



Revista
PERcursos Linguísticos

Volume 7
Edição N. 14
Ano 2017/01

PPGEL- UFES

2017 / 01

PERcursos Linguísticos

VITÓRIA

2017 / 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 7, n. 14 (2017)- . – 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 4009-280

Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitor: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Júnior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Aleksandro Rodrigues Meireles

Programa de Pós-Graduação em Linguística Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Daniel de Mello Ferraz

Coordenador Adjunto: Kyria Finardi

EQUIPE EDITORIAL

Patrick Rezende (Editor-gerente)

Guilherme Brambila

Mônica Smirdele

Micheline Tomazi

Maria da Penha Pereira Lins

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Adriana Nascimento Bodolay, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Dra. Mayelli Caldas de Castro, IFES - Instituto Federal do Espírito Santo.

Dra. Sandra Mara Moraes Lima, Sedu – ES/PUC-SP

Dra. Tatiany Pertel, UESC

Prof^ª Dr^ª Vanda Elias

Paula Tatiana Silva-Antunes, Universidade Federal do Acre, Brasil

Dr. Mário Acrisio Alves Junior, UFES

Profa. Dra. Luciana Moraes Barcelos Marques, UFES

Doutora Losana Hada de Oliveira Prado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Iara Mikal Holland Olizaroski Iara Mikal Holland Olizaroski, Universidade do Oeste do Paraná

(Unioeste)

Prof^ª Dr^ª Cláudia Kawachi, Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Dr. Gustavo Ximenes Cunha, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

DR Rony Petterson Gomes do Vale, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Dr. Daniel Mello Ferraz

Dra. Aluiza Alves de Araújo, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Brasil

Prof. Dr Jader Martins Rodrigues Junior, Universidade Federal do Ceará

Srta Mayara Oliveira Nogueira, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Profa. Dra. Michele Freire Schiffler, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Roberto Perobelli Oliveira, Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª Dr^ª Lillian V. F. dePaula, UFES, Brasil

Sra. Renata Martins Amaral, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Dra Junia Mattos Zaidan, UFES, Brasil

Dra. Daniervelin Renata Marques Pereira, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Alexandre Antônio Timbane, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Bernardo Limberger, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Bruno Deusdará, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Kyria Rebeca Finardi, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Profa Dra Rita Maria Ribeiro Bessa, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana
Sra Karylleila Santos Andrade, Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Davi Borges Albuquerque, Universidade de Brasília, Brasil
Júlio Araújo, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Dra Maria cristina giorgi, CEFET/RJ, Brasil
Profª Drª Maria da Penha Pereira Lins, UFES
Prof. Dr. Rivaldo Capistrano Júnior, UFES
Prof. Dr. Luís Fernando Bulhões Figueira
Micheline Mattedi Tomazi, UFES, Brasil
Profª Drª Marta Scherre, UNB/UFES
Profª Drª Marina Célia Mendonça, UNESP
Profª Drª Maria Silvia Cintra Martins, UFSCAR
Profª Drª Janice Helena Chaves Marinho, UFMG
Prof Dr José Augusto Carvalho, UFES
Prof Dr José Olímpio de Magalhães, FALE/UFMG
Profª Drª Júlia Maria da Costa de Almeida, UFES
Profº Drº Juscelino Pernambuco, UNESP/UNIFRAN
Profª Drª Lilian Coutinho Yacovenco, UFES
Prof Dr Luciano Vidon, UFES
Profº Drº Luiz Antonio Ferreira, PUC/SP
Profª Drª Maria Flavia de Figueiredo, UNIFRAN
Profª Drª Maria Luiza Braga, UFRJ
Alexsandro Rodrigues Meireles, UFES, Brasil
Ana Cristina Carmelino, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Profª Drª Edenize Ponzó Peres, UFES
Profª Drª Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento, UNESP
Profª Drª Fernanda Mussalim, UFU
Profª Drª Hilda de Oliveira Olímpio, UFES
Profº Drº Ingedore Grunfeld Vilaça Koch, UNICAMP
Lúcia Helena Peyroton da Rocha, UFES, Brasil

INDEXAÇÃO

A PERcursos Linguísticos está indexada em:

