olha o passarinho” e publicada na revista *TAM nas nuvens* (mai. 2009), destaca o *birdwatching* “uma atividade que atrai cada vez mais estrangeiros ao Brasil – e mostra aos brasileiros por que nossos ecossistemas devem ser preservados”. A matéria apresenta várias considerações que têm fundamento na ornitologia (ramo da biologia que estuda os pássaros, sua distribuição no planeta, sua alimentação etc.). O guia de *birdwatching*, segundo a matéria, tem pontos em comum com o ornitólogo, pois sabe, por exemplo, como se distribuem determinadas espécies de aves pelo planeta, de que se alimentam, sua família, classe etc. É isso, aliás, que o diferencia de um “observador comum”. Mas um dos pontos que consideramos importantes trazidos pela matéria é o fato de que o *birdwatching* surge como uma alternativa à caça. Nesse sentido, poderíamos dizer que o prazer, o deleite advém do *saber mais sobre pássaros* (seu habitat, sua alimentação, seus hábitos...). Além disso, as práticas dos *birdwatchers* são bastante semelhantes às do ornitólogo: expedições de busca e reconhecimento, filmagens, gravações dos cantos, fotografias, catalogações.

Os exemplos apresentados acima são, para nós, importantes na medida em que são provenientes de revistas que, no primeiro caso, não é especializada em turismo, e, no segundo, é voltada para um público mais restrito (somente quem viaja de avião e por aquela empresa aérea). Isso é um índice de que esse discurso encontra-se relativamente disseminado em nossa sociedade – ou seja, já ultrapassou as barreiras das revistas especializadas no assunto.

A partir de agora, passaremos a analisar de maneira privilegiada uma matéria publicada na revista *Elle*, dirigida ao público feminino, e que consideramos representativa desta “modalidade turística”, *locus* da “invasão” em pauta. A matéria em questão intitula-se *Embarque de cabeça* (nov. 2009).

O subtítulo da matéria de *Elle* é, nesse sentido, bastante significativo da relação entre turismo e os saberes em cujo bojo são produzidas as verdades: “Egito com um professor de história ou Galápagos acompanhada de biólogos: *ELLE* separou cinco viagens culturais para você passear (e aprender) junto com um expert”. E ainda, no parágrafo introdutório, “*ELLE* selecionou cinco roteiros focados em arte, história, enologia, meditação e ecologia”. Interessante destacar a respeito do tema uma observação de Couteiro (2003); segundo o turismólogo, nessa nova modalidade de turismo, trata-se de “pensar a aplicação específica de várias disciplinas interpretativas do território a uma actividade económica: o turismo”, e cita

as seguintes disciplinas: climatologia, ecologia, geomorfologia, antropologia, história, arqueologia, ciências agrárias, geografia.

O que é preciso notar a respeito da situação analisada aqui é que não são somente enunciados de verdade que invadem o campo do turismo, mas, antes, as próprias práticas de cada um dos saberes com os quais se relacionam — como vimos mais acima a respeito de *birdwatching*, por exemplo. No caso da proposta de pacote com biólogos para Galápagos apresentada por *Elle*, a viagem comporta expedições, palestras, aulas etc.

Ainda que a ênfase seja na aquisição de conhecimento acerca do local visitado, é preciso reforçar que não há uma mera substituição de modalidades de turismo, *i.e.*, sai o “turismo básico” e entra o “turismo científico”. O que ocorre, na verdade, é que, ao “turismo básico” acrescentam-se práticas que agreguem conhecimento ao turista — e essas práticas são apresentadas por experts em cada área¹⁷. Tomemos como exemplo o roteiro de história da arte proposto pela matéria em pauta, que prevê visitas a museus (dez dias no total); a matéria destaca que “apesar da programação intensa de arte, sempre sobra um tempinho para quem quer comer bem, fazer umas compras e dar uma voltinha de gôndola, claro” (*Elle*, nov. 2009, p. 244) — atividades típicas do “turismo básico”. Ainda assim, o componente “educacional” é enfatizado, pois, como adverte a matéria, o principal objetivo de quem embarca nesse roteiro é “aprender mais sobre a arte contemporânea”. Lembre-se, contudo, que isso só pode ser conseguido com especialistas de cada área: “conhecer vinícolas e vinhedos e experimentar vinhos especiais num roteiro acompanhado *por quem entende do assunto*” (*Elle*, nov. 2009, p. 242, grifamos), como demonstra o trecho referente ao roteiro de vinhos.

Outro pacote proposto pela revista inclui Índia e Butão e é voltado para a aprendizagem de ioga e medicina aiurvédica. “Para chegar um pouco mais perto do nirvana, os turistas têm aulas de vedanta (uma das bases do hinduísmo) e de ioga *com mestres locais*, assistem a rituais milenares e passam quatro dias numa imersão de tratamentos e massagens aiurvédicas” (*Elle*, nov. 2009, p. 240, grifamos).

A interface com a história, por seu turno, é proposta por meio de uma visita ao Egito: “que tal aprender história antiga, os detalhes da cultura egípcia e os mistérios dessa civilização no próprio Egito, percorrendo cada cantinho do país?” (*Elle*, nov. 2009, p. 246). O pacote inclui visitas a sítios arqueológicos em horário diferentes dos “turistas”(!) — me pergunto, então, o que são as pessoas que escolhem este roteiro? Ironias à parte, é preciso lembrar que esses roteiros *com* especialistas não são *para* especialistas. Antes, dirigem-se ao

¹⁷ Veja-se sobre isso a definição de Couteiro (2003) apresentada mais acima.

público comum, leigo, interessado em *aprender*, *conhecer* mais sobre determinado tema. Esses dois verbos, aliás, — mas especialmente o primeiro — povoam a matéria, juntamente, é claro, com *viajar*.

Por fim, gostaríamos de lembrar que este trabalho apresenta apenas algumas reflexões iniciais sobre o tema. Esperamos, porém, que tenha sido possível, de alguma maneira, problematizar, à luz de conceitos foucaultianos, um aspecto da relação entre campos de saber e outros campos que está presente em nossa sociedade atual. A seguir, apresentaremos, a título de conclusão, uma questão que surgiu durante a realização deste trabalho e que poderá servir de “guia” para trabalhos futuros.

Considerações finais

A matéria de *Elle*, sumariamente apresentada acima, nos chamou a atenção para um ponto referente à construção discursiva de espaços tipicamente nacionais — objeto de nossa pesquisa em andamento. A título de conclusão, ainda que longe de ser definitiva, passaremos a apresentar algumas considerações sobre o assunto, que nos levaram à formulação de uma hipótese que nos parece relevante a respeito do tema de nossa pesquisa.

Dos roteiros e também do texto que introduz a matéria, destacamos as seguintes associações:

- a) Grécia → mitologia¹⁸
- b) Índia e Butão → ioga
- c) Galápagos → ecologia
- d) Egito → história

A partir de tais relações estabelecidas pelos roteiros, a hipótese que talvez se possa formular é que eles estão estreitamente ligados com um espaço “típico”, “genuíno” de cada país. Ou, em outros termos, poderíamos formular a seguinte questão: em que medida tais pacotes turísticos difundem/pressupõem um certo “estereótipo” do espaço nacional de tais lugares?

No caso de roteiros nacionais, por exemplo — e que não foram aqui objeto de maior análise, mas que podemos encontrar com relativa facilidade em revistas e na internet —, é possível notar, por exemplo, relações estabelecidas (preferencialmente, mas não só) com a

¹⁸ Do texto introdutório (*Elle*, nov. 2009, p. 238): “ir para a Grécia com um professor de mitologia”.

natureza — como no exemplo da Amazônia, que citamos acima (selva + projeto científico) e também na matéria sobre *birdwatching*, que destaca Poconé (MT) como um dos destinos preferidos dos praticantes estrangeiros. Acreditamos que, a partir de tal modalidade de turismo seja possível pensar a construção do espaço de um “Brasil genuíno”.

Referências

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COUTEIRO, P. F. Turismo científico e cultural: para uma clarificação de conceitos. Coimbra, Portugal: 2003. Disponível em: <http://www.esac.pt/tern/tern/papers/2-6-Pedro%20F%20Couteiro_PP.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2009.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber* (1969). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A ordem do discurso* (1971). São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. Sexualidade e política (1978). In: MOTTA, M. B. (Org.). *Michel Foucault: ética, sexualidade, política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 26-36. (Ditos & Escritos, v. V).

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

POSSENTI, S. Sobre dois conceitos de Foucault. In: _____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 169-179.

FORMALISMO X FUNCIONALISMO: ABORDAGENS EXCLUDENTES?

Cinara Monteiro Cortez*

Resumo: A Linguística moderna assume dois paradigmas nos quais podemos situar os estudos linguísticos: a perspectiva formalista e a funcionalista. Embora as diversas correntes situadas em cada um dos paradigmas possuam divergências, a distinção entre eles, de uma maneira geral, situa-se na divisão entre forma e função, cujos estudos apresentam uma orientação maior para cada uma destas vertentes. Este estudo pretende discutir algumas abordagens principais de cada um dos paradigmas, introduzindo suas premissas, focos de estudo, conceito de língua e outras questões, em uma orientação comparativa que procura apresentar os pontos de divergência e de contato entre as abordagens apresentadas. O propósito de tal comparação é contribuir para a reflexão sobre a questão de estudos complementares ou excludentes em ambas as perspectivas.

Palavras-chave: Formalismo. Funcionalismo. Estudos complementares.

Abstract: Modern Linguistics assumes two paradigms in which we can place linguistic studies: formalist and functionalist perspectives. Although the diverse approaches situated in either one of the two paradigms present divergences, the distinction between them, in a general way, is situated upon the segmentation between form and function, of which studies present a greater orientation towards one of those perspectives. This study intends to discuss about some of the main approaches in each paradigms, introducing their premises, focus of studies, concepts of language and other issues, in a comparative orientation which pursuits to present the divergent and contact points among the presented approaches. The purpose of such comparison is to contribute to the discussion about complementary or exclusionary studies.

Keywords: Formalism. Functionalism. Complementary studies.

Introdução

Os estudos linguísticos modernos apresentam, de uma forma geral, abordagens que busquem um melhor entendimento dos fenômenos que envolvem a linguagem e seu uso. Tais abordagens apresentam suas discussões situadas em dois paradigmas principais, o formalismo e o funcionalismo. Nesse sentido, a divisão entre forma e função parece sugerir uma linha divisória entre as diferentes correntes pertencentes a cada uma das vertentes as quais os estudos estejam relacionados.

* Mestranda em Estudos da Linguagem (Fomento: Faperj). Departamento de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro. Brasil. cinaracortez@hotmail.com

O objetivo deste estudo é apresentar uma breve revisão de literatura de algumas das principais correntes dentro dos paradigmas formal e funcional, buscando discutir as divergências e pontos de ruptura entre os estudos, assim como os aspectos de contato entre elas. Neste intuito, suas premissas e focos de investigação, conceitos de língua e outras questões contribuirão para uma discussão comparativa no sentido de apresentar reflexões acerca de estudos complementares ou excludentes de acordo com as perspectivas abordadas.

Formalismo

O formalismo, segundo Dillinger (1991), refere-se ao estudo da forma linguística. Nesse sentido, a língua é vista como um sistema autônomo e seus estudos focalizarão, especialmente, a fonética, fonologia, morfologia e sintaxe; isto é, priorizam-se as características internas da língua, seus constituintes e as relações entre eles. Portanto, a língua é observada nas relações entre suas partes e princípios que orientem sua organização, gerando explicações que partem da própria estrutura.

Saussure e o estruturalismo

A publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral (CLG)*, em 1916, a partir das notas de alunos acerca de palestras ministradas por Saussure, apresenta uma ruptura com a tradição histórica dos estudos linguísticos. Embora haja controvérsias se a obra apresenta fielmente o pensamento de Saussure, o *CLG* é um dos marcos da linguística moderna (MUSSALIM; BENTES, 2004).

Apesar de o termo estruturalismo não ter sido usado por Saussure, o ponto central de suas discussões reside no fato de que para estabelecer um estudo sério do fenômeno linguístico é necessário que se admita a língua como uma estrutura, cujas propriedades essenciais são também propriedades estruturais (HARRIS; TALBOT, 1989). De acordo com Harris (1989), a característica crucial do estruturalismo saussureano é que a própria estrutura da língua cria as unidades e as relações entre essas unidades, e, portanto, a estrutura existe como um todo e não se constitui em partes.

Saussure (1995) afirma que língua e linguagem não são a mesma coisa. A língua é uma parte da linguagem, ela é “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de

linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (p. 17). Para o autor, a linguagem é heterogênea, ao passo que a língua é um sistema de signos de natureza homogênea, existente na coletividade e exterior ao indivíduo, que por si só não pode criá-la nem modificá-la. Dessa forma, Saussure estabelece a língua como objeto da linguística e faz uma distinção entre língua (*langue*), o sistema, aquilo que é social; e fala (*parole*), que permite a evolução da língua, mas cujas “manifestações são individuais e momentâneas” (SAUSSURE, 1995, p. 27).

O *CLG* apresenta uma série de pressupostos acerca do objeto de estudo da linguística, dentre os quais temos o conceito de signo linguístico. O signo linguístico representa a união entre um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante), e é uma entidade psíquica. O signo linguístico é, de uma forma geral, arbitrário, pois a relação que une o significante ao significado é imotivada. Ao caráter arbitrário do signo linguístico acrescenta-se a linearidade, isto é, o significante “desenvolve-se no tempo, unicamente [...] representa uma extensão (e) essa extensão é mensurável numa só direção: é uma linha” (SAUSSURE, 1995, p. 79).

Em relação à língua, pensamento e som, Saussure afirma que o pensamento é uma massa amorfa e indistinta, o qual não se molda à massa fônica, por essa também não possuir mais rigidez ou oferecer mais fixação. A língua é responsável por atravessar o plano das idéias e dos sons, e fornece ao pensamento os significantes que precisa. Nesse sentido, a língua é considerada uma forma e não uma substância. A língua é tratada também como um sistema de valores e cada elemento da língua pode ser definido por suas relações com outros elementos do sistema e não a partir de seu conteúdo. As relações são sintagmáticas, quando os termos estabelecem relações lineares e consecutivas entre si; e associativas, que prevêm combinações em qualquer ponto do paradigma, sendo essas associações mnemônicas virtuais.

Outro ponto central no *CLG* é distinção entre sincronia e diacronia. Por sincronia entende-se “tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência” e por diacronia, “tudo que diz respeito às evoluções” (SAUSSURE, 1995, p. 96). Nesse sentido, a sincronia diz respeito ao eixo das simultaneidades, “um estado de língua”, e a diacronia, refere-se ao eixo das sucessividades, “uma fase de evolução”.

Jakobson e o Círculo Linguístico de Praga

O *Círculo Linguístico de Praga (CLP)* nasce, convencionalmente, em 1926, após a palestra de H. Becker intitulada “*O Espírito Europeu da Linguagem*”, em uma reunião na universidade de Charles. Dentre os nomes principais desse movimento destaca-se o de Roman Jakobson. Ao todo o *CLP* redigiu nove teses após as discussões do I Congresso de Filólogos Eslavos, em Praga, 1929, que apresentam os pontos principais de seus estudos. As três primeiras teses apresentam discussões sobre questões de linguística geral e as outras seis abordam a Eslavística.

Embora o *CLP* seja considerado como uma corrente estruturalista pós-saussureana, a primeira tese (“*Problemas metodológicos decorrentes da concepção de língua como sistema e importância de tal concepção para as línguas eslavas*”) apresenta a língua como um sistema funcional, isto é, um sistema de meios de expressão que se destina a um fim. Dessa forma, a língua é concebida como uma relação entre forma e função e possui o caráter teleológico, por ser também um produto da atividade humana. A primeira tese estabelece como prioridade os estudos sobre sincronia, tomados como dinâmicos, mas a diacronia é também observada, pois se considera que a sincronia contém aspectos da diacronia, já que em cada estado de língua podem-se observar fases de desaparecimento, de estado presente e de formação de elementos linguísticos (FONTAINE, 1978).

A segunda tese (“*Tarefas do estudo de um sistema linguístico, do sistema eslavo em particular*”) apresenta a distinção entre Fonética e Fonologia, já que, para o *CLP*, os fatores físicos (acústico e motor) não possuem relação direta com a linguística. É introduzida a concepção de fonema como um feixe de traços fônicos distintivos e o conceito de marcação, em que um elemento é distinguido de outro através da adição de uma característica extra, uma marca. Essa tese apresenta a noção de que a língua permite estruturar a realidade, pois a linguagem transforma a realidade em elementos linguísticos que podem ser compreendidos. Outro ponto de destaque é a visão funcional da sentença como um agrupamento sintagmático, criado através da predicação e que contém uma parte menos dinâmica, o tema, e outra mais dinâmica, o rema.

A terceira tese (“*Problemas das investigações sobre as línguas de diversas funções*”) introduz a noção de subsistemas da língua e de variações linguísticas, ao considerar as diferenças entre os falantes (sociais, profissionais, territoriais etc.). Também se destaca a noção de funções da linguagem, ampliada por Jakobson a partir do esquema proposto por Bühler. Segundo Jakobson (2007), as funções da linguagem dividem-se em: a) referencial (denotativa ou cognitiva), que remete ao referente, ao contexto; b) emotiva (expressiva), que centra-se no remetente e foca na atitude do falante sobre o que se está falando; c) conativa,

cuja orientação refere-se ao destinatário; d) fática, orientada ao contato; e) metalinguística, que remete ao código; e f) poética, cuja orientação foca a mensagem.

É possível perceber que as premissas do *CLP* afastam-se do estruturalismo saussureano ao apresentar uma visão funcional da língua. Embora a investigação descritiva da língua se dê a partir de Saussure e sua perspectiva de estudos sincrônicos, o *CLP* critica a separação entre sincronia (estática) e diacronia (dinâmica), assumindo que as mudanças linguísticas, relacionadas à diacronia, estão sempre acontecendo em um dado estado de língua e são, portanto, parte da sincronia. A arbitrariedade e linearidade do signo também são colocadas em questão, já que para o *CLP* a relação entre significante e significado é mais icônica do que imotivada e as combinações de diferentes características não ocorrem apenas sucessivamente (eixo sintagmático), mas há também combinações simultâneas (eixo paradigmático) (JAKOBSON, 1980). Outra questão central para os estudiosos do *CLP* refere-se à crítica à língua como um sistema homogêneo, de acordo com a proposta saussureana, pois segundo Jakobson (1980) a língua é um sistemas de sistemas, um código mais amplo que inclui vários subcódigos.

Bloomfield e o estruturalismo americano

Leonard Bloomfield, influenciado pelos behavioristas e pelos estudos de Boas e Sapir, apresenta uma abordagem mecanicista e comportamentista da língua. A língua é vista “em termos de estímulo e resposta [...] um estímulo externo leva alguém a falar, esta resposta linguística do locutor constitui para o ouvinte um estímulo linguístico que provoca uma resposta prática” (LEPSCHY, 1974, p. 89); em que o estímulo inicial e a resposta pertencem ao mundo extralinguístico, ao passo que a resposta linguística e o estímulo provocado por ela constituem o ato linguístico. Para Bloomfield, falar é uma das formas de comportamento que pode ser diretamente observável e descrita. Nesse sentido, a análise do significado é, para o autor, o “ponto fraco dos estudos da linguagem”, o significado é, tão somente, a situação em que o falante pronuncia uma forma linguística e a reação que isso provoca no ouvinte, e está associado a movimentos físicos que se referem à linguagem (BLOOMFIELD, 1982).