[DOAJ](#), [LATINDEX](#), [Diadorim](#), [JOURNALSEEKER](#), [SUMÁRIOS.ORG](#), [Journals4free](#), [SHERPA/ROMEO](#), [Google Scholar](#), [LIVRE](#), [WorldCat.org](#), [EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek](#), [WZB](#), [ERIHplus](#), [CIRC](#), [CCG / IBT - UNAM](#), [Vérsila-Biblioteca Digital](#), [REDIB](#), [SEER](#), [ZDB](#), [JURN](#), [Periódico.Capes](#)

Sumário

Apresentação.....	7-12
Entrevista.....	13-41
Artigos.....	42- 598
Política Editorial.....	599- 603

Apresentação

É com prazer que publicamos mais uma edição da Revista PERcursos Linguísticos. Com ela, continuamos as trocas e a divulgação de pesquisas de diversas áreas do campo da linguagem. Acreditamos também que a PERcursos Linguísticos continua contribuindo para a excelência do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL-UFES).

A presente edição também celebra a nova avaliação que o periódico recebeu pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo promovida para B2. Tal colocação é fruto de muito trabalho e comprometimento de editores, pareceristas e autores, que deram o merecido sucesso à revista.

O presente número apresenta uma compilação de 31 trabalhos de autoria de pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino e uma entrevista.

Abrimos a presente edição com a entrevista realizada por Guilherme Brambila com o prestigiado Professor Doutor Adail Sobral e comentada por Jean Gonçalves, na qual são discutidas questões relacionadas ao dialogismo bakhtiniano em interface com a Tradução e a Linguística aplicada.

O primeiro artigo “A Deslegitimação de uma emoção como estratégia argumentativa em uma sentença de injúria racial”, de Ariana de Carvalho, traz um estudo sobre a argumentação em uma sentença de injúria racial, apresentando um caso no qual o juiz deslegitima a cólera sentida pela parte acusadora na tentativa de convencer o público alvo pela constituição discursiva de um outra emoção, no caso, indignação.

No seguinte trabalho, “Análise estilística da canção *A Volta da Asa Branca*”, as autoras Maria Lidiane de Sousa Pereira, Aluiza Alves de Araújo e Leydiane de Sousa Pereira apresentam uma análise da canção cantada por Luiz Gonzaga à luz da estilística descritiva, da linguística textual e da sociolinguística.

O terceiro artigo, “A perspectiva crítica da Linguística”, é de Lorena Santana Gonçalves e traça um percurso teórico desenvolvido pelas pesquisas de cunho crítico em Estudos Linguísticos. Enquanto Lucas Alves Costa traz o trabalho intitulado “Concordância verbal à luz da gramática liminar” no qual utilizando do gênero comentário da rede

social *Facebook* apresenta resultados da sua pesquisa que demonstram que a *perspectivação* reconfigura a gramática em seu uso.

Maria José Leite Lima e Ronaldo Manguera Lima Júnior investigam a influência fonológica e de relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência de aluno com distorção idade-série no trabalho “A consciência fonológica e as relações grafofonêmicas: uma proposta para o desenvolvimento da fluência e precisão leitoras de alunos com distorção idade-série”.

O sexto trabalho, “Construcionalização de um monte de SN: uma abordagem centrada no uso”, é de Nuciene Caroline Amphilóphio Fumaux, Karen Sampaio Braga Alonso e Maria Maura Cezario, e investiga, sob a perspectiva dos Modelos Baseados no Uso, a construção *um monte de*, com sentido quantitativo, ao longo da história do português.

Aurélia Leal Lima Lyrio em seu trabalho, “Crenças de alunos de inglês sobre estratégias e atividades pedagógicas”, apresenta uma pesquisa desenvolvida com 25 alunos em um curso de línguas na qual investigou as crenças desses alunos em relação à utilização de algumas estratégias e atividades pedagógicas extras, que não são contempladas no livro-texto e não são comumente usadas por professores.

O oitavo artigo, “Efeito *pathênicos* de *Madame Bovary* em Baudelaire”, é de Renata Aiala de Melo e Renato de Mello traz uma análise de algumas emoções expressas, discursivizadas por Baudelaire em seu artigo intitulado “*Madame Bovary*, por Gustave Flaubert”, em razão do processo judicial contra Flaubert.

Layane Rodrigues de Lima Santos, por meio de um arcabouço teórico sobre ensino de gramática, educação linguística, interação verbal e teoria da enunciação, investiga o espaço de interação autor/leitor em gramáticas descritivas do português brasileiro, que têm como propósito promover uma educação linguística, no trabalho “Interação autor/leitor na gramática descritiva: por uma educação linguística.

Tânia Maria Diôgo do Nascimento e Maria Cistina Caldas de Carmargo Lima Damianovic apresentam o trabalho “La *Performance* em la enseñanza de e/le em la universidad: el protagonismo discente em la formación de investigadores em la graduación de letras”, no qual discutem o papel da *performance*, conceituado por

Holzman (2009), nas aulas de língua espanhola na graduação em Letras em uma Faculdade no interior de Pernambuco.

O trabalho “Línguas estrangeiras e tecnologias de informação e comunicação: a motivação numa abordagem interdisciplinar na construção de um jornal eletrônico de línguas estrangeiras”, de Cleuma Nascimento, Maria Juliana Medina e Michell Gadellha Mountinho, demonstra de que forma a feitura de um jornal *on-line* foi capaz de oportunizar aos alunos a vivência de aspectos culturais das línguas estrangeiras e de perceber de que forma as tecnologias podem melhorar a qualidade do ensino e do processo de construção colaborativa do conhecimento.

Maria de Fátima de Almeida Baia investiga se os *templates* iniciais desempenham alguma influência na aquisição dos padrões de acento lexical por três crianças brasileiras no artigo “O papel dos *templates* na tendência prosódica nos dados infantis do português brasileiro”. Já Terezinha da Conceição Costa-Hübes, apresenta, por meio de pressupostos bakhtinianos, uma possibilidade de trabalho com a língua que envolva a Prática de Análise Linguística, levando em consideração o gênero autobiografia e seu contexto extraverbal e veral no trabalho “Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos”.

Tamires Huguenin Corrêa, valendo-se de autores como Rajagopalan, Leffa e Grigoletto, discute a situação do ensino de língua inglesa em parte das escolas públicas brasileiras no trabalho “ ‘*To be or not to be?*’ Uma análise da prática da oralidade nas aulas de língua inglesa das escolas públicas do estado de Minas Gerais: realidade ou utopia?”.

O artigo “Tradução como vetor para uma pedagogia menor no ensino de línguas estrangeiras: cotidianos em uma escola pública”, de Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan e Ana Carolina Justiniano Melotti, discute um projeto de tradução e ensino de língua inglesa em uma escola no Espírito Santo que se propõe como fonte de políticas identitárias emancipatórias.

Susanne Elfiredede Memmel observa, em um percurso histórico, repercussões na área linguagem por meio de uma pesquisa exploratória por documentos oficiais nacionais e do município de São Paulo no trabalho “Concepções de criança e linguagem na educação infantil municipal na cidade de São Paulo”.

O artigo “Pato aqui, pato acolá: metáforas do discurso político brasileiro”, de Daiman Oliveira da Costa, desenvolve uma análise da atuação discursiva de duas metáforas no cenário da atual crise política do Brasil.

À luz da Semântica Argumentativa, Edna Pagliari Brun analisa os recursos linguístico-enunciativos que constroem a argumentatividade em um exemplo de *capa de revista informativa* no trabalho “Capa de revista: estratégias argumentativas para a persuasão e a construção da crítica social”.

Em “Discurso imagético em questão: a materialidade significativa na relação com a história”, Raphael de Moraes Trajano, embasado na Análise do Discurso Francesa, os desafios colocados ao se analisar discursos cuja materialidade se constitui de imagens, imbricadas ou não com a língua e demais materialidades.

O trabalho “Discurso promocional e mídia: a reestruturação do texto jornalístico”, de Ivanilson Costa, aborda o discurso da mídia, no campo do processo de reestruturação de gêneros jornalísticos em função do discurso promocional da publicidade.

No artigo “A relação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical em contexto de aquisição da linguagem”, Gisely Gonçalves de Castro e Arabie Bezri Hermont examinam, com base em Vendler e em estudos gerativistas, a relação entre o aspecto lexical e o gramatical na fala de uma criança em fase de aquisição da linguagem.