Bloomfield introduz a “fonêmica”, cuja base teórica observa o fonema como “um feixe de traços distintivos dentro do complexo do som vocal” (CÂMARA Jr., 1986, p. 173). Esta concepção, apesar de aproximada à abordagem do *CLP*, cuja definição de fonema foca os traços fonéticos, distingue-se por definir o fonema de acordo com o princípio da

distribuição, onde se observam as posições dos fonemas nas formas linguísticas e suas combinações com outros fonemas (CÂMARA Jr., 1986).

Em *A Set of Postulates for the Science of Language*, lançado em 1926 na revista *Language*, Bloomfield apresenta uma série de postulados, que, segundo o autor, aprofunda o estudo da linguagem por forçar a explicitação e definição de termos e decidir aquilo que pode ser independente ou interdependente na linguagem (BLOOMFIELD, 1926). Há uma rica terminologia para caracterizar os elementos da linguagem nos postulados e que ainda é utilizada hoje por muitos estudiosos.

A técnica descritiva de Bloomfield e sua fonêmica possibilitaram um avanço para os estudos de linguística diacrônica. A diacronia é compreendida, na escola de Bloomfield, como uma mudança de um estado de sincronia para outro, onde a reconstrução de estados linguísticos é obtida através do estudo de vários sistemas linguísticos sincrônicos em uma perspectiva diacrônica, isto é, através do tempo. Nesse sentido, Bloomfield considera a sincronia e diacronia como ponto principal da abordagem saussureana, por possibilitar os estudos descritivos da língua e não apenas os estudos comparativos. No entanto, Bloomfield considera Saussure como um sistematizador de idéias e não com criador de uma nova teoria.

Chomsky e o gerativismo

O gerativismo surge como uma resposta à abordagem behaviorista da linguagem e destacam-se as publicações iniciais de Chomsky, o livro *Estruturas Sintáticas*, de 1957, e a resenha crítica em relação ao livro *Verbal Behavior* de Skinner, em 1959, como marcos de seu início. Esses estudos apresentam uma rejeição à visão da linguagem como condicionada socialmente através de hábitos e externa ao indivíduo, a relação estímulo-resposta, como apresentada pelo estruturalismo de Bloomfield. Para Chomsky, a criatividade humana, isto é, a capacidade de criar novas frases a todo o momento, é o que fundamentalmente distingue a comunicação humana da comunicação animal, opondo-se a noção behaviorista de previsibilidade das respostas a um dado estímulo (KENEDY, 2008). Assim como Saussure, Chomsky estabelece uma dicotomia no estudo da linguagem, a noção de competência x noção de performance. Para Chomsky, a competência é o conhecimento potencial internalizado que o indivíduo possui da língua e que o permitirá avaliar as sentenças produzidas, e a performance diz respeito ao uso efetivo da língua em situações concretas de uso. Dessa forma, Chomsky estabelece a competência como objeto de estudo da linguística, pois, para ele, a

performance não pode refletir a competência, dado o fato de que a língua em uso apresenta uma série de mudanças e desvios do sistema de regras que o indivíduo domina.

A teoria gerativa vem se desenvolvendo desde a década de 50 e passou por uma série de reformulações ao longo desses anos. O gerativismo nasce como um “programa de investigação científica” (*PIC*), apresentando uma concepção da linguagem como um “sistema de conhecimentos interiorizado na mente humana” (RAPOSO, 1992, p. 27) e cujas questões centrais dizem respeito ao conteúdo do sistema de conhecimentos linguísticos de um falante de uma dada língua, como esse sistema de conhecimentos se desenvolve na mente do falante, como o sistema é utilizado em situações comunicativas, e quais sistemas físicos do cérebro estão na base do sistema de conhecimentos (RAPOSO, 1992). Nesse sentido, esse modelo de investigação adota um caráter hipotético dedutivo que procura encontrar princípios gerais e regras de boa formação de sentenças para a descrição dos dados de forma lógica, adotando uma concepção de gramática da língua como um sistema computacional (BORGES NETO, 2004). Tal proposta distancia-se da abordagem estruturalista de descrição empírica dos fatos, que excluía qualquer dado que não pudesse ser observado diretamente ou medido fisicamente.

A Teoria Padrão (1965) oferece um modelo de gramática como um sistema de regras, cuja arquitetura da gramática compreende uma estrutura profunda (*EP*), onde atuam o componente semântico e o componente de base; e a estrutura superficial (*ES*), na qual atua o componente fonológico. O componente de base é formado pelas regras do componente categorial e pelo léxico, e é responsável por gerar as estruturas profundas. As estruturas profundas derivam de regras de reescrita, que funcionam como um conjunto de instruções para se construir sentenças; e de regras de inserção lexical, que atuam sobre as estruturas já geradas pelas regras de base. Entre a *EP* e a *ES*, atua um conjunto de regras transformacionais, o componente transformacional, cujas operações são em nível formal e não possuem efeito sobre o significado, já que a interpretação semântica é realizada na *EP*. Os gerativistas apresentam, dessa forma, uma concepção de língua que compreende uma geração de sentenças infinitas formadas a partir de um sistema finito de regras que transformam uma estrutura em outra. Entretanto, nos anos 70, a Teoria Padrão passou por uma reformulação, a partir de um movimento conhecido como semântica gerativa, que procurou dar conta das mudanças de significado durante as transformações. Embora a Teoria Padrão Ampliada mantivesse a idéia de que as transformações não mudariam o significado semântico das sentenças, as regras de base poderiam gerar estruturas de representações sintáticas e semânticas, onde os itens lexicais seriam substituídos por primitivos semânticos universais, abaixo dos nódulos categoriais. A autonomia da sintaxe continuaria assegurada, pois são os

componentes sintáticos que geram estruturas que podem ser interpretadas pelo componente semântico.

Contudo, é nos anos 80, com a Teoria da Regência e Ligação e a introdução do modelo de Princípios e Parâmetros (*P&P*), que a proposta gerativista apresenta uma adequação descritiva e explicativa para a diversidade das línguas (RAPOSO, 1992). Com a concepção da regra “mova alfa”, o componente transformacional é restringido a essa única regra: mova qualquer elemento para qualquer lugar. As restrições atuam sobre as configurações, resultantes da regra “mova alfa”, por princípios gerais que rejeitam as sentenças agramaticais da língua. A *EP* é compreendida como o nível onde são atribuídos papéis temáticos aos elementos da sentença e a *ES* é o nível que medeia, sintaticamente, a interpretação fonológica e a interpretação semântica de uma sentença.

A última das mudanças na teoria gerativista apresenta o programa minimalista (*PM*) que, segundo Raposo (*apud* BORGES NETO, 2004), não substitui o modelo *P&P*, mas apresenta novas questões a serem consideradas nesta proposta teórica. A linguagem é apresentada como um “sistema perfeito”, por possuir um *design* ótimo para atender às restrições impostas pelas interfaces da língua com os sistemas de desempenho, externos à Faculdade da Linguagem (sistema computacional e sistemas cognitivos associados à linguagem). De acordo com o *PM*, uma língua L fornece informações ao sistema cognitivo articulatório-perceptual (sensório-motor) e ao conceitual-intencional (sistemas de pensamento) através de níveis de representação linguística (Forma Fonética e Forma Lógica), em interface com os sistemas de desempenho. O sistema cognitivo da língua pode ser compreendido como léxico (traços fônicos, semânticos e formais) + o sistema computacional, o qual opera sobre determinadas propriedades gramaticais (traços), desencadeando relações sintáticas (AUGUSTO, 2005).

É possível observar uma aproximação entre Saussure e Chomsky em relação à distinção *langue/parole* e competência/performance. Entretanto, ao passo que Saussure apresenta uma visão de língua como estrutura, um “inventário sistemático de itens” (CHOMSKY, 1975), um fato social; Chomsky concebe a língua como um sistema de representação mental e aponta a natureza criativa da competência. Outro ponto de divergência entre as duas abordagens remete ao fato de que Saussure observava a Linguística como parte da semiologia, relacionada à psicologia social, ao passo que Chomsky, ao focar os aspectos cognitivos da linguagem, remete à psicologia cognitiva. Observa-se também, como discutido nos parágrafos iniciais desta subseção, o surgimento do gerativismo como uma rejeição às

teorias behavioristas, especialmente a corrente estruturalista americana, liderada por Bloomfield.

Funcionalismo

O funcionalismo descreve a língua, principalmente, como um instrumento de interação social e, segundo Dillinger (1991), remete ao estudo do significado e do uso da linguagem durante as interações comunicativas. Dessa forma, o estudo do sistema linguístico está subordinado ao uso da língua, cuja “forma se adapta às funções que exerce” (MUSSALIM; BENTES, 2004, p. 165). A linguagem, portanto, não possui um fim em si mesma e a estrutura é considerada motivada pelo contexto, pela situação comunicativa.

O funcionalismo givoniano

As correntes funcionalistas surgem a partir de questões discursivas que provocaram, segundo Pezzatti (2004, p. 166), “uma reação generalizada” que deu início a várias outras tendências. Dentre as escolas funcionalistas americanas, o nome de Givón figura como representativo dessa corrente desde os anos 70.

Segundo Givón (1995), em *Funcionalismo e Gramática*, o funcionalismo adota como premissas os seguintes pontos: a linguagem como atividade sócio-cultural; a estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas; a estrutura é não-arbitrária, motivada e icônica; mudança e variação estão sempre presentes; o significado é dependente do contexto e não-atômico; as categorias não são discretas; a estrutura é maleável, não rígida; as gramáticas são emergentes; as regras de gramática permitem algumas exceções. O autor acrescenta que, dada à complexidade da língua, por seu caráter biológico de representação do conhecimento e comunicação, essas premissas são válidas de acordo com o contexto definido de interações e estão circunscritas e competindo com outros princípios, que podem representar limitações a sua aplicabilidade.

Em seu primeiro capítulo de *Funcionalismo e Gramática*, Givón (1995) apresenta críticas ao que denomina de os “três dogmas centrais de Saussure”: a arbitrariedade do signo linguístico, a idealização associada à distinção entre *langue* e *parole*, e a segregação da descrição diacrônica e sincrônica. A arbitrariedade do signo, segundo Givón (1995), separa

aquilo que é visível no signo linguístico daquilo que é invisível, isto é, de seus aspectos mentais correlatos. Ele considera essa separação como uma “triste caricatura de uma visão positivista e behaviorista do sentido como uma referência externa” (GIVÓN, 1995, p. 6), crítica que se estende à concepção de significado de Bloomfield. Em relação à *langue* e *parole*, o autor afirma que esta distinção, formulada por Saussure e que ressurge no gerativismo com os conceitos de competência e performance, enfatizando a *langue*/competência como objeto de investigação da linguística, é apenas uma idealização metodológica. Para o funcionalismo o foco reside justamente no que se denominou *parole*/performance nas outras abordagens, por se considerar este nível o lugar onde a língua é adquirida e onde a gramática emerge e se modifica. Ainda sobre a idealização, o autor aponta a separação entre sincronia e diacronia. Nesse sentido, essa crítica alinha-se à visão do *CLP*, que também aponta a importância dos estudos de mudança e variação para se compreender a sincronia, em uma visão pancrônica da linguagem.

A linguística sistêmico-funcional

A linguística sistêmico-funcional (*LSF*) compreende a linguagem como um sistema sócio-semiótico (CUNHA; SOUZA, 2007; HALLIDAY, 1994), cujo “foco reside na análise de produtos autênticos da interação social, considerando suas relações com a cultura e contexto social nos quais esses produtos são negociados¹⁹” (EGGINS, 2004, p. 2).

A *LSF* postula que todas as línguas são organizadas em componentes de significados chamados metafunções. As metafunções devem ser interpretadas como partes funcionais da linguagem em respeito ao sistema total da língua e os níveis de análise podem destacar uma determinada função, mas nunca representam hierarquia na organização linguística. As metafunções são divididas em três níveis: ideacional – que diz respeito à forma como o mundo é representado através da experiência humana, interpessoal – que se refere às interações, a oração como troca e negociação; e o textual – que representa o modo como o conteúdo é organizado em forma de texto (HALLIDAY; HASSAN, 1989).

A *LSF* de Halliday entende que os componentes fundamentais que produzem significado na língua são essencialmente funcionais (HALLIDAY, 1994) e compreendem uma organização léxico-gramatical da linguagem sempre em relação ao contexto de uso. A

¹⁹ (tradução própria) “focus on the analysis of authentic products of social interaction (texts), considered in relation to the cultural and social context in which they are negotiated”.

linguagem é vista como mediadora da experiência do mundo, e como interpretação e representação do mundo. Desta forma, o modo como as categorias gramaticais são organizadas diferem a partir da maneira como cada indivíduo expressa sua experiência de mundo e a gramática se apresenta como uma decorrência das escolhas no paradigma de cada língua. Para cada escolha feita dentro do paradigma organizacional da linguagem, novos significados são construídos e a relação entre significado e fraseado não é, como afirma o autor, arbitrária, mas sempre motivada. Nota-se, nesse sentido, um afastamento das noções suassureana e bloomfieldeana de significado como referência externa, assim como apontado por Givón.

Em relação ao funcionamento da língua, a *LSF* pressupõe o sistema linguístico realizado por instanciações contínuas que expandem o sistema e são controladas pela geração e abandono de estruturas novas e antigas através das gerações, tal noção se opõe ao gerativismo, que prevê um sistema finito de regras. Outro ponto que afasta a *LSF* do gerativismo diz respeito à noção de sentenças gramaticais ou agramaticais, cujas noções de competência e arquitetura da linguagem seriam responsáveis por avaliar essas sentenças. Para a *LSF* as sentenças são originadas a partir de relativa frequência na escolha de determinadas estruturas e são essas frequências que refletem as probabilidades de escolha de certos recursos e não outros. Em outra perspectiva, a distância entre a *LSF* e o gerativismo pode ser entendida pela afirmação de Chomsky de que a linguística seria um ramo da psicologia cognitiva, ao passo que para Halliday, os estudos linguísticos estão associados à sociologia.

A Sociolinguística

As abordagens sociolinguísticas partem da noção de que a língua é, em si, uma forma de ação social e que tanto a linguagem escrita quanto a oral preenchem propósitos sociais e culturais (COUPLAND; JAWORSKI, 1997). Nesse sentido, a *LSF* de Halliday pode ser também considerada uma abordagem sociolinguística. Dentre os nomes dos precursores da sociolinguística destaca-se o de Labov como um de seus fundadores. Labov ([1972; 1978] 1997) afirma que o termo sociolinguística pode causar a impressão de que há um tipo de teoria ou prática linguística que não seja social, pois para o autor, se a língua é um fato social, qualquer abordagem linguística é necessariamente ‘sociolinguística’.

Labov concentrou seus estudos na variação e mudança linguística a princípio e depois ampliou seus interesses em estudos de fonética, fonologia e mudanças de som, e é apontado

como um dos nomes mais influentes em metodologias de pesquisas sociolinguísticas, por aliar análise quantitativa a análises sociais. Contudo, em seu texto *Linguistics and Sociolinguistics*, o autor aponta que alguns princípios linguísticos constituíam, na verdade, barreiras ideológicas para se estudar a língua em sociedade. Entre eles, o autor destaca a dicotomia saussureana entre sincronia e diacronia, que isola os sistemas estruturais do presente das mudanças históricas do passado e, para o autor, um estudo pancrônico possibilita uma melhor compreensão das mudanças e variações da língua. Outro ponto remete à concepção de que as mudanças de som não poderiam ser observáveis e, a esse respeito Labov faz uma crítica direta a Bloomfield que “defendia a regularidade da mudança de som contra a evidência irregular do presente declarando que quaisquer flutuações que podemos observar seriam apenas casos de empréstimo dialetal²” (LABOV, 1997, p. 24). Outra crítica a Bloomfield remete ao conceito de variação livre, pois os postulados bloomfieldeanos assumem que alguns enunciados são iguais, de acordo com o princípio de lugar e função, desconsiderando, portanto, a importância do contexto nesses enunciados.

Outra corrente da sociolinguística, a sociolinguística interacional, está “fortemente ancorada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa” e “propõe o estudo da língua na interação social” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 8). Segundo os estudiosos da abordagem interacional, o foco dos estudos reside na resposta à pergunta “o que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?”. Gumperz (1982a *apud* Pereira, 2002) propôs a abordagem da Sociolinguística Interacional “no âmbito dos processos comunicativos da interação humana para tratar de relações entre cultura, sociedade e indivíduo” (p. 8). Segundo Gumperz ([1981] 1997), o conceito principal dessa abordagem é a competência comunicativa, que se refere ao “conhecimento linguístico e convenções comunicativas relacionadas que os falantes devem possuir para iniciar e sustentar o envolvimento conversacional³” (p. 40-41). Essa noção afasta-se claramente da competência de Chomsky, a qual Gumperz considera “estreita”, por não considerar o contexto e a interação em função dos participantes.

De uma forma geral, as abordagens funcionalistas, especialmente as sociolinguísticas, compreendem a língua estritamente em relação às funções sócio-culturais a que ela se destina, nesse sentido, a forma está sempre associada a uma determinada função dentro de um contexto, macro ou micro, de situação comunicativa. A sintaxe não é autônoma, pois está vinculada a uma visão pragmática da linguagem. Tal perspectiva opõe-se a visão formalista,

² (Tradução própria) “(Bloomfield) defended the regularity of sound change against the irregular evidence of the present by declaring that any fluctuations we might observe would only be cases of dialect borrowing”.

³ (Tradução própria) “the knowledge of linguistic and related communicative conventions that speakers must have to initiate and sustain conversational involvement”.

especialmente ao modelo gerativista, que postula a autonomia da sintaxe em relação à pragmática e compreende a língua como um fenômeno mental, cujos estudos não consideram o contexto/situação.

Conceitos de gramática

De uma maneira geral, as abordagens formalistas de gramática remetem ao estudo das características internas da língua, enfatizando a sentença, onde a sintaxe é autônoma e as relações entre língua e contexto não são observadas. Por outro lado, as correntes funcionalistas observam a língua como um sistema não autônomo, sempre em relação com contexto, situação e participantes. O foco é estabelecido nas relações entre os componentes sintáticos e componentes semânticos, discursivos e pragmáticos.

Em relação à concepção de gramática, observa-se em Saussure uma visão estrutural da língua em relações sintagmáticas e associativas, nos eixos de seleção e combinação dos elementos linguísticos. A língua é concebida não como um instrumento de nomenclatura, mas como de classificação. Saussure (1995) chama de *Gramática* a “linguística estática ou descrição de um estado de língua” (p. 156) e afirma que o estudo de gramática refere-se ao estudo da língua “como um sistema de meios de expressão” (p. 156), e, segundo o autor, é necessário incluir o estudo do léxico à tradição gramatical de estudo da morfologia e sintaxe.

Seguindo a tradição saussureana, a análise gramatical proposta pelo estruturalismo americano de Bloomfield adota princípios empiristas, como já discutido, e procedimentos indutivos de segmentação e classificação dos dados. É uma visão também classificatória dos elementos, em termos de distribuição, em que o sentido das unidades não é considerado. Dessa forma, as propriedades distribucionais dos elementos não levam em conta categorias lógicas, psicológicas ou metafísicas (LOBATO, 1986).

O conceito de gramática no gerativismo refere-se ao conhecimento linguístico internalizado que o falante possui de sua língua e também à teoria sobre tal conhecimento. A gramática internalizada, segundo Raposo (1992, p. 28) “consiste por um lado num dicionário mental das formas da língua e por outro num sistema de princípios e regras atuando de forma computacional sobre essas formas”. Essa gramática é um sistema autônomo, pois a noção de modularidade da mente prevê que os princípios e representações específicas da gramática interiorizada não são partilhados por outros sistemas (RAPOSO, 1992).