Larrisa Ciríaco, no artigo “A família de construções ergativas no português”, investiga a partir de três aspectos o padrão oracional ergativo e apresenta uma análise que mostra os verbos compatíveis com a família de construções e propõe uma para elas de modo a descrever sua semântica e sua sintaxe e predizer sua produtividade.

No artigo “Interação e Língua Espanhola nas orientações curriculares para o ensino médio”, Angélica Ilha Gonçalves e Maria Tereza Nunes Marchesa analisam os sentidos das designações interação/interagir presentes na seção Conhecimentos de Espanhol das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, estabelecendo relações com a seção *Conhecimentos de Língua Portuguesa* e assim compreender as implicações desses sentidos para o ensino de língua espanhola nas escolas.

Victor Vago Fernandes e Jarbas Vargas Nascimento, no artigo “Metáfora: estratégias de transmissão de ideologia no discurso do Papa Francisco”, apresentam fragmentos do discurso do Papa Francisco proferido em encontro com cardeais para enfatizar a importância de estudos que ressaltem a função sociocognitivo-discursiva da metáfora na transmissão de ideologia e de relações de poder.

O artigo “O Intérprete de língua brasileira de sinais: rituais de subjetivação”, de Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado e Joaquim Cesar Cunha dos Santos, refletem sobre as práticas de subjetivação do intérpretes de Libras e traçam caminhos para entender a possibilidade de sujeitos de ação na direção de sua prática profissional.

Jaqueline Fonseca Veiga e Luana Alves Luterman, no artigo “Realidade virtual e virtualidade real: *pathos* paradoxais nas práticas de leitura por simulações de hologramas e de óculos de realidade virtual”, apresentam os primeiros resultados de uma pesquisa que mostram o deslocamento dos sujeitos para a realidade virtual e concluem que as sinestésias despertadas nos leitores são particulares e se projetam de modo impactante porque clivam o corpo dos leitores de modo orgânico, provocando efeitos de imersão na realidade virtual.

Joice Eloi Guimarães analisa atividades voltadas para a produção de textos em um livro didático para turmas do 7º ano, de escolas de Timor-Leste, no trabalho “Língua portuguesa em timor-leste: análise de orientações pra o ensino da escrita”.

O artigo “O controle moral na saga Star Wars: diálogos entre Michel Foucault e Gilbert Durand”, de Elza Kioko Couto, Anderson Nowogrodzki da Silva e Zilda Dourado, analisa o dispositivo do controle moral, em analogia ao mito do anjo caído na história de Anakin Skywalker/Darth Vader.

O artigo de Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi e Ana Paula Quarantani, “O gênero discurso crítica de games: caracterização”, fundamenta-se no conceito bakhtiniano de gênero discursivo e propõe contribuir com a leitura e produção escrita de crítica de *games*.

Emanuelle Ribeiro Bär e Eliana Rosa Sturza realizam um estudo acerca do funcionamento da língua espanhola em dez designações de estabelecimentos comerciais

em “A designação dos estabelecimentos comerciais na cidade fronteiriça de Uruguaiana: interface português e espanhol”.

O artigo que encerra esse número é o de Raiana Alves de Almeida e Mariana Cortez, intitulado ““Me gritaron negra” e a construção da identidade negra no contexto peruano”, em que discutem a questão da identidade negra em uma canção-poema peruana.

Esperamos que os trabalhos presentes neste volume possa contribuir na ampliação de nossos conhecimentos e possibilite maiores reflexões nos estudos da linguagem. Boa leitura!

Vitória (ES), julho de 2017

Patrick Rezende

Guilherme Brambila

DIALOGIA, LINGUÍSTICA APLICADA E TRADUÇÃO: UMA ENTREVISTA COM ADAIL SOBRAL, COMENTADA POR JEAN GONÇALVES

Guilherme Brambila¹

Com alegria, trazemos para esta edição da revista Percursos Linguísticos, vinculada ao Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo, uma entrevista com o professor Adail Sobral, Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Adail Sobral é professor Adjunto IV do Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas – RS e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguística Aplicada da mesma instituição. É autor de *Do dialogismo ao gênero* - as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin (2009), e de *Dizer o "mesmo" a Outros* - Ensaio sobre Tradução (2008), além de vários ensaios, principalmente sobre Bakhtin e o Círculo. É um dos organizadores de *Conversas com Tradutores*. Também, é membro do GT Estudos Bakhtinianos da ANPOLL.

As respostas de Sobral, que trazem inquietações necessárias para aprofundarmos nossas discussões acerca da interface do dialogismo bakhtiniano nos estudos em Linguística Aplicada e da Tradução, são também colocadas no plano da interação. Como proposta do próprio professor Adail, essa entrevista contou com os comentários do professor Doutor Jean Carlos Gonçalves, que, certamente, contribui com a ampliação dos horizontes de nossas leituras, possibilitando uma experiência valiosa dos caminhos da linguagem em perspectiva dialógica.

¹ Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL – UFES). É licenciado em Letras – Português pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa concentram-se nos estudos bakhtinianos, Linguística Aplicada e políticas linguísticas. E-mail: guilhermebrambilamanso@hotmail.com.

Jean Gonçalves é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Realizou estágio de pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/FAFICLA/PUC-SP), sob supervisão de Beth Brait. É Professor Adjunto III da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba/PR e é professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR). Jean Gonçalves é sócio efetivo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL - GT Estudos Bakhtinianos).

A entrevista, que será disposta nas próximas linhas com a resposta de Adail Sobral seguida pelo comentário de Jean Gonçalves, sempre nesta ordem, focou suas questões na atualidade dos estudos em Linguística Aplicada e sua vertente política, especialmente no que toca a área de linguagens na esfera escolar. Ainda, pudemos obter considerações pertinentes no que diz respeito à Análise Dialógica do Discurso (ADD), que parte dos postulados de Bakhtin e o Círculo, bem como discutir a tradução sob um prisma dialógico de percepção.

1- Professor Adail, em seu texto “Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD” o senhor, em coautoria com a professora Karina Giacomelli, traz alguns esclarecimentos sobre a Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD) como em “[...] Para a ADD, todo enunciado produzido dialoga com outros enunciados já ditos antes dele, tentando até mesmo responder a enunciados que não foram ditos, o que também é um diálogo” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1079). O senhor considera que a ADD, que está embasada na perspectiva bakhtiniana, é um instrumento possível para lidarmos com desafios envolvendo a linguagem na esfera escolar, como a produção de enunciados no ensino de línguas?

Adail Sobral: A ADD é uma teoria filosófica global da linguagem (que para ela incorpora a língua), podendo ser usada para o trabalho com todo e qualquer enunciado. Há, inclusive, extensões de seu uso a linguagens não faladas, escritas e sinalizadas, como as que estão presentes em enunciados verbo-visuais e visuais, por exemplo. Assim como a língua não se especializa em nenhuma função ideológica, uma proposta como a da ADD não se restringe, em seu campo específico, a esse ou aquele gênero ou objeto. Nesse sentido, “desafios envolvendo a linguagem na esfera escolar, como a

produção de enunciados no ensino de línguas” são uma oportunidade, como tantas, de empregar a ADD, e seus princípios radicais, a fim de abordar os vários elementos aí envolvidos.

Empregando a ADD para analisar esse seu enunciado: mais do que um instrumento, a ADD é uma ferramenta que pode ser, e tem sido usada para os mais diversos fins. Por que ferramenta? Porque, seguindo parte do materialismo dialético da ADD, um instrumento é algo que existe, de certo modo, independente de seus usuários, ao passo que uma ferramenta é um instrumento apropriado pelo usuário para seus fins, fins esses que podem ou não estar previstos no instrumento. O instrumento martelo, por exemplo, serve a seus fins específicos, mas pode se tornar uma ferramenta mortal, se usado como arma. No caso desses fins específicos, o instrumento martelo pode ser diferentes ferramentas, a depender de quem o use: o sapateiro (exemplo de Heidegger), o pedreiro etc. No caso da ADD, pouco importa que ela não tenha sido concebida para abordar a linguagem na esfera escolar ou a produção de enunciados no ensino de línguas. Importa que ela pode ser usada para abordar língua e linguagem, seja qual for a esfera, e para a produção de enunciados em todo e qualquer ambiente.