A visão de gramática apresentada pelo *CLP* apresenta uma visão funcional aliada aos estudos da tradição gramatical, “a concepção funcionalista permite ligar fatos isolados com frequência estudados pela tradição gramatical e constituir o sistema que o explica” (FONTAINE, 1978). Foi desenvolvida uma “perspectiva funcional da frase” (NEVES, 1997), que se refere à forma como as palavras são organizadas em relação à função comunicativa, que observa a língua como um “sistema de sistemas”, com funções relacionadas a cada um desses subsistemas. A essa noção aproxima-se a visão de gramática da *LSF*, que também apresenta uma concepção multifuncional da linguagem (cf. metafunções) e, assim como o *CLP*, observa a fonologia na base da organização da língua, mediadas pela sintaxe e o léxico, e a semântica no topo. Ambas as perspectivas apresentam as diversas funções inter-relacionadas, contudo, para Jakobson, há sempre uma predominância de uma das funções da linguagem, ao passo que para a sistêmico-funcional, não há hierarquia nos níveis entre as funções.

Givón (1979) argumenta que a sintaxe tem origem no discurso, pois, para o autor, a linguagem humana evoluiu da pragmática à sintaxe. A noção de gramática para Givón (1979) remete às estratégias que o falante emprega criativamente para de forma funcional organizar seu texto a um ouvinte em um determinado contexto de situação. Essa noção assume a gramática como emergente, pois ela está sempre sendo modificada pelo uso da língua. Contudo, o autor admite, em seus trabalhos sobre gramaticalização, que fatores comunicativos e cognitivos estão na base das mudanças linguísticas.

As correntes sociolinguísticas, sobretudo a sociolinguística interacional, enfatizam a interação comunicativa. Nessas abordagens, a gramática é observada durante as trocas linguísticas e é sempre emergente, pois o que interessa é como e para que a língua é usada em um determinado contexto e situação. Assim, a concepção de sentenças gramaticais ou agramaticais, como na perspectiva gerativista, não se aplica nessas abordagens, já que quaisquer produções são observadas em uma visão pragmática de uso da língua, onde a noção de adequação linguística é mais apropriada.

Conceitos de competência e performance

O termo competência foi introduzido nesse estudo de acordo com a noção gerativista, referindo-se ao conhecimento internalizado que o falante possui de sua língua. Cabe ressaltar que, segundo Chomsky, esse conhecimento não é inato, ele é na verdade o estágio final da

aquisição da linguagem. Discutiui-se também a distinção entre competência e performance, que aproxima-se, em determinado sentido à dicotomia saussureana *langue/parole*. Nota-se que para ambas as abordagens, o estudo da competência/*langue* tem prioridade sobre aquilo que é tomado como atuação, isto é, o uso concreto da língua.

O sociolinguista Dell Hymes ([1974] 1997) argumenta que ao substituir “linguagem” por “competência”, Chomsky promete muito mais que cumpre, restringindo o termo somente ao conhecimento gramatical que o falante possui da língua e deixando de lado, segundo o autor, “outros aspectos de conhecimento e habilidade tácitos do falante, jogados juntos sob um conceito de performance não examinado amplamente⁴” (HYMES, 1997, p. 12). O autor acrescenta que a performance, segundo o gerativismo, tende a gerar uma concepção da competência que a relaciona ao comportamento e também permite considerar aspectos não-gramaticais, limitando, dessa maneira, a realização das possibilidades gramaticais. Para o autor, a competência deve ser compreendida em termos muito mais amplos, englobando o conhecimento do falante sobre sua língua, o conhecimento de contexto e situações de uso apropriado ou não de situações comunicativas, o que de fato a comunicação realiza ou não em termos pragmáticos, e o que é possível realizar através de implementações durante a interação. Nesse sentido, a noção de competência remete à competência comunicativa, como apresentada na subseção destinada à sociolinguística. Desta forma, a performance é o que possibilita o falante a realizar a competência durante situações reais de uso da linguagem.

Para Bauman (1986), a performance é “um modo de comunicação, uma forma de falar, a essência na qual reside a suposição da responsabilidade com uma audiência para a exposição da habilidade comunicativa, destacando o modo como a comunicação é executada, além de seu conteúdo referencial” (p. 3). O autor acrescenta que a performance intensifica a experiência e que também pode ser entendida como uma representação da função poética, aproximando-se aos estudos de Poética, feitos por Jakobson, onde a função poética sobrepunha-se às outras funções da linguagem, mesmo fora do estudo de poesia. É, portanto, na performance, isto é, no uso concreto de situações comunicativas, que as abordagens funcionalistas enfocam seus estudos.

Aquisição da linguagem

⁴ (Tradução própria) “(it leaves) other aspects of speakers’ tacit knowledge and ability in confusion, thrown together under a largely unexamined concept of performance”.

Embora o *CLG* não apresente discussões diretamente relacionadas sobre aquisição da linguagem, o terceiro capítulo introduz uma noção superficial sobre a questão. Mesmo considerando aspectos naturais relacionados à língua (órgãos relacionados à fala), para Saussure a faculdade de falar está subordinada a uma “faculdade mais geral, a que comanda os signos e que seria a faculdade linguística por excelência” (p. 18), já que é a língua o produto social da faculdade da linguagem. A língua se constitui como “algo adquirido e convencional” (*CLG*, 1995, p. 17), que está na coletividade e, segundo o autor, não havia um consenso sobre o fato de que o aparelho vocal humano tenha sido criado para falar. Saussure não considerava a função da linguagem manifestada na fala como algo natural, mas sim adquirida na estrutura coletiva.

O estruturalismo americano, com bases nos estudos behavioristas, especialmente de Skinner, compreendem a aquisição como um aprendizado, onde a linguagem é considerada exterior às funções mentais. Os behavioristas postulam que a linguagem é apenas uma convenção social e sua aquisição é processada por condicionamento e/ou memorização, pois a criança é “uma ‘tabula rasa’, [...] ela só desenvolve seu conhecimento linguístico por meio de estímulo – respostas (S – R), imitação e reforço”, (DEL RÉ, 2006, p. 18).

Em oposição às duas abordagens apresentadas, o gerativismo concebe a faculdade da linguagem como uma herança biológica, inata a todos os seres humanos, na qual “o conjunto das propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas [...] são previsíveis”, a chamada Gramática Universal (*GU*) (KENEDY, 2008, p. 136). A *GU* é o estágio inicial da aquisição que, como qualquer outro órgão biológico, desenvolve-se até a gramática de um falante adulto (competência). Segundo Chomsky, a aquisição não é tanto um processo de aprendizagem, mas de maturação e desenvolvimento de um órgão mental biológico que contém estruturas de conteúdo especificamente linguístico e, segundo Corrêa (2008, p. 203), “a forma da gramática das línguas encontra-se necessariamente em conformidade com as possibilidades oferecidas e limitações impostas pelo aparato físico e cognitivo humanos”. Uma das críticas centrais à concepção behaviorista de aquisição, formulada por Chomsky, diz respeito ao “argumento da pobreza de estímulos”, pois os dados primários da aquisição não podem dar conta da riqueza e complexidade de conhecimentos finais. Contudo, Chomsky não exclui a importância da interação com o meio, que contribui para determinar o conteúdo final do desenvolvimento da competência, mas o foco persiste nos processos mentais.

Para os funcionalistas, a linguagem é adquirida pela criança no contexto social e é determinada pelas necessidades comunicativas e pelas habilidades de interação em sociedade

(DILLINGER, 1991; GIVÓN, 1979; HALLIDAY, 1994). Segundo Halliday (1994, 2004), a criança aprende primeiro a se comunicar através de gestos e sons, para funções que se destinem ao controle do comportamento dos outros e para a satisfação de necessidades físicas. O autor acrescenta que a criança desenvolve o que ele intitula de protolíngua, linguagem caracteristicamente infantil (suas próprias palavras), para posteriormente utilizar palavras convencionais durante a interação. Gradualmente, através das interações e contextos, a criança desenvolve a gramática, pelas próprias imposições sociais de uso da língua. Givón, na tentativa de apresentar um modelo de teoria que unificasse os estudos de mudança linguística, incluindo a aquisição, argumenta que a criança adquire a língua de modo pragmático, situado no discurso, para o sintático, gradualmente, isto é, de situações imediatas, óbvias e concretas para situações menos imediatas, menos óbvias e mais abstratas, sempre atribuídas à percepção e a produção de sentidos na interação (BAPTISTA, 2000).

Considerações finais

O presente trabalho buscou apresentar as principais premissas dos paradigmas formalista e funcionalista através de algumas correntes e nomes representativos de cada abordagem. Foi possível observar que embora o objeto de estudo seja o mesmo para todas as correntes (língua), o fenômeno e os focos das discussões apresentam distinções que podem apresentar pontos de divergência, mas também de contato entre ambos os paradigmas e entre cada uma das correntes de estudos discutidas.

Foi possível observar que embora a distinção entre forma e função possibilite situar as correntes em um dos paradigmas, encontram-se aspectos que podem aproximar abordagens ao paradigma considerado oposto. Nesse sentido destaca-se o *CLP*, que embora se situe na abordagem formalista, apresenta uma visão funcional da linguagem e, muitas vezes, é apresentado por alguns estudiosos como uma das primeiras correntes funcionais da linguagem. Outro ponto observado é que a questão da forma não é, sobretudo, abandonada nos estudos funcionalistas, que admite diálogos com estudos realizados por correntes formalistas, acrescentando a importância pragmática da sintaxe. Outra questão de contato reside na observação de aspectos cognitivos e processos mentais em estudos funcionalistas, apesar desse trabalho não ter aprofundado tais discussões. Vale ressaltar também que o

gerativismo distingue-se das abordagens estruturalistas por focar os processos mentais da linguagem, embora esteja inserido no mesmo paradigma que abrange tais correntes.

Considerando a questão dos estudos linguísticos tenderem para uma ou outra perspectiva, isto é, do ponto de vista formal ou funcional, resta saber se uma necessariamente exclui a outra. Para tal questão Mary A. Kato (1998), em seu artigo *Formas de Funcionalismo na Sintaxe*, argumenta que há possibilidades em articular estudos de ambos os paradigmas e exemplifica sua opinião ao citar um estudo feito por ela em co-autoria com um funcionalista (KATO; CASTILHO, 1991). Segundo a autora: “a língua é significante e significado, dois lados da mesma moeda. O ponto de partida metodológico não importa. Fica ao gosto de cada um. Mas se trabalharmos em consonância, certamente chegaremos a descobertas mais abrangentes e interessantes”.

Este trabalho procurou apresentar, de uma maneira geral, questões de divergências e aproximações entre diferentes abordagens de estudos linguísticos, no sentido de contribuir com as discussões sobre algumas correntes linguísticas situadas nos paradigmas formal e funcional e em que ponto tais abordagens podem se apresentar excludentes ou complementares.

Referências

AUGUSTO, M. R. A. As relações com as interfaces no quadro minimalista: uma promissora aproximação com a psicolinguística. In MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (orgs.) *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005, p. 245-268.

BAPTISTA, L. M. T. R. Teorias Linguísticas e Aquisição e Aprendizagem de Línguas. *Todas as Letras*, n. 2, p. 75-85, 2000.

BAUMAN, R. *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BLOOMFIELD, L. A Set of Postulates for the Science of Language. *Language*. v. 2, n. 3, p. 153-164, Linguistic Society of America, Sep., 1926.

_____. O Significado. In DASCAL, M. (org.) *Fundamentos metodológicos da linguística*. Vol III Semântica. Campinas, 1982, p. 29-30.

BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CÂMARA JR., J. M. *História da linguística*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CHOMSKY, N.; RAPOSO, E. P.; MEIRELES, J. A. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armenio Amado, 1975.

COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (Eds.). *Methods for studying language in society*. In *Sociolinguistics: a reader*. New York: St. Martin's Press, p. 69-162, 1997.

CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. A transitividade segundo a linguística sistêmico funcional. In *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 53-76.

CORRÊA, L. M. S. O desencadeamento (bootstrapping) da sintaxe numa abordagem psicolinguística. In FINGER, I.; *Quadros, R. M. de. Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008, p. 203.

DILLINGER, M. Forma e função na Linguística. *DELTA*, v. 7, n. 1, p. 397-407, São Paulo, 1991.

DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

EGGINS, S. An overview of systemic functional linguistics. In *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum, 2004, p. 1-22.

FONTAINE, J. *O círculo linguístico de Praga*. São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.

_____. Prospectus, Somewhat Jaundiced. In *Functionalism and grammar*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1995, p. 1-23.

GUMPERZ, J. J. Communicative Competence. In COUPLAND, N.; JAWORSKY, A. (Eds.) *Methods for studying language in society*. In *Sociolinguistics: a reader*. New York: St. Martin's Press, [1981] 1997, p. 39-48.

HALLIDAY, M. A. K. Introduction. In *An introduction to functional grammar* (2nd. ed). London: Edward Arnold, 1994, p. ix-xxv.

_____. Functions of language. In HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 15-28.

HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, R. Context of situation. In *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989, p. 3-14.

HARRIS, R. Saussure on Language and Thought. In HARRIS, R.; TALBOT, J. T. *Landmarks in linguistic thought. The Western Tradition from Socrates to Saussure*. London: Routledge, 1989, p. 209-224.

HYMES, D. The Scope of Sociolinguistics. In COUPLAND, N.; JAWORSKY, A. (Eds.) Methods for studying language in society. In *Sociolinguistics: a Reader*. New York: St. Martin's Press, [1974] 1997, p. 12-22.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix: Pensamento, 2007.

_____. Sign and System of Language: A Reassessment of Saussure's Doctrine: *Poetics Today*, v. 2:1^a, 1980, p. 33-38.

KATO, M. A. Formas de Funcionalismo na Sintaxe. *DELTA*, São Paulo, v. 14, spe, 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244501998000300011&lng=en&nrm=iso> acesso em 02 de dezembro de 2009.

_____; CASTILHO, C. M (1992) Advérbios modalizadores. In ILARI, R. (org.) *Gramática do português falado*, vol II: Níveis de Análise linguística. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP.

KENEDY, E. Gerativismo. In MARTELOTTA, M. E. T. (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, v. 1, p. 127-140.

LABOV, W. Linguistics and Sociolinguistics. In COUPLAND, N.; JAWORSKY, A. (Eds.) Methods for studying language in society. In *Sociolinguistics: a Reader*. New York: St. Martin's Press, [1972, 1978] 1997, p. 23-24.

LEPSCHY, G. C. *A linguística estrutural*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1975, p. 79-100.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

LOBATO, L. *Sintaxe gerativa do português*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

NEVES, M. H. M.. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEREIRA, M. G. D. Introdução. In *Palavra* 8. Departamento de Letras da PUC-Rio. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2002, p. 7-25.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

RAPOSO, Eduardo. A língua como sistema de representação mental. In *Teoria da Gramática: a faculdade da linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992, p. 25-63.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Humanística, 2002 (Edições Loyola).

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

A LÍNGUA: UM ETERNO *CONTINUUM*

Cláudia Neli Borragini Abuchaim de Oliveira²⁰

Resumo: O presente trabalho pretende averiguar se existem na escrita “marcas de oralidade” que permitam ao leitor reconhecer no texto uma realidade linguística que possa determinar o tempo histórico do texto escrito. Serão utilizadas duas vertentes modernas de análise das variações linguísticas: a macroanálise e a microanálise da conversação. Traçaremos nosso referencial teórico por meio dos estudos de Coseriu (1987), Marcuschi (2001), Salomão (2001), e Preti (2004). A macro e a microanálise das variações da linguagem nos mostram que é possível estabelecer um modelo teórico de análise para relacionar o texto escrito com a realidade falada de seu tempo. Mostraremos nesta análise que o texto escrito não equivale a uma manifestação oral, porém aproxima-se da língua falada, revelando a realidade linguística de determinada época.

Palavras-chave: Escrita. Oralidade. Contexto histórico. Estratégia conversacional.

Abstract: The aim of this work is to investigate the existence of “oral language traces” that allow the reader to identify a linguistic environment, which can indicate the historical time and context in which was written. Two modern analyses of linguistic variations will be employed: macro and microanalysis of conversation. We will carry on our theoretical framework by studying Coseriu (1987), Marcuschi (2001), Salomão (2001) and Preti (2004). The macro and microanalysis of changes in the language show that it is possible to establish a theoretical analysis to relate the written text with the reality spoken of its time. We will demonstrate in this analysis that the written text is not equivalent to an utterance, but approximates the spoken language, revealing the linguistic reality of a given time.

Keywords: Written language. Spoken language. Historical context. Conversation strategies.

A ditadura militar

Este é tempo de divisas, tempo de gente cortada... É tempo de meio silêncio, de boca gelada e murmúrio, palavra indireta, aviso na esquina. (Carlos Drummond de Andrade)

Marcas da oralidade na escrita

²⁰Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, SP. Brasil. claudiaa.oliveira@terra.com.br.

Os estudos da Análise da Conversação mostram que não se pode estabelecer uma dicotomia rígida entre fala e escrita. Segundo Marcuschi (1993), as distinções existem, porém, situam-se num *continuum* e não seria razoável tomar tais distinções como estanques.

Koch (2003) afirma que “fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, elas possuem características próprias”.

Segundo Preti (2004), nas últimas décadas, a Linguística privilegia os estudos de língua oral, em áreas novas como, por exemplo, a Análise da Conversação e a Sociolinguística Interacional, mostrando a importância do ato conversacional e da ação de fatores internos e externos que o influenciam. É na língua e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam. Ela é uma marca social de um grupo, como um elemento identificador, assim como o vestuário.

Afirma ainda o autor que “a língua falada não é desorganizada como se costumava afirmar e tem uma gramática própria que os falantes aprendem no uso diário e cujas categorias de análise diferem da gramática da língua escrita”.

Língua e comunidade linguística

Segundo Halliday (1974), uma língua pode ser entendida como o meio de comunicação global usado por um corpo social. Podemos definir “meio de comunicação” como o código linguístico, o sistema e todas as suas unidades (fonemas, morfemas, sintagmas), com suas infinitas possibilidades de combinação, e também os modos utilizados pelos falantes em sua interação (os gêneros do discurso, as normas linguísticas) que englobam todas as variações inerentes à realização de uma língua, concluindo assim que uma língua é um contínuo de variedades. Considerando esse conceito chegamos ao termo *comunidade linguística*, que pode ser entendida como “um grupo de homens que se consideram a si mesmos falar a mesma língua”, ou seja, que se compreendem mutuamente, refletindo a “atitude dos falantes em relação à sua língua e, com isso, ao modo como a usam” (HALLIDAY, 1974, p. 100).

A variação linguística

Os principais motivos da variação linguística têm duas origens básicas: o usuário e o uso que ele faz da língua. Segundo Preti (1994), os fatores ligados ao falante, que influenciam e determinam a fala de um indivíduo, são: idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside na comunidade. Os fatores mais relevantes que dizem respeito à situação de comunicação são: ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os interactantes.

Vislumbramos, assim, dois eixos básicos de variação da língua: o usuário com sua característica sociogeográfica, que origina o que se denomina dialeto, e o uso, com todas as configurações de variação de situação, que dá origem ao que se denomina registro de linguagem, formal ou informal. O falante terá que se adaptar ao contexto em que se insere, de formalidade ou informalidade, que repercutirá em sua linguagem, para adequar-se à situação de comunicação (PRETI, 1999).

Não há no Brasil uma “língua padrão”, não se ensina uma pronúncia padrão e não há diferença de valor quanto a usos regionais, relativamente à gramática e ao léxico. Temos um padrão ideal de linguagem: uma norma tradicional, também denominada prescritiva ou explícita. O critério de avaliação dos dialetos e registros terá essa norma como parâmetro: quanto mais distante, menor prestígio, se mais próximo, maior prestígio (PRETI, 1999).

A norma linguística

Segundo Coseriu (1987), a *norma* linguística é “um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade”. A *norma* é a tradição à qual todos estão submetidos e obedecem, sem refletir.