Ao contrário de certa deturpação acadêmica que diz, por exemplo, que o *corpus* x é bakhtiniano, pècheuxtiano ou bronckartiano, o trabalho de vários pesquisadores que trabalham com a ADD tem mostrado que o teste da teoria é dar conta de seu objeto, sozinha ou associada a exteriores teóricos. Se o objeto é a língua/linguagem, não há um *corpus* específico que seria mais adequado a ser tratado via ADD. Importa se esse objeto é devidamente abordado, o que supõe coerência, exaustividade e simplicidade (algo que foi bem desenvolvidos por Hjelmslev, com aponte alhures).

O que são esses princípios no caso da ADD? A coerência está no fato de que o princípio base da ADD, o de que “todo enunciado produzido dialoga com outros enunciados já ditos antes dele, tentando até mesmo responder a enunciados que não foram ditos” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016a, p. 1079), ou seja, embora possa haver, na superfície dos textos, enunciados tendencialmente monológicos, no sentido de destacar uma dada voz em detrimento de outras, nenhum enunciado é monológico nos termos da teoria exceto no nível técnico da superfície do texto.

O que é exaustividade? Exaustividade é o resultado de um trabalho da teoria para dar conta dos vários aspectos de seu objeto. No caso da ADD, o objeto é a linguagem, ou seja, a língua em uso. Não há necessidade de descrever exaustivamente a língua com sistema, porque o objeto não é ela, mas a linguagem, não estudada (legitimamente) pela linguística tradicional, mas estudada pela ADD. Essa concepção, ainda que não cumpra requisitos formais de descrição exaustiva, a maioria dos quais de cunho positivista (cf. SOBRAL; GIACOMELLI, 2016b, *passim*), aborda os vários aspectos de seu objeto, a ponto de ser considerada uma teoria da linguagem.

O que é, por fim, simplicidade? De acordo com Hjelmslev, a simplicidade reside no fato de se explicar o máximo de aspectos do objeto com o mínimo de princípios. Tal como a álgebra da língua, ou o dispositivo enunciativo, que, a partir de uns quantos elementos e uma número limitado de regras, produz inumeráveis palavras, frases, enunciados, sentidos... Uma teoria deve poder partir de bem poucos princípios para explicar seus objetos, os aspectos *indecidíveis* seus, ou sua base conceitual (não os fundamentos dessa base). Por exemplo, com os conceitos de relações dialógicas, heteroglossia, gêneros, tema, tópico, significação, texto, interação, interlocutores, conteúdo, forma, material, que são os principais *indecidíveis* da ADD, fazemos a descrição simples, exaustiva e coerente do objeto. Por isso, a meu ver, a ADD é uma ferramenta “possível para lidarmos com desafios envolvendo a linguagem na esfera escolar, como a produção de enunciados no ensino de línguas”, mas também para tantos outros fins, mantidas a coerência, a simplicidade e a exaustividade.

Jean Gonçalves: A abordagem de Sobral sobre a ADD como uma ferramenta – teórica/metodológica – não deixa de incomodar um pouco alguns comentadores e estudiosos de Bakhtin e o Círculo que consideram a perspectiva dialógica como centralidade e, portanto, veem como desnecessária qualquer justificativa para utilizá-la em diferentes contextos de pesquisa. O autor, porém, ultrapassa a relação simplificada do termo “ferramenta” e a coloca em um lugar de importância. Ao mesmo tempo em que explicita sua visão sobre o pensamento bakhtiniano, defende sua explanação apontando para lugares de autoria, conceito essencial quando se fala em dialogicidade/responsabilidade. O rigor metodológico presente na ADD é apresentado por Sobral de modo a contribuir significativamente para ampliação do que se entende

por pesquisa bakhtiniana, especialmente no Brasil – cenário de disputas de termos/conceitos/noções/traduições que, muitas vezes deixam um leitor/pesquisador iniciante querendo “se puxar pelos cabelos”. Vale sugerir, aqui, o texto “A emergência , nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem”, de Beth Brait, recém publicado na *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. Entre outras importantes reflexões para a área, Brait afirma que os trabalhos resultantes dos estudos dos componentes do Círculo bakhtiniano “se encaminham em direção a um princípio dialógico constitutivo da linguagem”. No caso específico de discussão no artigo, a autora explana, especialmente a partir dos escritos de Bakhtin e Volochínov, que:

[...] o conceito de linguagem que emana dos trabalhos de cada um têm, dentre outros pontos de contato, a ideia de diálogo, no sentido tanto de explorar a linguagem a partir da caracterização das especificidades verbais e extraverbais que envolvem e definem interlocutores em situação de interação presencial, como de um avanço em direção ao dialogismo. (BRAIT, 2017, p. 8)

A ADD vem se firmando, assim, como um dispositivo teórico-metodológico capaz de problematizar as questões do diálogo, contribuindo para o estudo de suas especificidades de modo que os conceitos, categorias e noções apresentados nos escritos do Círculo não se constituam em fórmulas ou modos de analisar e, sim, em possibilidades de contato (diálogo) entre o analista e o seu objeto.

2- Temos encarado, recentemente, algumas proposições de mudanças na dinâmica da escola brasileira, como o projeto “Escola sem partido”. Lidando com os fatos de que proposições como essa afetam drasticamente todas as disciplinas, inclusive as de linguagens, já que propõem um silenciamento político discursivo, e que há documentos, como os PCNs, que trazem uma proposta dialógica com a linguagem inspirada nos postulados do Círculo de Bakhtin, seria apropriado pensar que nossas políticas educacionais, na verdade, ainda não amadureceram suas leituras sobre o dialogismo na esfera escolar?

Adail Sobral: Para começar, “Escola sem partido” é uma designação contraditória, porque é imposição de um partido contra algo que um outro teria feito de errado na escola. Esse errado era na verdade abrir a escola para o mundo. Parece claro que essa

proposição é precisamente um esforço para promover a regressão das conquistas populares. Seja como for, não é do interesse dos atuais governantes ter uma massa popular crítica. O neoliberalismo, com atraso, chega ao Brasil quando já fracassou em muitas partes do mundo, e esse projeto é apenas um reflexo do clima geral, que, na verdade, parece ser contra todo tipo de diálogo e, mais ainda, contra a ideia de que, por exemplo, uma escuta dialógica possa acontecer. Vivemos um momento grave para o país em todos os níveis, uma forte regressão quanto às promessas da pós-modernidade, digamos.

Quanto aos PCNs não creio que eles tragam propriamente “uma proposta dialógica com a linguagem inspirada nos postulados do Círculo de Bakhtin”. Há apenas, ao lado de uma concepção retórico-argumentativa e de uma concepção textual mais estrita, vinculada com tipologia, a inserção de algo que lembra vagamente a concepção dialógica. No fim, essa inserção de certo modo validou como dialógica um amálgama de 3 concepções teóricas sobre gênero. Há uma concepção tipológica que insiste em identificar as características formais típicas de, por exemplo, narrativas; essa é bem formal. Há uma concepção retórico-argumentativa que, se avança com relação às tipologias, nem por isso incorpora o contexto. E há uma concepção, essa que digo que lembra vagamente a dialógica, que o vê como “evento comunicativo institucionalizado”. Se há de certo modo um avanço com relação às concepções anteriores, a proposta não me parece propriamente dialógica. Vejamos o que diz os PCNs do Ensino Médio, por exemplo. No eixo da Investigação e Compreensão, o documento sugere que se deve levar o aluno a

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis, etc.) (PCN, 2000, p. 14).

Não há aí uma articulação entre os vários elementos arrolados, que vêm de distintas concepções: “recursos expressivos” ao lado de “função, organização, estrutura das manifestações” e de “condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis, etc.). Vemos um todo mecânico, formado por partes contíguas que não se tocam. Essas propostas não implicam a assunção de uma perspectiva dialógica. De