O autor compõe a teoria tripartite “sistema, norma e fala”, na qual o “Sistema” compõe-se de entidades muito gerais e abstratas, realizáveis de diferentes modos, todos igualmente válidos, entre os quais é possível e facultativo a escolha. A “Norma” tem índole consultiva, é um conjunto estruturado de entidades reais, descritivas: isto e não aquilo; é a realização coletiva do sistema, não é estática, mas conservadora por excelência. A “Fala” é a realidade concreta que conhecemos, porque com ela nos comunicamos. Concluímos que o falante sofre a pressão de uma norma que se materializa e é explicitada em manuais chamados *gramáticas normativas*. A norma parece estar numa posição hierárquica superior às outras, porque ela representa o “bem falar”.

Utilizaremos alguns exemplos para demonstrar a teoria tripartite de Coseriu (1987), variantes linguísticas em nível de sistema, norma e fala.

	Sistema	Norma	Fala
			Encontram-se as formas estabelecidas para norma +
Expressão de qualidade em nível de abstração	Adjetivo + sufixos: -ez, -eza, -ura, -idade, -ismo, -ice, -itude	estupidez, pobreza, brancura, latinidade, mulatismo, burrice, negritude	negrice, estupidez, mulateza
Expressão de gênero dos substantivos	Substantivo em -ão mudam em: -ona/-oa/-ã	folião > foliona leão > leoa campeão > campeã	ladrona
Expressão do número dos substantivos	Substantivo em -ão fazem o plural em: -aos/-ães/-ões	mão > mãos cão > cães corrimão > corrimões	pãos alemões corrimãos

Podemos perceber pelo quadro acima que o sistema oferece opções, quando utilizamos um sufixo não-usual, erra-se na norma, não no sistema. Podemos afirmar que a norma culta é a de maior prestígio na comunidade, utilizada pelos falantes em geral muito mais na escrita do que na fala.

Aléong (1983) estuda a língua como um fato social, um veículo simbólico, que só poderá ser analisado a partir de sua inserção na sociedade, na cultura da qual faz parte. Propõe a distinção entre as normas implícitas, inerentes aos grupos sociais que a atualizam na oralidade e na escrita, e as normas explícitas que são codificadas e divulgadas, sobretudo pela escola, gramáticas e dicionários. É o estudo das normas implícitas que torna possível o conhecimento da língua efetivamente utilizada pela comunidade linguística.

Segundo Preti (1999), a língua falada não se manifesta da mesma forma que a língua escrita, vejamos suas diferenças:

Língua Falada	Língua Escrita
Situação face a face: reação, gesto, elemento expressivo.	O escritor e o leitor não ocupam o mesmo tempo e espaço.
Repetição: diminui a taxa de informação.	Possibilidade de refazer a frase.
Anacolutos, frases interrompidas, redução dos tempos e pessoas verbais, maior número de pausas.	Sujeição maior às regras da gramática tradicional.
Replanejamento contínuo, o assunto pode mudar constantemente.	Planejamento, reflexão.
Interação: marcadores conversacionais.	Distanciamento: o escritor não interage com o leitor.
Coprodução discursiva (discurso a dois).	Submissão à ortografia: imagem visual da palavra.

O *corpus* que analisaremos é um texto escrito com marcas da língua oral dialogada. Segundo Kock et al (2002), o planejamento do discurso é uma questão importante da língua oral dialogada. “Considera-se *não-planejado* o discurso que prescinde de reflexões prévias e preparação organizacional anterior à sua expressão. Por outro lado, o discurso *planejado* é aquele pensado e projetado antes de sua manifestação” (KOCK et al, 2002, p.123). Sendo assim, uma conversação espontânea é relativamente não planejada, esse é o objetivo do autor do texto que será analisado nesse trabalho, apresentar um texto escrito, planejado, dando a impressão de que as reflexões prévias foram prescindíveis na elaboração textual.

Feitas as primeiras ponderações sobre o discurso escrito e oral, passemos à análise do *corpus* escolhido. Pretendemos, neste texto, averiguar apenas duas vertentes modernas de análise das variações linguísticas: a macroanálise e a microanálise da conversação, na tentativa de relacionar o texto escrito com a realidade falada de seu tempo.

Nosso *corpus* para a análise será um texto distribuído pelo Coral da USP (Universidade de São Paulo), nos anos de 1970.

Coral USP

Tamos aí! Na crista da onda, depois de dois anos de trabalho duro. Tamos aí: um coral pra frente e sério paca. É o fino em matéria de música, da popular e da erudita. Sem frescura de cantar só pra branco, em salão enfeitado. Já fomos pra rua depois de cantar no Municipal. Todo aquele teatro imponente: veludo, ouro, poltrona, e outros quetais.

A gente canta porque gosta. E canta em coral porque o champignon é aquele: várias vozes, maestro, música popular. E nada de frescura de vestido longo, pastinha de

música colorida, maestro de casa. Dizem pela aí que o hábito não faz o monge, e nós tamos aí pra provar que a roupa não faz o coral.

Coral não é mais aquela coisa chata de festa de formatura. Aquela meia dúzia de dois ou três fazendo biquinho com a boca, cantando aquelas músicas muito por fora da jogada. Coral agora é coisa pra frente. Pegando de música popular e erudita de todas as épocas e estilos, mas dando daquela de quem sabe o que está fazendo e para quem está fazendo.

Todo mundo tá cantando por música, mas a maioria da patota nunca cheirou uma pauta – aquelas notinhas escritas nas cinco linhas, capaz de fundir qualquer cuca menos avisada. É mole: tem um maestro pra frente – um mineiro formado na Bahia que mora em São Paulo, depois de viver no Rio – que só perde a paciência quando a turma desafina quando não é pra desafinar.

A turma toda é da pilantragem: estudante, bancário, médico, dentista, engenheiro, secretário, bióloga. Só pra mostrar, de leve, que a música não tem profissão, sexo, cor, nem condição social. Só pra mostrar de leve que a gente foi considerado o melhor coral de São Paulo, em 69, pela Associação Paulista de Críticos Teatrais. Só pra mostrar, - o Jorge Ben e essa turma boa, da pesada, que nos desculpe – que a música popular não é privilégio ... de individualidades.

Você que nunca nos viu cantar vai ficar pensando que tamos dando uma de “quermesse de Igreja em dia de santa da cidade”. Nosso papo é sério e o que temos pra apresentar é mais sério ainda. Tamos desafiando seu gosto pela música. E tamos dispostos a aceitar as críticas que você tiver.

Além de tudo. E quase que a gente esquece o mais importante: precisamos de novas vozes. Outra vez, de leve, para ser o melhor coral de 70.

E precisamos também de gente que toca qualquer instrumento. Tamos a fim de montar uma orquestra para o coral. E num vem que num tem. Tempo a gente faz.

Para dar colher de chá a turma é da gandaia tem viagem paca: o prestígio é aquele prestígio. E como diz a Araca – de saudosa memória, depois do CORAL USP – “Tamos cunversados...” (São Paulo, USP, 1970)

A análise da “conversação literária”

Atentaremos nesta análise para alguns aspectos do texto:

1. O contexto histórico em que se realiza o texto, conhecimento indispensável para uma análise de textos distanciados no tempo e o contexto geográfico
2. Os fatores extralinguísticos, considerando-se as características socioculturais do autor (grau de escolaridade, profissão, *status*, etc.) ou psicobiológicas (faixa etária, gênero, tipo psicológico, etc.)
3. As informações trazidas pela *situação de comunicação*. São os elementos pragmáticos do texto, mas também os traços de interatividade, como tratamentos gramaticais, expressões formulaicas, repetições, marcadores conversacionais, que podem indicar proximidade/afastamento, clareza/ocultação, conhecimentos compartilhados, etc.
4. As estratégias conversacionais empregadas pelo escritor, visando à obtenção de certos fins, e seus resultados ao longo do texto construído.

A primeira e a segunda etapas dessa metodologia poderíamos nomear de *macroanálise* da “conversação literária”, em que seguimos as informações trazidas pela enunciação, sem

desprezar os conhecimentos pessoais do analista, porque no caso do texto analisado, será necessário um conhecimento histórico-político-social, que o autor não nos fornece.

A terceira e quarta etapas nomearíamos de *microanálise* da “conversação literária”, porque prevalecem os elementos interacionais, que, às vezes, não dependem dos fatores extralinguísticos. Poderíamos dizer que o grau de escolaridade, o gênero e o *status* do escritor, nem sempre justificarão sua linguagem no texto.

A macroanálise das variações linguísticas

O texto que analisamos foi escrito e distribuído pelos integrantes do coral da USP, universitários de várias áreas, com faixa etária em torno dos vinte anos e integrantes de uma geração rebelde, dos anos de 1970, reivindicatória, época do “Faça amor, não faça guerra”. Não encontramos diferenças regionais relevantes para uma análise linguística do texto.

Quanto ao contexto histórico, sabemos que a década de 1970 foi o período mais repressivo do regime militar instalado no Brasil em 1964. O Coral USP foi fundado em 1967 por Benito Juarez e José Luiz Visconti, reunia estudantes da Escola Politécnica e da Escola de Enfermagem. Inaugurou um estilo próprio sintonizado com sua época, em que as linguagens do clássico e do popular convergiam e apontavam para um caminho inédito na música coral brasileira.

A agitação estudantil de 1968 parece ter assustado a ditadura, que resolveu sufocar a qualquer preço qualquer indício de contestação. Depois do Ato Institucional n.º 5 (AI-5²¹), as prisões se multiplicaram, as torturas se intensificaram, com métodos aperfeiçoados, e as execuções secretas tornaram-se prática comum. O plano da cultura, naqueles anos, se caracterizou pela presença absoluta da censura. Tudo era censurado – jornais, livros, filmes, mas principalmente peças de teatro.

Foram anos de massiva propaganda, de falta de liberdade, censura e perseguições. Mas também de resistência, formada pelos intelectuais, estudantes, operários, artistas. Houve perseguições com prisões para todos que ousavam ir contra o regime. Muitos foram presos, torturados e banidos para fora do país. Tempo de muita propaganda oficial, de *slogans* do

²¹ Com a vitória do movimento militar, o Comando Supremo da Revolução (assim ele se autodefiniu) editou o Ato Institucional nº1, suspendendo as garantias constitucionais e estabelecendo um prazo de 60 dias durante os quais poderia cassar mandatos e direitos políticos. (...) O Congresso Nacional foi fechado e, a 13 de dezembro de 1968, foi editado o Ato Institucional nº 5 (ALENCAR, Chico; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Marcos Venício: História da Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1996).

“Brasil! Ame-o ou deixe-o” e da dupla Tom e Ravel, cantores que em suas músicas exaltavam o Brasil contribuindo para divulgar o regime, tais como “este é um país que vai pra frente e ninguém segura a juventude do Brasil”. Foi também a década em que o futebol esteve em pauta, contribuindo para a alienação do povo, salientado pelo título de tricampeão mundial, bem no começo da década "noventa milhões em ação".

No texto

O público-alvo são os universitários da USP que são convidados a participar do coral, é um texto argumentativo, de convencimento, a turma é “da gandaia”. O excesso de gírias denota uma atitude linguística, típica dos estudantes da época. A linguagem é elaborada, é intencional, pois agredindo a língua, agride-se a tradição.

A microanálise das variações linguísticas

A linguagem utilizada no texto analisado é aparentemente descuidada, despreocupada, no entanto, podemos perceber que desde o início o autor tem um objetivo: sensibilizar o leitor no sentido de envolvê-lo para que participe do coral.

Esta estratégia conversacional é muito empregada na linguagem falada. Os diálogos, geralmente, mostram duas sequências: na primeira os falantes tratam de tudo o que não é relevante para o tema principal da conversação. Eco (1984) afirma que é a “falação” que nos remete à função fática da linguagem, que mantém uma ligação constante entre os falantes. Poderíamos chamar de pré-sequência que representa um *frame*, um quadro preparatório para um evento linguístico posterior.

A segunda sequência da conversação determina seu tópico mais importante: a linha argumentativa, para conseguir o que realmente se deseja falar.

Na primeira sequência do texto o autor utilizando-se de muita gíria e linguagem popular, fala sobre o coral que já completou dois anos de atividades e que canta música popular e erudita de todas as épocas e estilos, seguindo uma linha que parece uma simples propaganda. Porém, no antepenúltimo parágrafo, caracterizando a segunda sequência da conversação, como se estivesse até esquecendo “o mais importante”, convida o leitor a participar do coral.

Marcadores conversacionais

Os marcadores conversacionais são considerados elementos de grande importância nos processos de interação conversacional por serem marcas linguísticas polifuncionais, que podem exercer desde características meramente conectivas (funções sintáticas) até metadiscursivas (funções comunicativas).

As repetições

As repetições são intencionais, visam ao convencimento e ao humor.

“Tamos aí”

“pra frente”

“só pra mostrar”

“tamos”

“de leve”

Marcuschi (2001) afirma que: “repetindo, o falante alivia a densidade das informações, dando tempo ao ouvinte de compreendê-lo melhor e, por outro lado, reunindo condições de organizar ou reorganizar o seu próprio discurso”. Um texto que apresenta repetições diminui as informações, porém aumenta o nível de entendimento.

Segundo Tannen (1986), “a repetição pode ser um recurso intencional de estilo, desde que concorra para dar um ritmo à prosa que lembraria, assim, ritmos próprios da língua falada”. O autor do texto analisado vale-se das repetições para compor um recurso intencional de estilo, que compõem um ritmo de fala.

As expressões formulaicas

O conteúdo das expressões formulaicas é, em geral, de natureza genérica e traz verdades admitidas pela sabedoria popular. Salomão (2001) afirma que “originárias da linguagem oral, as frases feitas são muito utilizadas pelos falantes de uma língua, nas

situações da vida cotidiana, porque, em poucas palavras, são capazes de transmitir conceitos que demorariam a ser explicados”.

Segundo Preti (2004), as expressões formulaicas podem constituir um importante índice do conhecimento partilhado pelos falantes, com importante papel interativo.

As frases feitas, segundo Salomão (2001), além de serem portadoras de expressividade representam uma economia de tempo na comunicação, já que os membros de uma comunidade, no caso do texto analisado, os estudantes da USP, conseguem identificá-las, atribuindo-lhes sentido.

Os estudantes da década de 1970, rebeldes, da época da Ditadura Militar, abusavam das expressões formulaicas com a intenção de agredirem a tradição e de certa forma se aproximarem da linguagem popular:

- “o hábito não faz o monge” (nesse caso especificamente, tal expressão encontra-se em paralelismo com a que lhe dá sequência, ou seja, “a roupa não faz o coral”, gerando uma intertextualidade entre ambas)
- “dando uma de quermesse de Igreja em dia de santa da cidade” (caso em que a intenção seria estabelecer-se uma comparação entre elementos de universos distintos)

A gíria

O professor Dino Preti afirma que a gíria é um fenômeno tipicamente sociolinguístico, que pode ser estudado sob duas perspectivas: a *gíria de grupo* e a *gíria comum*. A *gíria de grupo* faz parte da personalidade dos falantes que fazem questão de demonstrar que pertencem a um determinado grupo social, sua linguagem torna-se secreta, somente compreensível aos iniciados no grupo. A *gíria comum* é a vulgarização dos vocábulos, é o momento em que, grupos restritos entram em contato com a sociedade, a linguagem se divulga e passa a fazer parte do vocabulário popular (PRETI, 2004).

A gíria é um vocabulário em constante transformação, assim como a sociedade contemporânea, em que tudo fica ultrapassado em pouquíssimo tempo. Falar uma gíria fora de época é marca irrefutável de nossa idade, é a constatação de desatualização em relação ao tempo em que vivemos.

Preti (2004) afirma que “na linguagem falada espontânea, no dia-a-dia, a gíria constitui um recurso simples para aproximar os interlocutores, quebrar a formalidade, forçar uma interação mais próxima dos interesses das pessoas que dialogam”. O vocabulário gírio,

com seu humor, sua ironia e seu poder agressivo é uma maneira de defender-se das injustiças sociais, atacando o conservadorismo da linguagem, para compensar sua revolta e frustração.

O texto que analisamos foi escrito por jovens acostumados à contestação, em função da própria idade, que buscam uma maneira própria de viver e de realizar-se.

Elencaremos a seguir algumas gírias utilizadas no texto, passando entre parênteses seu significado para a linguagem comum.

“na crista da onda” (no auge, em notoriedade)

“paca” (origem obscena - bastante)

“sem frescura” (origem obscena – sem formalidade)

“patota” (gíria criada na gíria – grupo)

“fundir qualquer cuca” (gíria criada na gíria – pensar demais, ao extremo)

“é mole” (não é fácil – metáfora sensitiva)

“pilantragem” (malandragem)

“turma da pesada” (grupo de prestígio)

“turma da gandaia” (grupo de prestígio)

“é o fino” (é o máximo)

A transposição para a linguagem comum nos mostra como a fala perderia completamente seu sabor humorístico, descaracterizando a autenticidade do texto.

A linguagem popular ou coloquial

É aquela usada espontânea e fluentemente pelo povo. Mostra-se quase sempre rebelde à norma gramatical e é carregada de vícios de linguagem (solecismos – erros de regência e concordância; barbarismo – erros de pronúncia, grafia e flexão; ambiguidade; cacofonia; pleonasma), expressões vulgares, gírias e preferência pela coordenação, que ressalta o caráter oral e popular da língua. A linguagem popular está presente nas mais diversas situações: conversas familiares ou entre amigos, anedotas, irradiação de esportes, programas de TV (sobretudo os de auditório), novelas, expressão dos estados emocionais, etc.

A linguagem popular confere unidade ao texto analisado, em expressões como:

“tamos aí” (redução da conjugação do presente do indicativo do verbo estar “estamos”, transcrição fonética)

“pra” (redução da expressão “para a”)

“a gente” (nós)

- “outros quetais” (etecetera)
- “dizem pela aí” (dizem por aí – linguagem popular inculta)
- “coisa chata” (algo inconveniente – vulgarismo)
- “aquela meia dúzia” (poucas pessoas)
- “pra frente” (para a frente – moderna)
- “pegando” (escolhendo)
- “dando daquela de quem sabe” (falsa impressão de saber)
- “todo mundo” (exagero generalizando, linguagem hiperbólica)
- “tá” (redução da expressão “está”)
- “cheirou” (conheceu, linguagem grosseira)
- “nosso papo” (nossa conversa, linguagem familiar)
- “e num vem que num tem” (expressão reduzida – e não venha falar que não tem tempo)
- “tempo a gente faz” (nós arranjamos tempo)
- “dar uma colher de chá” (dar uma oportunidade)
- “Araca” (Araci de Almeida)
- “tamos cunversados” (estamos entendidos, transcrição fonética)

Segundo Dionísio (2001), por ter expectativas prévias, o falante sempre procura estratégias para fazer com que elas ocorram e também fica atento à reação de seu interlocutor. Durante esse “jogo” de expectativas, não é raro, o falante perder a “face” (imagem social).

No texto analisado, o escritor em raros momentos perde a face, utilizando-se da linguagem culta, como, por exemplo: “dispostos a aceitar as críticas que você tiver”. O futuro do subjuntivo é utilizado apenas na linguagem culta por ser de difícil elaboração; “precisamos de novas vozes”, utiliza o verbo conjugado na primeira pessoa do plural.

Considerações finais

O texto analisado revela-nos como o escritor consegue habilmente atingir seu público alvo, estudantes de determinada época, rebeldes, que utilizavam a linguagem popular e a gíria para se comunicarem.

O objetivo do texto é aproximar a linguagem oral da escrita. Sua metagemagem é atrair qualquer universitário que seja da USP para participar de um coral²². Fica implícita a possibilidade da não aceitação do convite, devido à falta de tempo do estudante, porém o autor argumenta que tempo “a gente faz”. Método parenético muito utilizado pelo Padre Antonio Vieira em seus sermões, que consiste em lançar um argumento e pensar em todas as possibilidades de contestação do ouvinte-leitor.

A linguagem popular utilizada é intencional, bem elaborada, o excesso de gírias neste texto, na época de 1970, causou indignação em alguns integrantes da comunidade uspiana. Porém, dentro do contexto desta década caracterizava um texto verossímil, o uso da gíria era, e ainda é, uma atitude linguística típica do estudante universitário.

A macro e a microanálise das variações da linguagem nos mostram que é possível estabelecer um modelo teórico de análise para relacionar o texto escrito com a realidade falada de seu tempo. Podemos constatar nesta análise que o texto escrito não equivale a uma manifestação oral, porém aproxima-se da língua falada, revelando a realidade linguística de determinada época.

Referências

ALÉONG, S. Normes linguistiques, normes sociales, une perspective anthropologique. In: BEDARD, É.; MAURAS, J. *La norme linguistique*. Paris: Le Robert, 1983.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: _____. *Teoria da linguagem e linguística geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

DIONÍSIO, Â. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; ENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística*. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001, p. 69-100.

ECO, H. *Viagem na irrealidade cotidiana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

HALLIDAY, M. K. et. al. Os usuários e os usos da língua. In: _____. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Trad. Myrian F. Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.

KOCH, I. G. V. et al. Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, A. T. de (org.). *Gramática do português falado*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, v. 1, p. 121-154, 2002.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

²² Leva-se em conta que a distribuição do texto foi feita dentro da USP.

MARCUSCHI, L. A. *O tratamento da oralidade no ensino de línguas*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 1993.

_____. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.

PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

_____. *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

_____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SALOMÃO, M. C. R. C. *Os provérbios e as frases feitas no discurso jornalístico*. 198 p. São Paulo: PUC/SP, dissertação de Mestrado (Língua Portuguesa), 2001.

TANNEN, D. *Ordinary conversation and literary discourse: Coherence and the Poetics of Repetition*. Whashington: Georgetown University (xeroc.), 1986. URL da Homepage: <http://www.usp.br/coralusp/>

LÍNGUA E CULTURA TRANÇADAS NA PALHA: RELAÇÃO ENTRE ENSINO APRENDIZAGEM E REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS EM PORTO DO SAUÍPE, BAHIA

Cristiane Santana Sodré*

Resumo: Neste artigo, são abordadas algumas considerações acerca do conceito de língua, cultura e identidade na visão de autores como Stuart Hall (2006), Homi Bhabha (2007), Rajagopalan (1998), Signorini (1998) e Luís Paulo da Moita Lopes (1998), objetivando entender a importância do trabalho com narrativas orais na construção de identidades em sala de aula, além de analisar, através da visão de Bakhtin (1981), Walter Benjamin (1994) e Paul Zumthor (1993), a relação entre narrador e ouvinte, corpo e voz para o desenvolvimento da performance nessas narrativas. Na sequência, são apresentadas algumas observações colhidas durante os trabalhos em sala de aula acerca das narrativas cantadas com os alunos do 1º e 3º ano do Colégio Estadual Duque de Caxias.

Palavras-chave: Narrativas. Identidade. Performance. Ensino/Aprendizagem.

Abstract: In this article we discussed some considerations about the concept of language, culture and identity in view of authors such as Stuart Hall (2006), Homi Bhabha (2007), Rajagopalan (1998), Signorini (1998) and Luis Paulo da Moita Lopes (1998), aiming to understand the importance of working with oral narratives in the construction of identities in the classroom, and analyze, through the vision of Bakhtin (1981), Walter Benjamin (1994) and Paul Zumthor (1993), the relationship between narrator and listener, body and voice for the development of performance in these narratives. Following are presented some observations made during the work in the classroom about the narratives sung with students from 1st and 3rd year of the State College Duque de Caxias.

Keywords: Narratives. Identity. Performance. Teach/Learning.

Introdução

Porto do Sauípe, comunidade pertencente ao município de Entre Rios, Estado da Bahia, distante 110 km de Salvador, era um lugar isolado e praticamente autossuficiente. A população tinha, como tem até hoje, uma forte ligação com o mar. Durante o inverno, a opção da pesca costeira com o uso de jangadas ficava inviável e o manguezal, assim como o artesanato de palha, passava a ser o único meio de subsistência para as famílias.

O artesanato de palha é uma atividade essencialmente feminina, passada através de gerações de maneira espontânea e capaz de representar plenamente um papel educativo, de formação ética e cultural. Enquanto trançavam a palha, extraída da palmeira da piaçava, as

* Departamento de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Instituto de Letras da UFBA, Salvador. Bahia. Brasil. cssodre_ba@hotmail.com

artesãs compartilhavam e transmitiam contos e cantos tradicionais, perpetuando a voz dos descendentes de escravos e de senhores de uma pretérita aristocracia rural.

Porém, após a chegada da Linha Verde, este cenário sofreu transformações. A comunidade, antes formada por mil e oitocentos habitantes, cresceu de forma desordenada e hoje chega a quase cinco mil entre nativos e não/nativos. Os complexos hoteleiros mudaram a economia do lugar e o modo de viver também. Como consequência desse progresso, nota-se um sentimento de rejeição dos jovens a tudo que consideram “velho”, “ultrapassado”, como as antigas tradições do lugar e, infelizmente, nas escolas, tanto municipal quanto estadual, não se faz um trabalho de valorização dessa cultura. Os estudantes do Ensino Médio desconhecem essas representações e foi esse fato que me motivou, como professora de português do Colégio Estadual Duque de Caxias, situado nessa região, a fazer uma pesquisa acerca das narrativas cantadas, que eram produzidas e encenadas no lugar há mais de 80 anos, e levar esse material para a sala-de-aula a fim de que os alunos pudessem conhecer o contexto social e cultural em que foram criadas, reconstruindo, assim, a história do Porto e de seus avós, além de fazerem uma releitura desse material com base em suas próprias representações identitárias.

Neste artigo, abordo o referencial teórico que servirá como base para o desenvolvimento das discussões acerca do tema, além de citar alguns dados colhidos no trabalho de campo com os alunos de 1º e 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Duque de Caxias, no período de 21 a 22 de julho de 2009, a respeito das narrativas cantadas. Num primeiro momento cito alguns autores, como Stuart Hall (2006), Homi Bhabha (2007), Rajagopalan (1998), Signorini (1998) e Luís Paulo da Moita Lopes (1998), que discutem o conceito de língua, cultura e identidade para que possa esboçar a importância das narrativas orais na construção de identidades em sala de aula, além de analisar, através da visão de Bakhtin (1981), Walter Benjamin (1994) e Paul Zumthor (1993), a relação entre narrador e ouvinte, corpo e voz para o desenvolvimento da performance nas narrativas. Na sequência, apresento algumas observações colhidas durante os trabalhos em sala de aula acerca das narrativas cantadas.

Narrativas orais e identidade

A “modernidade tardia” criou indivíduos deslocados de seu lugar cômodo de sujeitos sociais centrados, unificados para um “entre-lugar” de absoluto desconforto, haja vista as

culturas estarem numa posição de atravessamento ou deslocamento. Um indivíduo, hoje, não pode dizer que possui uma identidade própria ou uma cultura apenas. Devido ao processo da globalização, que acabou colaborando de forma acelerada para as diásporas, o que existe atualmente são hibridismos culturais, indivíduos híbridos.

Quando partimos para o campo da linguagem, observamos que a idéia de língua não está dissociada do que se entende hoje por cultura e identidade. Para Rajagopalan (1998), Signorini (1998), Moita Lopes (1998), a língua é um construto social e reflete a cultura e as identidades do indivíduo. Isso se deve ao fato de a língua, segundo Rajagopalan, ser em si mesma uma atividade em evolução e as identidades estarem sempre num estado de fluxo.

A idéia de identidade para Moita Lopes está diretamente associada ao que Hall (2006) chamou de identidades fragmentadas, que são construídas através do discurso. Para Moita Lopes (2002) se entende como identidades fragmentadas as identidades sociais de classe, gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, idade, etc. coexistindo ao mesmo tempo na mesma pessoa. Ainda segundo o autor, é possível analisar essas identidades através do discurso, visto aqui como um processo de construção social, haja vista o fato de o significado ser continuamente negociado pelos participantes e refletir normalmente as circunstâncias sócio-históricas em que os indivíduos se encontram. Foucault (1971) afirma que a construção social do significado além de estar situada em circunstâncias sócio-históricas particulares ainda é mediada por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relação de poder. Para Bakhtin (1981, p. 12), “uma palavra é dirigida a um interlocutor: ela é função deste interlocutor”, portanto através da construção do significado, no qual o interlocutor é fundamental, as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agirem no mundo por intermédio da linguagem.

Nessa visão sócio-histórica da língua, a alteridade e o contexto em que é construído o discurso são muito importantes. Na visão bakhtiniana de linguagem, toda enunciação envolve pelo menos duas vozes: a voz do eu e a voz do outro, isto é, os pares da interlocução. Portanto, a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso, em última análise, molda o que dizemos e como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós.

Com relação ao contexto em que nasce o discurso, Moita Lopes (2002, p. 32-33) argumenta que:

Com a finalidade de construir significados com o outro, os participantes discursivos criam contextos mentais ou enquadres interacionais ao interagirem e os projetam na

interação para indicar como pretendem que o significado seja construído ou interpretado.

Foucault (1971) afirma que nós, enquanto interlocutores, não somos livres para dizer qualquer coisa, que não podemos falar qualquer coisa quando e onde queremos, e que uma pessoa, em resumo, não pode falar qualquer coisa. Portanto a idéia do contexto para a construção do discurso é crucial. Nesse sentido, entramos também na esfera do poder. Ainda segundo Foucault (1971), em toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos. É importante analisar esse ponto de vista, principalmente pelo fato de que esses poderes são materializados no discurso e construídos de forma camuflada no conceito de língua. A idéia de homogeneidade linguística atesta essa condição da língua a partir do momento em que se legitima um discurso colonialista de apagamento das diferenças, sedimentando, assim, um monolinguísmo linguístico e cultural e o desaparecimento das minorias.

Como as identidades se constroem nos discursos e estes refletem o poder das instituições, a escola certamente representa papel central nessa construção. Como diz Bruner (1996), citado por Moita Lopes (2002, p. 59), a educação é crucial na construção de quem somos. Para Moita Lopes isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados a que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais. Além disso, ainda segundo Moita Lopes, os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado.

Uma forma de legitimar esses discursos identitários em sala de aula é através de narrativas – um tipo de organização discursiva que usamos para agir no mundo social. Elas normalmente funcionam como instrumentos culturais e podem ser utilizadas no processo de construção de identidades sociais. Para Moita Lopes (2002, p. 59-60):

As narrativas são um instrumento importante em sala de aula, porque, ao historiarem a vida social, criam um sentido para as identidades sociais ao possibilitarem que os alunos se posicionem diante dos personagens da história como também diante dos seus interlocutores. Isso é possível pelo fato de a narrativa ter duas características principais: a enunciação da narrativa representa, por um lado, uma exceção ao mundo como ele é, isto é, uma exceção ao cânone cultural, e, por outro, sua natureza

dramática, que possibilita vermos os personagens e os interlocutores, por extensão, atuando no drama da vida, na negociação e na construção de suas identidades, oferecendo a possibilidade de refletir sobre o mundo social.

Walter Benjamin (1994), no seu célebre ensaio “O Narrador”, fala que a memorização só é possível quando quem conta renuncia às sutilezas psicológicas, permitindo ao ouvinte gravar com facilidade a narrativa. Assim, a história mais completamente se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. O processo de assimilação se dá em camadas muito profundas do cérebro e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro na sociedade atual. Segundo Benjamin (1994, p. 204):

Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido.

Para o autor, quanto mais o ritmo do trabalho se apodera do ouvinte, mais este escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. “Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual” (BENJAMIM, p. 205).

Benjamin (1994) ressalta em seu ensaio que a arte de contar floresceu durante muito tempo no meio dos artesãos. O ato de narrar é, por si só, uma forma artesanal de comunicação.

Narrativas orais e performance

Para as artesãs de Porto do Sauípe que viveram num tempo em que as relações eram mediadas pela experiência, pela voz dos mais velhos ensinando os caminhos que deveriam seguir, contando histórias de tempos passados em que os heróis eram os avós, conquistadores daquela região, se adaptarem a uma civilização que ignora a voz e o corpo como procedimentos de registro e de reprodução é, no mínimo, se sentirem excluídas de seu universo cultural e social.

Dona Heloína, conhecida como tia Lóia, conta que na época em que era criança tudo servia de motivo para festas. Tinha tempos de acordarem cedo para ir ao buracão – lugar onde pegavam barro para construir casas de taipa. Passavam todo o dia cantando, enquanto amassavam o barro. Outros tocavam tambores e pandeiro para acompanhar e a meninada junto com as mulheres fazia os bolos de barro para tapar as casas. Ao cair da tarde, quando o último bolo de barro sobrava, todos cantavam e dançavam a Justina (com o bolo de barro na cabeça e um galho de folha na mão):

*Ô Justina encontrar
Dois amantes no peito irá
É ação de todos os amantes
Prometer, jurar e não faltar.*

A mais famosa artesã do lugar – dona Sergina, conhecida como tia Peba – não sabia ler nem escrever, mas era especialista em criar ternos de reis e passar oralmente para as pessoas que a acompanhavam nas performances teatrais. Criava narrativas cantadas de situações do dia a dia ou mesmo de algo inusitado que tirava o ritmo normal da comunidade.

Além dos ternos de reis, existiam as peças de teatro, que chamavam de comédias. Eram pequenas narrativas cantadas ao som de um violão, um timbal e um pandeiro. Os temas eram variados, falavam de amor, de ódio, traição, da mulher negra feiticeira, das praias, da relação do índio com o colonizador europeu, como é o caso de Tapuia:

*Formosa Tapuia que fazes perdida
Nas matas sombrias, no agreste sertão
As matas são frias, são feias, são tristes
Não queiras tão moça morrer de cesão
Não quero carinho
Nas matas nasci
Se delas não gostas
Não estejas aqui*

Esses textos possuem a estrutura das cantigas trovadorescas do século XII não só porque eram criados para a encenação, a cantoria, mas também porque em muitos deles há a presença do refrão como uma forma de facilitar a memorização.

No que se refere à narrativa Tapuia, observa-se na história o primeiro contato do índio com o colonizador europeu e a tentativa deste de aculturar aquele. Percebe-se que, apesar de os nativos do Porto, há 80 anos atrás, não terem contato com a leitura e escrita, pelo que mostra essa narrativa, existe um olhar crítico sobre o comportamento do branco, já que este não respeitou o meio em que a índia vivia, as matas, chamando-as de “feias” e “tristes”. A resposta da índia atesta que ela não está disponível a deixar sua vida, suas raízes, sua identidade para aceitar a cultura do homem branco. O texto possui 10 estrofes, contando essa história e era representado em um palco improvisado no meio da praça.

Nas comunidades mais isoladas, a voz era índice de registro da história do povo e reproduzia sua cultura. Nessas situações, em que era comum a teatralidade, o envolvimento integral do corpo e de suas sensações, a narrativa tinha um caráter de veracidade. Além da voz, o corpo em ação, como um texto, ajudava a memorizar a comédia. Paul Zumthor, medievalista suíço, colocava como indissociáveis o gesto e a voz. Para Zumthor (1993 p. 243-244):

Um laço funcional liga de fato à voz o gesto: como a voz, ele projeta o corpo no espaço da performance e visa a conquistá-lo, saturá-lo de seu movimento. A palavra pronunciada não existe (como o faz a palavra escrita) num contexto puramente verbal: ela participa necessariamente de um processo mais amplo, operando sobre uma situação existencial que altera de algum modo e cuja totalidade engaja os corpos dos participantes.

Ainda segundo Zumthor (2000), um texto depende da presença ativa de um corpo, de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, projetando sua maneira própria de existir no espaço e no tempo, ouvindo, vendo, respirando, abrindo-se aos perfumes, ao tato das coisas. Um texto só existe em nós quando esboça no nosso corpo alguma forma de prazer.

Por isso, em se tratando das narrativas orais, é comum a presença dessa sinestesia. A relação que se estabelece entre o intérprete e o ouvinte é absolutamente dialógica. Existe entre

ambos a comunicação dos sentidos, possibilitando à memória o registro das histórias, trançando, assim, a cultura através da oralidade.

Assim, trabalhar com narrativas em sala de aula nos oferece a possibilidade de exteriorizar nossos discursos através da construção de histórias em que estão impressas marcas de nossa identidade, da forma como pensamos e sentimos o mundo e, principalmente, o outro. Por outro lado, quando essas práticas privilegiam a oralidade, fica mais clara a elaboração de significados em co-participação com os interlocutores. Aí, neste caso, percebe-se a natureza dialógica do discurso na narrativa. Para Bakhtin (*apud* PESSOA DE BARROS, 2005, p. 28), “A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar o homem fora das relações que o ligam ao outro. Em síntese, a vida é dialógica por natureza”.

Para Moita Lopes, o uso da linguagem na escola, tanto na teoria quanto na prática em sala de aula, tem sido concebido de modo que desconsidera sua natureza social e, igualmente a outros contextos, o discurso em sala de aula é determinado por circunstâncias sócio-históricas particulares, que definem como alunos e professores podem agir nesse processo com base nas relações de poder exercidas naquele espaço e como são percebidos mutuamente como sujeitos sociais, o que envolve suas identidades sociais de gênero, raça, sexualidade etc. Segundo César; Lima (2006):

Na fala, revelam-se as diversas formas de existir dos alunos e professores, ou seja, evidenciam-se as histórias de suas vivências, através dos tempos; retomam-se as experiências constituídas nas relações com seus pais/mães, avós/avôs, que se vão reinventando ao longo dos séculos pelo trabalho linguístico desses ancestrais. Nas aulas de língua materna, fala-se para saber, para mostrar o que se sabe, o que não se sabe, no que se pensa, o que já se aprendeu, o que se é, no que se está pensando sobre o que está acontecendo; fala-se pelo próprio falar, para refletir e para aprender mais sobre a própria fala.

Para César e Lima (2006), as narrativas orais são muito importantes como práticas sociais, pois através delas o indivíduo (aluno ou professor) se (re) conhece e (re) elabora experiências vividas, ao tempo em que conhece os demais participantes e suas histórias de vida. Essas narrativas trazem materiais linguísticos e culturais significativos para uma reflexão sobre as relações entre os indivíduos em sala de aula a partir da análise de seus discursos. Além disso, ao priorizar a oralidade na sala de aula, a forma privilegiada de produzir conhecimentos entre africanos, afrodescendentes e indígenas, já se está, de certo

modo, contemplando uma prática que faz emergir a memória, as trajetórias de vida dos sujeitos, as crenças, os significados atribuídos à cultura.

Muitas vezes, a própria comunidade a qual o estudante pertence se apropria de narrativas indígenas e africanas para construir sua identidade cultural. No caso de Porto do Sauípe, a tradição das narrativas cantadas surgiu há mais de 80 anos. A maioria delas não possui autoria e há o uso da voz e do corpo para expressá-las.

Alguns autores, como Paul Zumthor (2000), acreditam que o texto em si, a narrativa, não está dissociada da performance. Esta representa um recurso para a interpretação do texto e é mais visível nas narrativas orais, em que o corpo comanda a voz e constrói a história, levando o interlocutor a mergulhar na narrativa e aceitá-la como verdadeira. Portanto, nas narrativas orais construídas em sala de aula, em que existe um sujeito tentando legitimar seu discurso, o corpo é uma peça fundamental.

Quando se fala de tradição parece que se remonta a algo anacrônico, ultrapassado, velho. Por outro lado não se pode criticar essa forma de pensamento, haja vista vivermos em uma época de transformações radicais no cenário cultural global – como afirmou Bhabha (2007), o indivíduo não é um ser unificado, centrado em uma tradição. Em tempos de globalização, as culturas são híbridas e os indivíduos também. Portanto, ao se tentar valorizar a cultura tradicional de uma comunidade através da leitura e recepção de suas narrativas orais, não se deve perder o olhar do outro, que pode receber com estranhamento o que não reflete sua identidade social e cultural.

As narrativas orais em sala de aula: resultado de pesquisa

Aqui são apresentados alguns dados coletados durante entrevistas com os alunos da 1ª e 3ª séries do ensino médio do Colégio Estadual Anexo ao Duque de Caxias, em Porto do Sauípe, logo após os seminários realizados nos dias 21 e 22 de julho de 2009, com o objetivo de analisar como esses estudantes interagem com a cultura local, observando em seus discursos o conceito que têm de cultura, identidade e tradição no contexto das relações estabelecidas no dia a dia com suas mães e avós artesãs.

Os procedimentos de coleta de dados seguiram o modo etnográfico de investigação. Gravei um total de 2 horas e meia em áudio, sendo que muitos alunos não quiseram dar seu depoimento por timidez ou vergonha de se pronunciar. Durante as entrevistas agi como uma

moderadora, lançando as perguntas e deixando que os estudantes dialogassem entre si ou discutissem a questão.

Comecei pelos alunos da 1ª série do ensino médio. De uma forma geral, os meninos gostaram do trabalho, mas fizeram algumas observações importantes quanto ao comportamento das artesãs. Um dos garotos do grupo falou:

No começo do trabalho eu achei um pouquinho difícil, né, pra realizar porque nós fomos na casa da artesã duas vezes. Na primeira vez nós foi lá e ela disse que tinha esquecido das letras dos ternos de reis, ia tentar lembrar pra poder cantar pra gente. Na segunda vez nós passamos na casa dela e disse que naquele dia *estava acontecendo o enterro de Michael Jackson, estava emocionada com o enterro dele e que não tava conseguindo cantar pra gente(grifo meu)*, então depois de uma semana nós fomos lá na Associação, pegamos três artesãs lá e pedimos pra cantar os ternos de reis e também perguntamos se lembravam das comédias. Então tia Lóia cantou e lembrou das comédias. Falou do navio Jurandir, falou da situação que passavam naquela época, que era muito difícil e que hoje em dia a situação é bem melhor do que era antes, ela passou por muitas dificuldades na vida. Quando ela começou a falar da cultura do Porto, que naquela época vivia todo mundo da pescaria, disse que o mangue era o principal meio de sobreviverem, porque *quando chegava o inverno o mar ficava bastante bravo e como não tinha outra opção, as pessoas corriam para o mangue em busca de marisco, como caranguejo, que eles (grifo meu)*.

Está muito claro o desprezo que algumas artesãs dão a essas tradições. Pior, está mais claro ainda o desinteresse em mostrar para os jovens do lugar como essa cultura das comédias foi construída no passado. Talvez essa resistência tenha sido criada justamente para não lembrar da pobreza extrema em que viviam. Muitas pessoas da comunidade não gostam de falar do passado do povoado, “porque sentem vergonha de dizer que já passaram fome. Muita gente não tinha nem o que vestir, não tinha maré para mariscar, vivia no mangue no desespero da comida. Eu, minha filha, não tenho vergonha de dizer o que passei” (dona M. S.).

Por outro lado, o discurso de tia Lóia demonstra uma preocupação não só em transmitir informações sobre as comédias e os ternos de reis, mas também de fazer com que enxerguem o espaço em que se encontram hoje, como a população está destruindo o meio ambiente e, principalmente, os mangues, ainda considerado uma fonte de subsistência para muitas famílias. Sobre esse depoimento, W. fala que:

Foi importante o que tia Lóia falou sobre os mangues, sobre a importância desse ecossistema para a população, mas nem todo mundo vê assim, o próprio nativo destrói tudo, acaba com tudo, joga lixo nos mangues. Tia Lóia falou que Tia Peba, a

artesã que fazia ternos de reis aqui, criou o terno dos cavaco e nele ela fala da importância do mangue para o pessoal daqui e fala da falta de consciência desse povo com relação ao meio ambiente. E eu concordo, pró, olhe só o que a gente vê aqui! Se a senhora for andar dentro dos mangues que ficam nos arredores do Porto vai ver que virou lixo e esgoto. O prefeito não liga, o povo não liga. No dia que chegar uma enchente, todo mundo morre afogado. Tia Lóia disse que o Porto já teve três enchentes, sendo que duas grandes.

Esse depoimento levanta um dado importante para essa pesquisa, a questão da alteridade que, segundo Moita Lopes (2006), molda o que dizemos e, da mesma forma, como nos percebemos à luz do que o outro representa para nós. Assim é que a escola acaba colaborando para a construção das identidades a partir do momento em que abre espaço para o diálogo entre interlocutores que possuem culturas e tradições diferentes.

No caso de Porto do Sauípe, observa-se que durante as entrevistas dos alunos do 1º ano com tia Lóia houve uma identificação de pensamentos entre os interlocutores sobre o processo de degradação do meio ambiente na comunidade. Talvez a visão crítica do aluno tenha ganhado forma através dos olhos da artesã, que lhe serviram de espelho. Ele enxergou por meio dela e através dela.

Os alunos ainda falaram da importância de se pesquisar as manifestações culturais da comunidade:

Nós achamos que a cultura das comédias é importante, porque isso era o único passatempo daquela época e eles apresentavam na praça principal. Esse trabalho nos passou a grande necessidade de valorizar essa cultura. Naquela época eles não tinham rádio, televisão, nada, e isso era o único meio de diversão. Hoje é diferente. O fato de eles apresentarem em público e não sentirem vergonha é também algo deles, daquela época. O povo hoje tem vergonha, a gente não consegue cantar direito. O nervoso faz a voz ficar diferente. Eu fico pensando na inteligência delas de tirar de histórias que aconteciam no dia a dia delas essas músicas, esses ternos de reis. Inventaram o teatro aqui, no Porto, criaram dramas e comédias. O trabalho pra mim foi muito importante, porque resgatamos a cultura de Porto do Sauípe, que estava guardada no fundo do baú.

Eles fizeram uma ressalva quanto ao contexto em que as comédias apareceram. Acham que naquela época, por não existirem rádio, televisão ou outro meio de entretenimento, as pessoas se ocupavam em aprender a cantar, dançar e encenar as peças, mas, hoje, é diferente. Essa fala atesta a questão que falei logo no início deste artigo a respeito dos hibridismos culturais, termo usado por Hall (2006) para explicar o processo de tradução criado pela modernidade tardia. Talvez o conflito existente entre os moradores mais velhos e

os jovens da comunidade seja, principalmente, pelas visões de mundo diferentes. Eles não compartilham das mesmas crenças, dos mesmos valores.

Para as artesãs que produziam as peças, as encenações eram uma extensão do cotidiano de suas vidas. Existia uma sintonia, uma identificação entre ator e personagem, que normalmente nascia de histórias que povoavam a tradição do local. Tudo que se construía, no dia a dia, era muito performático (desde o ritual de ir cantando para o mato pegar a palha até a produção dos artefatos numa roda de artesãs, contando histórias de suas vidas e da vida dos outros, enquanto trançam, alheias ao mundo que está fora de seus domínios). Por outro lado observa-se que há uma admiração dos alunos envolvidos nesse trabalho por essas senhoras, pela inteligência dessas mulheres que criaram um tipo de teatro sem nem ao menos terem conhecimento do que seja arte cênica. Esse pensamento está presente na fala: “Eu fico pensando na inteligência delas de tirar de histórias que aconteciam no dia a dia delas essas músicas, esses ternos de reis. Inventaram o teatro aqui, no Porto, criaram dramas e comédias”.

D foi o único componente da segunda equipe que quis falar de sua experiência durante o projeto. Foi um depoimento que chamou a atenção, porque ele entrevistou a avó, dona L. A. P., artesã antiga da comunidade:

Eu gostei muito do que ela falou sobre as músicas e o jeito como cantavam essas músicas. Hoje em dia, os jovens não querem valorizar a cultura que têm. O que foi mais interessante foi que minha avó contou que eles apresentavam sem luz. A luz era de candeeiro. Imagina a dificuldade pra apresentar aqueles ternos à luz de candeeiro? Faziam um palco em frente às casas. Eu sempre ouvia minha avó cantando essas músicas, só não sabia o que eram, principalmente quando estava em casa, cozinhando, mas eu nunca me interessei pra aprender, prestar atenção à música, à letra, mas, hoje, depois desse trabalho da professora eu passei a ouvir quando ela canta essas músicas.

As artesãs que ajudaram a trançar essa pesquisa foram unânimes em dizer que os jovens da comunidade não valorizam a cultura local e o aluno, em seu discurso, acaba reproduzindo esse pensamento: “os jovens não querem valorizar a cultura que têm”. Mas, o que seria cultura para ele? O próprio D. afirmou em sala de aula que cultura é o que se guarda de outros tempos, o que chamam de antigo. E perguntado se os jovens de seu tempo possuem uma cultura o mesmo respondeu que pagode, funk e arrocha para ele não são cultura – “o que os mais velhos criaram tinha valor, tinha força. Eles tinham uma identidade, a gente parece que não”. Aqui se constata a visão equivocada que muitas pessoas possuem quando o assunto é o conceito de cultura e identidade.

Para a maioria dos alunos entrevistados, cultura é tudo que é produzido pelo homem em sociedade e identidade é o que se é, algo inalterável, “aquilo que faz você se sentir pertencente a um determinado espaço”, segundo W., aluno do 1º ano. Essa visão tradicional de cultura e identidade está associada a uma educação fora do contexto das transformações que acontecem no mundo. A escola, aqui, é responsável pela alienação que acomete esses adolescentes quando não aceita em sala de aula a transculturalidade, a idéia de que a sua clientela é mestiça não só na cor, mas nos valores, formas de sentir e pensar o mundo a sua volta. Como diz Hall (2006), estamos cercados por “indivíduos híbridos”.

O que podemos fazer como professores nesse processo é nos tornarmos também pesquisadores de nossa própria prática pedagógica, interagir mais com a comunidade, levando a escola e sua clientela para campo, aproximá-los das realidades culturais e identitárias que existem no nosso meio social. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p. 32-33):

o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Conclusão

Os estudos sobre as narrativas orais atestam a sua importância para a compreensão e análise do comportamento de um povo, bem como o registro de sua história através das experiências individuais e coletivas. Além disso, a idéia de comunidade em que a organização de trabalho era essencialmente artesanal possibilitava um contato maior com a experiência coletiva e esta é responsável por fundar a dimensão prática desse tipo de narrativa.

Aquele que conta transmite um conhecimento que seus ouvintes podem receber com proveito. Muitas vezes, essa sapiência prática toma forma de uma moral, de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje, não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos, cada um em seu mundo particular e privado.

Nossa vida está sendo continuamente narrada por nós e pelo outro numa relação dialógica. Muitas vezes, pela falta de comunicação nos sentimos isolados, desorientados e desaconselhados. Neste momento percebemos o quanto a voz do outro é importante, o quanto

ouvir histórias de heróis que transformam vidas pode nos dar a dimensão da felicidade, trançando no tempo de nossas memórias um passado que se dilui no desejo de ser do presente.

Muitos estudiosos, a exemplo de Luiz Paulo da Moita Lopes, fazem um trabalho de empoderamento de minorias através de narrativas orais em sala de aula. O propósito é observar como as identidades vão sendo construídas por meio dessas narrativas, do diálogo estabelecido entre um EU e um OUTRO. No caso das narrativas orais, a idéia de que os alunos poderão conhecer sua cultura, ouvindo as histórias que os avós contam, além de terem a possibilidade de fazer uma releitura do que ouvem, é crucial para entender essa relação dialógica de que fala Bakhtin e as relações de poder que existem na sociedade.

Algumas considerações devem ser esboçadas acerca das falas das artesãs e dos alunos do Duque de Caxias durante as entrevistas feitas em 2009 para a apresentação de um seminário sobre a cultura local, uma delas diz respeito à idéia de que os alunos (de forma geral) não se interessam pela cultura do lugar. Muitas artesãs são, hoje, evangélicas, e esse fato é crucial para tentar entender o processo de apagamento das tradições de Porto do Sauípe. Normalmente não querem falar do passado, nem fazem questão de confirmar a existência das narrativas orais ou comédias. Os netos não sabem, porque a família não se interessa em passar a cultura. De 36 artesãs da Associação das Artesãs do Porto, apenas 5 aceitaram falar do assunto com os alunos do 1º e do 3º ano. As demais não quiseram falar.

Há 5 anos atrás pude coletar quase 40 dessas comédias. Hoje, ao levar essas questões identitárias para a sala de aula a fim de que meus alunos conheçam sua cultura, suas tradições me sinto na obrigação de orientá-los a fazer todo o percurso que eu fiz. Assim terão a possibilidade de ouvir de seus próprios avós as histórias que me fizeram trançar esse projeto e sentirem a necessidade de reconstruir, mesmo que seja sob seus moldes, as narrativas que os mais velhos cantavam para distrair o tempo e construir sua cultura.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In BAKHTIN, M. *Dialogismo e construção do sentido*. Beth Brait (org.), Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte- MG. Editora UFMG, 2007.

BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CESAR, L. Diversidade étnico-racial e cultura negra na escola. *Linguagem e letramento em foco*. UNICAMP. Campinas, SP, 2006.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1971.

_____. *Microfísica do poder*. Edições Graal, LTDA, RJ, 1979.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In *Linguagem e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In *Linguagem e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: *Linguagem e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.), Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Educ, 2000.

CONSTRUÇÕES DE TEMA E CORREFERENCIALIDADE: UMA DESCRIÇÃO FUNCIONALISTA EM TRÊS SINCRONIAS²³

Fábio Izaltino Laura*

Resumo: A partir de uma visão funcionalista da linguagem, mais especificadamente da Gramática Funcional de Simon Dik (1989, 1997), pretende-se neste artigo mostrar o funcionamento da correferencialidade na ocorrência de Construções de Tema na interação verbal por meio de cartas pessoais. Assim, tomando-se a idéia de que a correferencialidade pode se manifestar nas formas lexicais, pronominais e zero, o texto focaliza a evolução dessas formas correferenciais em três momentos da língua portuguesa, a saber, séculos XVIII, XIX e XX. Os dados indicam a tendência, com o passar do tempo, de o Tema não apresentar correferencialidade com constituintes oracionais, o que pode estar relacionado à mudança no sistema pronominal de língua portuguesa: diminuição no uso de pronomes clíticos e presença de anáfora zero.

Palavras-chave: Funcionalismo. Diacronia. Tema. Correferencialidade.

Abstract: From a functionalist point of view, more specifically the Simon Dik's Functional Grammar (1989, 1997), we intend in this article to show how the co-referentiality works with the occurrence of the Theme Constructions in verbal interaction by personal letters. Thus assuming the idea that the co-referentiality may manifest itself like lexical form, pronominal form and zero our text focus the evolution of these co-referential forms at three times of Portuguese, that is, centuries 18th, 19th e 20th. The results denote a tendency, through the time, for the Theme not to present co-referentiality with clausal constituents, which may be associated to changes in the Portuguese pronominal system: a diminution in the use of clitic pronom and presence of zero anaphora.

Keywords: Functionalism. Diachrony. Theme. Co-referentiality.

Introdução

Neste artigo, tem-se o objetivo geral de investigar a função pragmática de Tema sob o ponto de vista da Gramática Funcional de Dik (1989, 1997). Nessa perspectiva, constituintes que desempenham a função pragmática de Tema são aqueles que orientam o ouvinte acerca da entidade em relação à qual é relevante enunciar a oração subsequente, caracterizando-se

²³ Parte deste texto é de minha dissertação de mestrado, defendida na UNESP/São José do Rio Preto, sob orientação da Prof^a Dr^a Erotilde Goreti Pezatti. Em minha pesquisa de doutorado, em realização na UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. Ataliba Teixeira de Castilho, continuo o trabalho do mestrado, mas restrinjo-me aos casos de sintaticização e discursivização de expressões como *quanto a*, *em relação a*, *a propósito de* que introduzem constituintes com função de Tema, tendo, para tanto, o apoio da FAPESP – processo número 2009/51217-4.

*Doutorando em Linguística no IEL/UNICAMP, Campinas, São Paulo. Brasil. fil_fabiolaura@yahoo.com.br.

como um constituinte que se posiciona fora de oração propriamente dita, mantendo com ela uma relação puramente pragmática ou sintático-semântico-pragmática.

Mais especificamente, este artigo se debruça sobre a questão da correferencialidade em contextos de ocorrência de Tema. Para tanto, parte-se do tipo de característica formal desse correferente – se a retomada do Tema dentro da oração é realizada por um correferente lexical, pronominal ou zero – na tentativa de traçar a evolução da correferencialidade do Tema dentro da oração na interação verbal por meio de cartas pessoais produzidas nos séculos XVIII, XIX e XX.

Leva-se em conta, neste trabalho, o fato de que houve uma diminuição nos usos de clíticos em língua portuguesa do Brasil especificamente, sendo, substituídos por não-clíticos. Braga (1986, 1992) e Pontes (1987) verificaram que as ocorrências de não-clíticos em construções de Tema se sobressaem a de clíticos no português brasileiro contemporâneo. Dessa forma, um estudo diacrônico, como o empreendido aqui, poderia verificar se há alguma forma do constituinte correferente ao Tema que é a preferida em um determinado século em comparação aos outros, sabendo, porém, que há a possibilidade de o sujeito também apresentar-se na forma de um pronome, zero ou ainda lexicalmente.

Para uma melhor visualização, este trabalho está dividido da seguinte forma: na primeira seção, são apresentadas as características do Tema de acordo com a teoria da Gramática Funcional; na segunda seção, é apresentada a descrição do elemento correferente ao Tema nos séculos citados e, por último, são feitas considerações finais acerca do exposto no artigo.

A função pragmática extra-oracional Tema na Gramática Funcional

No enfoque funcionalista, a pragmática representa o componente mais abrangente, no interior do qual se devem considerar a semântica e a sintaxe: a semântica é dependente da pragmática e a sintaxe da semântica.²⁴

Dentro dessa perspectiva, o modelo funcionalista de Dik (1989, 1997) propõe uma separação de constituintes que aparecem no início da sentença de acordo com as funções que estes constituintes desempenham no discurso, fazendo, assim, uma distinção entre constituintes que estão fora e constituintes que estão dentro da oração propriamente dita, o

²⁴ Para uma melhor visão sobre a questão, ver Neves (1997) e Pezatti (2004).

que significa que qualquer texto de língua natural pode ser dividido em constituintes oracionais e extra-oracionais. São extra-oracionais aqueles constituintes que não são nem oração nem parte da oração.

Na visão desse modelo funcionalista, os constituintes exerceriam, portanto, funções pragmáticas diferentes de acordo com a posição que apareceriam na oração, ou fora dela. De forma exemplificativa, tem-se que uma mesma estrutura, de acordo com Dik (1989), pode ser realizada de várias maneiras, diferenciando-se uma das outras quanto:

a) à entonação:

(1)

- a. O PATINHO foi morto por este fazendeiro.
- b. O patinho foi MORTO por este fazendeiro.
- c. O patinho foi morto por ESTE fazendeiro.
- d. O patinho foi morto por este FAZENDEIRO.

b) à ordem dos constituintes:

(2) Por este fazendeiro o patinho foi morto.

Estas alternativas, todavia, não podem ser descritas simplesmente como opcionais, pois em certos contextos umas podem ser adequadas e outras não e isso acontece de acordo com a intenção do falante em relação ao ouvinte.

Para Dik (1989), pode haver diferenças relevantes em relação a diferentes escolhas de funções pragmáticas para os constituintes subordinados à estrutura de uma oração. Por função pragmática entende-se funções que especificam o estatuto informacional dos constituintes em relação ao quadro comunicativo em que eles são usados e são divididas por Dik em dois tipos: as funções pragmáticas intra-oracionais e extra-oracionais.

As funções pragmáticas intra-oracionais concernem ao *status* informacional dos constituintes da oração em relação ao contexto comunicativo mais amplo em que a oração é usada. Dessa forma, o Tópico apresenta a entidade sobre a qual a informação é fornecida ou solicitada no discurso, em outras palavras, Tópico é sobre o que se fala no discurso; já o Foco,

a informação mais importante ou saliente numa dada situação comunicativa, e é considerada pelo falante a mais essencial para situar o ouvinte em sua informação pragmática²⁵.

Os exemplos a seguir mostram, respectivamente, casos de Tópico e de Foco no português escrito.

(3) *O homem da Biblioteca Nacional* continua cada vez mais furioso, espiando, fazendo picardias. Parece que o plano *delle* é provocar qualquer choque que me incompatibilize com *elle* e me impossibilite de ir ao estabelecimento. (CA;1886;15;23-25)

(4) porque *nem aquêles pequenos incômodos* por que todos passam tenho eu experimentado. (ML;1768)

Em (3), *o homem da Biblioteca Nacional* é a entidade sobre a qual se fala (*continua cada vez mais furioso, espiando fazendo picardias*). Na continuação do discurso, este Tópico ainda permanece ativo, representado, na segunda parte do exemplo, por *delle* e *elle*. Já o exemplo (4) refere-se a um Foco, uma vez que *nem aquêles pequenos incômodos*, na posição P1 e marcado pela partícula *nem*, é a informação mais importante ou saliente da oração, já que contrasta duas partes de informação (os pequenos e grandes incômodos).

Como se pode notar, Tópico e Foco na Gramática Funcional são funções pragmáticas distintas que os constituintes intra-oracionais podem desempenhar e nada têm a ver com as construções de Tema, que desempenham, por seu turno, função pragmática extra-oracional.

Segundo Dik (1997), produzimos, principalmente no discurso oral, uma variedade de expressões que não podem ser analisadas nem como orações, nem como fragmentos de orações. Essas expressões podem estar sozinhas ou preceder, seguir e até mesmo interromper uma oração, sendo mais frouxamente associadas a ela do que aqueles constituintes que fazem parte da oração propriamente dita. São os constituintes extra-oracionais (CEOs), ou seja, constituintes mais frouxamente associados à oração. Estabelecer diferenciação de um mesmo constituinte como intra- ou extra-oracional pode justificar ou determinar diferenças comunicativas.

É necessário considerar, ainda, que muitos CEOs apresentam uma multifuncionalidade que se manifesta em duas diferentes situações: i) diferentes contextos de uso para um mesmo

²⁵ A informação focalizada, dessa forma, diz respeito às mudanças que o falante deseja efetuar na informação pragmática do ouvinte.

constituente e ii) funções diversas em uma mesma ocorrência. Dik divide os CEOs de acordo com o lugar que ocupam em relação à oração e de acordo com as distinções que podem ser estabelecidas em relação às funções exercidas pelos CEOs.

A função pragmática de Tema é uma das funções da macrofunção de Orientação, que está relacionada a CEOs que trabalham na organização discursiva. Os CEOs de *Orientação*²⁶ apresentam indicações sobre a maneira como a informação será apresentada, auxiliando o destinatário na identificação das coordenadas essenciais para a “ancoragem” do enunciado.

Um constituinte com função de Tema especifica um conjunto de entidades em relação às quais a oração seguinte apresenta alguma informação relevante, conforme se pode observar em (5):

(5) *Quanto ao José*, eu desejava que, vendido e liquidado o neogcio, *elle* viesse logo para aqui, a fim de tratar de seus estudos interrompidos ou de alguma outra cousa. (1935)

A estratégia do falante para esta estrutura de expressão linguística é: (i) aqui está alguma entidade *o José* com relação à qual eu vou produzir alguma informação; (ii) e aqui está o que eu quero dizer sobre ela: *eu desejava que, vendido e liquidado o neogcio, elle viesse logo para aqui, a fim de tratar de seus estudos interrompidos ou de alguma outra cousa*.

A propriedade mais importante do Tema é estar fora da oração propriamente dita. Dessa forma, não há razão para se considerar um Tema como deslocado à esquerda. No exemplo (6) a seguir, por exemplo, o Tema *suas despesas com automóvel* se relaciona com a oração por razões estritamente pragmáticas, não podendo, assim, ser governado por regras sintáticas. Há, porém, como se observa em (5) acima, casos nos quais o Tema se relaciona com a oração por meios sintático-semânticos.

(6) *Quanto às despesas com automóvel*, ajustaremos contas depois. (1941).

Um esquema para o exemplo (5) é (7a) abaixo, em que o Tema é retomado dentro da oração por um pronome. Em (7b), tem-se o esquema para (6), em que o Tema não é retomado na oração.

²⁶ Os CEOs de Orientação podem ser, de acordo com Dik (1997), dos seguintes tipos: Condição, Cenário e Tema. Restringir-nos-emos aqui apenas ao conceito de Tema.

- (7) a. (x₁)Tema, (...(x₁)...)Oração
 b. (x₁)Tema, (.....)Oração

Uma outra propriedade apresentada por Dik é o fato de o Tema geralmente preceder a Oração completa. O Tema também pode ter seu próprio *status* ilocucionário, diferente daquele da oração que o segue. Foram encontrados, na língua escrita, casos de Tema com ponto de interrogação, sugerindo que o *status* ilocucionário do Tema é diferente da oração, conforme (8) abaixo:

- (8) A prefeitura? Sim, foi *ela* que interrompeu a viagem que eu tinha certa para amanhã. (1928)

O Tema não tem função sintática, nem semântica e, conseqüentemente, nenhuma marca correspondente à de seu constituinte correferencial dentro da oração. O Tema geralmente ocorre na forma não marcada, ou seja, no caso absoluto, como se pode observar em (9). Podem, porém, aparecer casos em que o Tema é marcado por alguma partícula, conforme (10).

- (9) As figurinhas das balas holandesas – *estas* eram da nossa infância. (1966)

- (10) Quanto ao Jorge, *ele* me parece sempre apressado, na prosa, só em Calunga tendo conseguido alguma forma de unidade. (1940).

A forma de manifestação do constituinte correferente ao Tema

Objetivando verificar se a correferencialidade com o Tema se manifesta preferencialmente com um tipo de anáfora, foram analisadas as ocorrências que mantêm com a oração uma relação sintático-semântica, como exemplifica (5) acima esquematizado em (7a), excluindo-se as ocorrências de Tema que estabelecem uma relação puramente pragmática, como mostra a ocorrência (6) acima esquematizada em (7b). Os números

indicam, de modo geral, uma preferência, nos três séculos, pela forma pronominal (50%). No entanto, essa preferência ocorre principalmente no século XVIII, pois, no século XIX, as formas pronominais e zero têm a mesma frequência e, no século XX, a forma zero se sobressai às outras. Os dados revelam ainda que a correferência por meios lexicais é a forma de manifestação menos frequente nos três séculos, conforme se observa na tabela a seguir.

Tabela 1. Forma de manifestação do correferente do Tema

Forma do correferente	Séculos						TOTAL	
	XVIII		XIX		XX		n	%
	N	%	n	%	n	%		
Lexical	4	22,2%	1	6,6%	2	7,4%	7	11,7%
Pronominal	14	77,8%	7	46,7%	10	37%	31	51,6%
Zero	0	0	7	46,7%	15	55,6%	22	36,7%
TOTAL	18	100%	15	100%	27	100%	60	100%

No século XVIII, a forma de manifestação do correferente é, na maioria das vezes (77,8%), pronominal, como exemplificado em (11), enquanto a forma lexical ocorre em 22,2%, conforme (12). É importante ressaltar que, neste século, não há anáfora zero como elemento retomador do constituinte Tema.

(11) *O Corpo Militar*, vou principiando a não ter vergonha de o mostrar (ML;1768;31;65)

(12) *o grandíssimo amor, e respeito que sempre professei à casa de V. Ex^a, a grande estimação com que sempre contemplei as estimáveis alianças que a minha Casa tinha a honra de Ter com a de V. Ex^a, tôdos esses motivos acrescentam o grandíssimo gosto com que estimo que se achasse desembaraçada em minha Casa uma filha que creio que o especial amor que sempre lhe tenho tido era já um presságio de haver de dever-lhe a ela o renovarem-se tão gostosamente para mim os vínculos tão estimáveis do nosso parentesco: (ML;1768;29;1-10)*

A ocorrência (11) mostra a anáfora pronominal *o* na função sintática de Objeto. O exemplo (12), por seu turno, apresenta um Tema complexo formado por *o grandíssimo amor, respeito e a grande estimacão*, que é modificado pelas orações adjetivas *que sempre professei à casa de V. Ex^a*, no caso de *o grandíssimo amor, e respeito*, e *com que sempre contemplei as estimáveis alianças que a minha casa tinha a honra de ter com V. Ex^a*, no caso de *a grande estimacão*, retomado no sujeito da oração pela expressão resumitiva *tôdos esses motivos*. Cabe ressaltar que a maioria dos casos de correferência lexical são resumitivas.

No século XIX, nota-se uma diminuição na porcentagem de anáforas pronominais (46,7%), conforme exemplificado em (13), e de anáforas lexicais (6,6%), como demonstrado em (14), compensada com o aparecimento de anáforas zero (46,7%), conforme (15), ocasionando um empate entre as formas zero e pronominal nos dados deste século.

(13) *e a família* quazi não conservo relações com ninguém por causa de não depender nem ter posses. (PHPB;1833;3;19-21)

(14) *Quanto à missão do padre Christovam de Gouveia*, o relatório escripto pelo proprio Padre convem-me admiravelmente, porque está inedito e só conheço por um extracto defficiente de Franco. (CA;1887;29;35-39)

(15) *Quanto ao Cabral*, Ø está preparando as cartas de Nobrega e Teixeira de Mello, as de Anchieta que aqui existem e que são em número de dez. (CA;1886;11;54-56)

No século XX, percebe-se alteração na forma de manifestação dos constituintes que retomam o Tema: a forma zero torna-se a preferida (55,6%), enquanto a pronominal, de preferida no século XVIII, passa a ocupar o segundo lugar no *ranking* com 36,7% das ocorrências. A anáfora lexical, que já era pouco utilizada nos séculos anteriores, continua nessa mesma posição no século XX, com 11,7% dos casos. Os exemplos (16), (17) e (18) ilustram ocorrências de anáforas do Tema no século XX.

(16) *O [artigo] sobre Arquitetura*, telefonarei hoje ao Artigas pra ver si Ø já está feito. (MA;1941;45;83)

(17) *Quanto a te achar meio doido, isso é modéstia de sua parte: meio, não: sempre te achei completamente doido.* (FS;1969;49;98-100)

(18) *Quanto ao Flávio... Pediria a você não me tocar mais nesse sujeito, pra que!* (MA;11940;34;11-12)

A ocorrência (16) apresenta um Tema retomado por anáfora zero, enquanto (17), mostra uma anáfora pronominal, ambas na posição de sujeito. É interessante observar que, em (17), o Tema não é uma entidade mas uma oração, e o anafórico *isso* retoma toda a oração. Há um outro exemplo, apresentado abaixo, em que se observa o mesmo fenômeno.

(19) *Quanto a escrever sobre, prometer prometo \emptyset mas diga a ela que me desculpe e espere.* (MA;1941;43;17-18)

Neste caso, a anáfora é zero e tem função sintática de objeto. Os exemplos (17) e (19) mostram que é possível o Tema ocorrer com entidades de segunda ordem, como um Estado de Coisas.

Em (18), por outro lado, a anáfora lexical retoma o Tema *quanto ao Flávio* por meio da expressão *esse sujeito*. É interessante observar que as formas de manifestação lexical nos três séculos referem-se, na maioria dos casos, a nomes genéricos como *coisa, assunto, fato*. Porém, em alguns casos, a anáfora lexical constitui um termo resumidor que traz consigo subjacentemente avaliações, como é o caso do exemplo (20) abaixo, em que *embaraço*, ao mesmo tempo que retoma o Tema, deixa transparecer uma avaliação do falante a respeito da entidade tratada na oração. Casos como esses são encontrados também nos dados do século XX, como em (18), em que o termo anafórico *sujeito* revela, sem dúvida, uma avaliação pejorativa da entidade tratada.

(20) *O trabalho que tenho tido na expedição destes navios, e a fazer o meu primeiro estabelecimento neste Govêrno como V. M^{cê} largamente verá por essa Secretaria, todo êste embaraço me tinha na desconsolação de tomarem de tal forma o tempo, que eu não pudesse por êste modo continuar a segurar a V. M^{cê} a minha amizade* (ML;1768;12;1-6)

Um caso interessante é a ocorrência (21), do século XX, em que o Tema é retomado pelos sujeitos das duas orações seguintes, Ouro Preto e Salvador.

(21) *Quanto às duas últimas*, Rubem resmungou que Ouro Preto tem muita ladeira e Salvador tem muito baiano – resta, pois o Rio que está cada vez (pior) melhor. (FS;1968;41;48-50)

O exemplo abaixo, do século XVIII, é ainda mais complexo, pois, inicialmente, somente uma parte do Tema é retomado por uma anáfora lexical com a função pragmática de Tópico Novo, que se estabelece, na sequência textual, como um Tópico Dado até que se esgotem comentários sobre ele e só depois passa-se a falar sobre a outra entidade introduzida pelo Tema. O correferente torna-se, agora, um outro Tópico Novo, que se estabelece também como um Tópico Dado no texto até ser esgotado.

(22) *Os meus dois colegas* Condes de Valadares, e Povodile, o primeiro enjoou logo que saímos, o primeiro vomitou horrorosíssimamente e havia dias em que Ø vomitava cinco, e seis vezes, porém com a felicidade que imediatamente Ø achava de vomitar, Ø entrava a comer com tanta vontade e gosto, que parecia que Ø não tinha tido nada. Com êste trabalho Ø estêve vinte e tantos dias de cama, porém já há dias que Ø passa bem, e Ø saiu desta tormenta mais gordo; o de Povodile passou os primeiros doze dias sem enjoar, e quando nos parecia que Ø seria o único que passasse bem, veio-lhe um ataque, da sua gota reumática com grandíssima fôrça que o tem feito padecer infinito; tive o gosto que as minhas prevenções lhe fôssem a ele de utilidade, porque o não consentir o meu médico que ê se sangrasses, o grande uso que lhe fêz fazer do leite das minhas burras, o obrigou a umas tais descargas que ê confessou que nunca Ø tivera maiores nem Ø recebera semelhante alívio em tão pouco tempo, finalmente Ø fica bom de forma que já Ø estêve capaz de ir tomar posse do seu Govêrno. (XVIII,Lavradio;1,48-65)

Pelo exposto, é interessante notar a mudança de preferência pela forma correferencial: de pronominal para a zero. Decat (1989) afirma que as construções de Tema são um gatilho desencadeador de clíticos como demonstrado em seus dados diacrônicos, há, porém, como a própria autora diz, a presença de pronomes não-clíticos e de anáfora zero na língua falada,

exemplificada por ela com exemplos de Braga (1986) e Pontes (1987). Nossos dados revelaram, contudo, que a tendência do século XVIII é preencher a posição ocupada pelo correferente na forma pronominal ou, com menos frequência, na forma lexical; já no século XX, a tendência é que o constituinte correferente esteja elidido.

Deve-se notar, por fim, que os resultados aqui apresentados para o português escrito contrastam com os de Vicente (2002), obtidos no português falado contemporâneo. Em seus dados, a forma preferida também é a pronominal (57,9%); zero aparece em 27,6% dos casos, enquanto a forma lexical ocorre em apenas 14,5%. Já no português escrito, como já descrito acima, pelo contrário, o Tema é retomado, na maioria das vezes, na forma zero (55,6%), enquanto a forma pronominal aparece em 37% das ocorrências e a lexical em 7,4%.

Esses números indicam uma diferença entre as duas modalidades, a oral e a escrita, uma vez que, na oral, as posições tendem a ser preenchidas, enquanto na escrita a preferência é por deixá-las vazias.

Considerações finais

Este trabalho tentou mostrar o comportamento do elemento correferencial ao Tema na interação verbal por meio de cartas pessoais nos séculos XVIII, XIX e XX.

Os dados de cartas pessoais indicaram que os falantes de língua portuguesa do século XVIII e do século XX têm preferências diferentes em relação ao uso de correferentes de construções de Tema. No primeiro século, os falantes usam o correferente pronominal e, no segundo, a forma zero. Essas preferências podem indicar uma mudança relacionada ao sistema pronominal – diminuição de clíticos para os casos de objeto, e presença de sujeito zero.

Referências

BRAGA, M. L. *Construções de tópico de discurso*. Relatório Final do Projeto Subsídios Sociolinguísticos Censo à Educação. Brasília: FINEP, 1986.

_____. Ordem de palavras, status informacional e caráter definido do SN. In SEMINÁRIOS DO GEL, 14., 1987, Campinas. *Anais...* Santos: Unisantos, 1987, v. 15, p.7-18.

_____. Tópico e ordem vocabular. In: MACEDO, D. P.; KOIKE, D. A. (orgs.). *Romance Linguistics: The Portuguese Context*. Westport: Bergin & Garvey, 1992. p. 107-120.

DECAT, M. B. N. Construções de Tópico em Português: uma abordagem diacrônica à luz do encaixamento no sistema pronominal. In TARALLO, F. (org). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989, p. 113-39.

DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. v. 1. Dordrecht: Foris, 1989.

_____. *The theory of functional grammar*. v. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

LAURA, F. I. *A expressão do Tema em Português: do século XVIII ao século XX*. São José do Rio Preto, 2003 (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, UNESP.

NEVES, M. H. M. *A Gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em Linguística. In MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à Linguística*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 165-218.

PONTES, E. *O Tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

VICENTE, J. R. T. *O constituinte pragmático extra-oracional Tema no português brasileiro falado*. Araraquara, 2002 (Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP.

LÍNGUA E NORMA *VERSUS* VARIAÇÃO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: UMA BREVE DISCUSSÃO LINGUÍSTICO-EDUCACIONAL

Flavio Biasutti Valadares*

Resumo: O artigo apresenta alguns aspectos relativos à noção de língua e norma em contraponto às noções de variação e diversidade linguística. Na introdução, expõe parte do que os Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias citam como uma nova postura em relação à abordagem da língua nas escolas; desenvolve-se discutindo acerca de variedades da língua e sua relação com o ensino de língua materna, além de questões sobre diversidade linguística e postura dos PCN's relativa ao ensino de língua materna; conclui que cabe à escola desmistificar a equivocada ideia de unidade e reconhecer a imensa diversidade linguística do português no Brasil.

Palavras-chave: Língua. Norma. Variação linguística. PCN's.

Abstract: The article presents some aspects related to the notion of language and standard in counterpoint to variation and linguistic diversity notion. The introduction exposes part of what the Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias mention as a new posture relating the approach of the language at schools; it develops discussing about the variety of the language and its relation with the native language, furthermore questions about linguistic diversity and PCN's posture related to the teaching of the native language; it concludes that is up to the school to demystify the wrong idea of unity and to acknowledge the immense linguistic diversity of portuguese in Brazil.

Keywords: Language. Standard. Linguistic variation. PCN's.

Introdução

A relação entre linguagem e sociedade, conforme Alkmin (2001), nem sempre foi assumida como determinante, mas encontra-se diretamente ligada à determinação do objeto de estudo da Linguística. A autora completa essa consideração explicitando que, embora se admita que a relação linguagem-sociedade seja evidente por si só, é possível privilegiar uma determinada óptica.

Nesse sentido, o conceito de língua vem passando por várias alterações à medida que os estudos na área da linguagem vão se desenvolvendo. Desde Saussure, no Curso de Linguística Geral, quando o conceito de língua era visto como produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir

* Mestre em Letras em Estudos da Linguagem. PUC-Rio, Rio de Janeiro. Brasil. flaviusvaladares@hotmail.com

o exercício dessa faculdade nos indivíduos; até os dias atuais, em que o conceito de língua está relacionado à interação e à prática social dos indivíduos inseridos historicamente.

Desse modo, é relevante observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN's, 2000) vêm tentando implementar uma nova postura em relação à abordagem de língua portuguesa nas escolas, quando colocam no documento oficial diretrizes que levam a uma reflexão da língua na perspectiva sociointeracionista, ou seja, a noção de que a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido.

Entretanto, há de se entender que a língua sempre funcionou historicamente como instrumento de poder, ao normatizar as relações sociais. Nos próprios PCN's, isso também aparece, ainda que de modo menos intenso que na gramática normativa, por exemplo, quando o documento, na página 7, coloca que “a maior ou menor aceitação de determinada manifestação da linguagem na vida prática depende da representatividade que ela assume, nas normas de conduta social”.

Nessa perspectiva, conforme Lucchesi (2006), os distintos sistemas de avaliação social de variantes linguísticas foram o fundamento da visão de uma realidade linguística brasileira polarizada, com uma oposição entre uma norma linguística culta e uma norma linguística popular, ou vernácula. O autor ainda ressalta que essa distinção é pertinente tanto para a atual configuração estrutural da realidade linguística do país quanto para o processo sociolinguístico da sua formação histórica.

A partir dessa noção de norma, é possível discutir alguns aspectos que direcionam o uso da língua como facilitador/dificultador das relações de inclusão/exclusão, uma vez que a manifestação de usos não prestigiados em alguns grupos sociais gera um rechaçamento a esses usuários, levando a língua a ser responsável pela propagação de preconceitos linguísticos que terão ação direta na manutenção do preconceito social, e a escola vem funcionando como um dos principais veículos para isso.

Discussão

Tradicionalmente, conforme Bezerra (2010), o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva, quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, e também analítica, quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções.

Mollica e Braga (2005) explicitam que, até o ingresso na escola, o falante nativo de português possui domínio completo do padrão coloquial da língua, isto é, sem a ação da educação formal, o falante tende a manter tão somente o padrão vernacular, de modo que deixá-lo de fora do processo de sistematização dos saberes letrados pode excluí-lo socialmente, alijando-o e condenando-o a permanecer estagnado na escala social.

Nesse aspecto, há de se considerar, nas palavras de Simka (2003), também a propagação do discurso escolar unitário de língua que advoga a concepção de uma homogeneidade linguística, espelhada pela existência — e reconhecimento sistematizado — de uma língua legítima, a culta. Nesse ponto, subjaz uma ideologia de negação à heterogeneidade no plano linguístico, o que consequentemente gera um equivocado entendimento de que não exista a heterogeneidade no plano social.

Gnerre (1985) aponta que uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Além disso, o autor coloca que a diferença entre a variedade dita “cultura” ou “padrão” é fortemente marcada devido a vários fatores, entre os quais o poder ideológico da escrita e a tradição gramatical, que atuam como legitimadores da tradição cultural e da identidade nacional.

É relevante destacar o papel da Gramática Tradicional, também denominada gramática culta, prescritiva ou normativa. Ela apresenta, segundo Travaglia (2003), argumentos de natureza estética, elitista ou aristocrática, política, comunicacional e histórica. Isso denota uma relação de poder que norteia as relações sociais, incluindo-se aí sobremaneira a influência da escola nesse processo.

Travaglia (2003) explica que a natureza estética da gramática tradicional está relacionada às formas e usos que são incluídos ou excluídos da norma culta por critérios tais como elegância, colorido, beleza, finura, expressividade, eufonia, harmonia, devendo-se evitar vícios como a cacofonia, a colisão, o eco, o pleonasmo vicioso. Sobre a natureza elitista ou aristocrática, o autor coloca que o critério é a contraposição do uso da língua que é feito pela classe de prestígio ao uso das classes ditas populares.

Para a natureza política da gramática tradicional, Travaglia (2003) expõe que os critérios são basicamente o purismo e a vernaculidade. Há a pretensão e a necessidade de excluir da língua tudo o que não seja, no caso da Língua Portuguesa, de origem grega, latina ou vinda de épocas remotas da língua. Na natureza comunicacional, os critérios referem-se ao efeito comunicacional, à facilidade de compreensão, exige-se que as construções e o léxico escolhido resultem na “expressão do pensamento” com clareza, precisão e concisão.

Por fim, a natureza histórica da gramática tradicional cujo critério para excluir formas e usos da norma culta, frequentemente, é a tradição. Esse é um critério bastante problemático em sua aplicação, conforme Travaglia (2003), pois pode levar a exigências absurdas, uma vez que não há nada de objetivo que permita definir quando ele se aplica e quando ele não se aplica.

Castilho (1998) afirma que existe uma forte estratificação social, que gera a diferença social e, por conseguinte, a linguística. É quando, na visão do autor, as gramáticas registram que certos usos são da linguagem popular, mas não como um registro de diferenças objetivas entre variedades, mas no sentido de uma espécie de condenação. O motivo para proscriver formas como, por exemplo, “muié”, “trabaio”, “fumu” (= fomos) é tão-somente, ainda segundo o linguista, por serem formas usadas pelo “povo”, em uma clara oposição à elite – quase sempre econômica, política e cultural – da mesma sociedade.

Dessa maneira, de acordo com Simka (2003), o fracasso do ensino de língua portuguesa, materializado em virtude da rede de mecanismos instituídos no próprio ensino de língua, assume a feição de um fracasso linguístico institucionalizado pela classe dominante, cujo propósito se prende à permanência do paradigma de não saber português, para atender, pois, a interesses de sua perpetuação político-ideológica.

Por outro lado, considera-se uma das características universais das línguas naturais sua diversidade, isto é, a heterogeneidade é imanente à língua, sendo seus usos controlados por fatores estruturais e sociais. Nesse aspecto, o Português Brasileiro está permanentemente sujeito (como todo sistema linguístico) à atuação de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade: as forças centrífugas e as centrípetas.

Conforme Travaglia (2003), as forças centrífugas levam os elementos da língua a se afastar de suas formas-funções atuais e caminhar para formas-funções novas, é um movimento ininterrupto: qualquer língua viva está sempre em processo de mudança, mesmo que isso seja imperceptível para os seus falantes, muito embora sejam eles mesmos os responsáveis pela mudança. Já as forças centrípetas agem sobre a língua no sentido de que a “puxam” para o centro, refreiam-na, tentam conter seu impulso de mudança. Essas forças são exercidas pelas instituições sociais, e a escola é a principal delas nesse processo.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar que existe sempre um conjunto de variações da língua em circulação no meio social, isto é, a diversidade linguística é uma propriedade funcional e inerente aos sistemas linguísticos. Alkmin (2001) afirma que toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive.

A autora ainda expõe que sociedade e língua são grandezas de ordem distinta, tendo organizações estruturais diversas, ou seja, a língua se organiza em unidades distintas, que são em número finito, combináveis e hierarquizadas, o que não se observa na organização social. Benveniste (1989) salienta que algumas propriedades aproximam língua e sociedade: são realidades inconscientes, representam a natureza, são sempre herdadas e não podem ser abolidas pela vontade dos homens. O linguista salienta ainda que a língua permite que o homem se situe na natureza e na sociedade.

Alkmin (2001) assevera que língua e variação são inseparáveis, sendo a Sociolinguística um campo de estudo que encara a diversidade linguística como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. A autora também observa que qualquer tentativa de buscar apreender apenas o invariável, o sistema subjacente significa uma redução na compreensão do fenômeno linguístico.

Outro aspecto relevante diz respeito aos fatores extralinguísticos influentes no modo de falar do indivíduo que envolvem distinções geográficas, históricas, econômicas, políticas, sociológicas e estéticas. Para Preti (2000), o que se procura na fala de um indivíduo são os índices de sua classificação social. O autor apresenta as variedades da língua dispostas em sincrônicas, cronologicamente simultâneas, observáveis num mesmo plano temporal, compreenderiam as variações causadas por fatores geográficos, sócio-culturais e estilísticos; e as variedades diacrônicas, que compreendem aquelas dispostas em vários planos de uma só tradição histórica.

Preti (2000) observa que o indivíduo não apenas sabe falar, mas também sabe como os outros falam, gerando o problema, dentre outros, de saber até que ponto o conhecimento linguístico, expresso na fala do indivíduo, revelaria de fato o seu nível de linguagem, visto que o falante, além dos signos linguísticos habituais (vocabulário ativo), conhece outra forma que não utiliza, mas que são usados por outro, como locutores nesses atos de fala em que ele, como receptor, reconhece-os e os compreende.

A variação geográfica ou diatópica caracteriza-se, de acordo com Preti (2000), por ocorrerem num plano horizontal da língua, na concorrência das comunidades lingüísticas, sendo responsáveis pelos chamados regionalismos, provenientes de dialetos ou falares locais. Ainda, de acordo com Preti (2000), suas manifestações são contidas na comunidade por uma hipotética linguagem comum do ponto de vista geográfico que, sendo geralmente compreendida e aceita, contribui para o nivelamento das diferenças regionais.

Para a variação social ou diastrática, Preti (2000) expõe que ela ocorre num plano vertical, dentro da linguagem de uma comunidade específica e pode ser influenciada por

fatores diretamente ligados ao falante ou à situação ou a ambos simultaneamente. Idade, sexo, cultura, profissão, posição social, grau de escolaridade, local em que reside são alguns dos fatores que podem ser relacionados na variação social.

Também, é digno de nota salientar que as formas em variação, segundo Mollica e Braga (2005), projetam-se num *continuum* em que se podem descrever tendências de uso linguístico de comunidades de fala caracterizadas diferentemente quanto ao perfil sociolinguístico. Em geral, por exemplo, agentes como a escolarização alta, o contato com a escrita, os meios de comunicação de massa, o nível sócio-econômico alto, a origem social alta concorrem para o aumento na fala e na escrita da variedade *standard*.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o universo de falantes do português brasileiro é, via de regra, sociolinguisticamente heterogêneo, composto por indivíduos de classe social e de nível sócio-cultural diferenciados. Por isso, as diferentes variedades *standard* e não *standard* podem apresentar-se mais ou menos marcadas e, em geral, distribuídas num *continuum*.

Scherre (1999) cita que a focalização dos aspectos variáveis do português conduziu à apreensão de interdependências de todas as naturezas: (1) entre os componentes linguísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical); (2) entre estes e outros componentes da linguagem (discursivo e pragmático) e, ainda, (3) entre os componentes linguísticos e os aspectos não-linguísticos (social, cognitivo e interacional), que envolvem o complexo fenômeno linguagem.

Luft (1985) ressalta que todo falante nativo compreende sua língua materna e é sobre essa base que o educador deveria construir sua aula, procurando descobrir que tipo de gramática o aluno traz interiorizado, de onde ele vem, qual seu meio social e quais são as características pessoais de sua fala. Isso implica que o professor de língua portuguesa, além de respeitar a variedade linguística utilizada pelos alunos, deva refletir sobre as relações existentes entre as diversas variedades, inclusive a padrão, que não deve deixar de ser apresentada aos alunos.

Possenti (1996) observa que alguns dos problemas que levam ao fracasso do ensino de língua materna têm a ver com a forma como se concebem a função e as estratégias do ensino da língua. Essas colocações de Possenti são importantes, visto que conduzem a uma reflexão ainda mais ampla no sentido do que a escola deva ter como objetivo no ensino de língua materna, pois achar que os alunos são incapazes de fazer o uso do português padrão seria subestimar a sua capacidade; por outro lado, negar a sua variedade linguística em valorização

à norma padrão seria discriminatório e hierarquizador, demonstraria o desconhecimento da diversidade linguística brasileira.

Bagno (2001) advoga em favor de que, no que respeita à língua, as sociedades todas se veem confrontadas a uma tensão permanente entre dois polos: norma-padrão e variedades linguísticas, unificação normatizadora e variação dialetal, língua materna e língua nacional, falante nativo e falante-cidadão, língua do Estado e estado da língua. A solução dessa tensão, nas palavras de Bagno, exige a democratização da sociedade.

Considerando esses aspectos, é relevante analisar alguns pontos do que os Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN's) preconizam como tratamento que deve ser dado à abordagem da linguagem na escola e do desenvolvimento de competências e habilidades na língua portuguesa. Na página 17, o documento aponta que “o estudo da língua portuguesa deve ser feito numa perspectiva de tratá-la como objeto de conhecimento em diálogo, já que o aluno domina, em diferentes graus, seus usos sociais”. Isso vem demonstrar que os PCN's preveem que a linguagem é interação e é social, sendo por isso necessária uma visão, por parte dos docentes, que supere a simples aplicação de normas gramaticais.

O documento coloca, na página 20, que

a linguagem verbal representa a experiência do ser humano na vida social, sendo que essa não é uniforme. A linguagem é constructo e construtora do social e gera a sociabilidade. Os sentidos e significados gerados na interação social produzem uma linguagem que, apesar de utilizar uma mesma língua, varia na produção e na interpretação. (PCN's, 2000, p. 20)

Aqui, tem-se nas competências e habilidades a serem desenvolvidas na Língua Portuguesa a flagrante intenção oficial de se abonar as variedades da língua. Todavia, o que se verifica na prática escolar diária são práticas desabonadoras, em direção à exclusão sociolinguística, pela escola, daqueles que não têm o domínio da língua culta.

Na página 21, é exposto que:

toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. (PCN's, 2000, p. 21)

Infere-se que os PCN's, conforme colocado na introdução deste artigo, apresentam uma concepção sociointeracionista de linguagem. Entretanto, a própria seleção de material didático a ser utilizado pelas escolas não contempla essa postura. Além disso, cumpre evidenciar que as aulas de língua portuguesa estão bem distantes de serem ministradas de modo contextualizado, com participação efetiva de todos os interlocutores.

É importante considerar que o documento explicita que, na gênese da linguagem verbal, estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sócio-cultural, porém não fica clara a posição institucional em relação às práticas linguísticas com base interacional que permeariam as ações da escola, ou seja, em tese, as variedades são respeitadas, as propostas de uma visão sociointeracional de linguagem estão presentes, mas na prática isso ainda não ocorre no ambiente escolar.

Em outro ponto, na página 22, os PCN's indicam que:

a escola não pode garantir o uso da linguagem fora do seu espaço, mas deve garantir tal exercício de uso amplo no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social. Armá-lo para poder competir em situação de igualdade com aqueles que julgam ter o domínio social da língua. (PCN's, 2000, p. 22)

O documento posiciona-se de modo paradoxal, uma vez que vem contemplando a noção de língua como interação e de valorização das variedades e, ainda assim, na página 24, coloca como uma das competências e habilidades que se deve "compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade", ou seja, a escola objetiva algo que ela mesma admite não ser capaz de contemplar.

Deve ser destacado, também, que a postura tanto da escola quanto do professor de língua portuguesa, em sua grande maioria, ainda está distante da proposta encontrada nos PCN's, mesmo que em alguns pontos, como exposto neste artigo, o documento pareça contraditório em seus postulados ou propostas. Diante disso, identifica-se, por um lado, uma postura ainda bastante conservadora da escola, fruto de uma herança histórica de manutenção do *status quo*; e, por outro, um professor que não está devidamente preparado e orientado no

sentido de promover uma mudança na perspectiva de ensino de língua portuguesa, principalmente na perspectiva dos PCN's.

Considerações finais

Acredita-se que uma mudança na perspectiva de ensino de língua portuguesa possa iniciar alguma mudança na perspectiva socioeducacional a fim de que a escola consiga alterar seus paradigmas e tornar-se mais inclusiva, levando ao aluno a condição necessária para o pleno exercício da cidadania. Nesse aspecto, é fundamental enxergar que as diferentes normas linguísticas existem e provocam, sim, a manutenção dos preconceitos sociolinguísticos, que evidentemente geram uma exclusão imensa da maioria pela própria escola.

Dessa maneira, as diferenças sociais verificadas na sociedade precisam de uma ação muito além de uma política linguística institucional. A escola precisa entender, nas palavras de Camacho (2001), em que grau o processo de ensino da língua materna contribui para o agravamento ou para a simples manutenção das situações de exclusão a que está sujeita a população socialmente marginalizada. Nesse aspecto, a escola parece ignorar as variedades, prestigiando a norma culta, delegando ao professor o papel de “caçar” erros gramaticais.

É evidente que desconsiderar as variedades que o aluno traz de sua comunidade não deve ser feito pela escola, assim como impor a norma culta como única possibilidade. Todavia, conforme Possenti (1996), a busca pelo respeito às variedades dos falantes que chegam à escola em conjunto com o ensino da norma culta configura-se como a melhor possibilidade para o ensino de língua materna e para a valorização da diversidade linguística e sociocultural.

Assim, considera-se que a ideologia que perpassa essas práticas linguísticas de exclusão socioeducacional só vai alterar seu campo de ação caso a escola, forte veiculadora dessa ideologia, também altere, significadamente, sua atuação em relação à abordagem da linguagem. Portanto, cabe principalmente à escola desmistificar a equivocada ideia de unidade do português no Brasil e, assim, reconhecer a imensa diversidade linguística do país, facilitando o ensino da norma culta e o reconhecimento das variedades da nossa língua em sala de aula.

Referências

ALKMIN, T. Sociolinguística – Parte I. In MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

BAGNO, M. *Norma linguística*. São Paulo, Loyola, 2001.

BENVENISTE, È. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Edusp, 1989.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

CAMACHO, R. Sociolinguística — Parte II. In MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto, 1998.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LUCCHESI, D. *Parâmetros Sociolinguísticos do Português Brasileiro*. Revista da ABRALIN, v. 5, 2006.

LUFT, C. P. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2005.

PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis de fala*. São Paulo: Edusp, 2000.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

SCHERRE, M. M. P. Preconceito linguístico: doa-se lindos filhotes de *poodle*. In HORA, D.; CHRISTIANO, E. (orgs.). *Estudos linguísticos: realidade brasileira*. João Pessoa, Idéia, 1999.

SIMKA, S. O paradigma ideológico de não saber português. *Revista Domínios da linguagem III*, 2003.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista *PERcursos Linguísticos* publica trabalhos inéditos (artigos, resenhas e entrevistas) sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores (brasileiros e estrangeiros), pós-graduandos e alunos de Iniciação Científica (neste caso, com certificação do professor orientador).
- 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 trabalhos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos trabalhos, 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 trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista *PERcursos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista (em elaboração) responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O trabalho 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 trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
 - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
 - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
 - *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
 - *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
 - *Palavras-chave e keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
 - *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser

destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.

• *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.

✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.

✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (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 trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado para endereço eletrônico percursoslinguisticos@hotmail.com em dois arquivos digitais, em formato *Word for Windows* (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar 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. No texto somente do segundo arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es).

Serão devolvidos aos autores trabalhos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

PERcursos Linguísticos
COMISSÃO EDITORIAL

A/C Ana Cristina Carmelino, Maria da Penha Pereira Lins
ou Micheline Mattedi Tomazi
CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, nº 514
Campus Universitário – goiabeiras
CEP 29075-910
Vitória – ES
Tel: 0 XX 4009-2801
E-mail: percursoslinguisticos@hotmail.com