modo algum. Há, no documento como um todo, “pinceladas” de algo que lembra diálogo, mas a perspectiva é basicamente difusa, e mesmo confusa. Logo, as nossas políticas educacionais, na verdade, sequer fizeram de fato leituras sobre o dialogismo na esfera escolar e nunca assumiram de fato essa perspectiva. Há afirmações no papel e bem pouco de concreto na prática em geral. E com as novas condições políticas, que possibilitam haver um projeto como esse, vejo ainda mais dificuldades pela frente. Se houvesse uma perspectiva dialógica, haveria uma mudança substancial. Mas essa concepção é vista como demasiado radical, porque ela acaba com a ideia de um objeto estático de ensino que seja transmissível. Como disse Yves Clot, gênero não se transmite; gênero se ensina. Ou seja, na qualidade de dispositivo enunciativo, o gênero não pode se reduzir à forma. Não basta dizer que há um contexto e interlocutores. É preciso ver as relações enunciativas e, a partir delas, ver os outros elementos. Mas isso não está nos documentos nem nas práticas. A concepção dos PCNs ainda é demasiado textual. Estática. Não entende o gênero em sua radicalidade de forma-conteúdo enunciativamente marcada.

Mas isso não vai nos impedir de pensar num ensino dialógico, aquele que envolve a escuta alteritária, definida como uma escuta que vê o outro (aluno, colega, funcionário) em sua especificidade enunciativa, como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, que é sempre um desafio para quem escuta. Essa perspectiva traria, sim, mudanças na concepção de ensino, que é o *locus* a trabalhar. Não importam as concepções metodológicas específicas se há o chamado “currículo oculto”, aquilo que se espera de fato conseguir com a educação, e que não está nos documentos.

Essa atitude permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro como professores, alunos, funcionários. Trata-se de defender a ideia de que ensinar não é transmitir, mas ajudar a ver o que parece invisível à primeira vista, guiar na construção, acompanhar num processo complexo de autoformação, de autoevolução, na qualidade de aluno eterno e de parceiro mais experiente que promove a descoberta e construção pelos alunos de conceitos, de saberes, de subjetividades relacionais. Ensinar não é transmitir. E os gêneros são o dispositivo em que isso fica nítido. Com ou sem “Escola sem Partido, essa é a contribuição possível da teoria dialógica para a escola. Resta começar a implementá-la.

Jean Gonçalves - Utilizando-se de termos como concepção dialógica, ensino dialógico e escuta alteritária, Sobral entra no território dos gêneros do discurso para responder à questão supracitada. É possível que nos perguntemos o motivo para tal resposta. Qual a saída quando se fala em “Escola sem Partido”? Como pode um espaço de socialização do saber e de construção do conhecimento negar uma dose da própria vida aos sujeitos que o integram? Em “Arte e Responsabilidade”, seu primeiro texto, de 1919, Bakhtin chamava seu leitor a um compromisso ético-estético com o existir, ou seja, mais do que penetrar o mundo com o sistema da língua, é necessário vivenciá-lo para que os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – possam adquirir unidade/singularidade no sujeito que os incorpora (BAKHTIN, 2003 [1919]). A partir da insistência de que “ensinar não é transmitir”, Sobral aponta para uma educação dialógica, aos moldes freireanos, porém mais radical quando se fala em diálogo como a única possibilidade de ultrapassar fronteiras e quebrar paradigmas estáticos e históricos: prática escolar como vivência integral/global/única – autoformação como complexidade intrínseca ao próprio processo – relações sociais para além de uma sociabilidade disfarçada – dialogismo como uma experiência transgressora e drástica. “O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas, também, devem penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (BAKHTIN, 2006 [1919]). O projeto bakhtiniano parece, em alguns momentos, apenas um devaneio utópico, mas é no contexto da escola que se vislumbra sua efetivação enquanto projeto dialógico, justamente por ser, na escola, que os sujeitos se encontram com diferentes facetas de conhecimento. Para além das lâminas, dos quadros, dos cadernos e dos apagadores, existe uma série de relações entre pessoas – eis o interesse obcecado de Bakhtin – e são elas que possibilitam as efervescentes trocas de palavras que vão caracterizar o emaranhado de saberes em uma esfera que não pode, nunca, se afirmar dona ou detentora de qualquer impossibilidade marcada, ou seja, pela ótica de Sobral, “Escola sem Partido” é um projeto discursivo que inviabiliza o diálogo, por seu caráter descaradamente autoritário e ditatório.

3- Há um número consistente de pesquisas em Linguística Aplicada que focalizam seus estudos na esfera escolar. Na sua opinião, de que formas o trabalho do linguista aplicado tem sido afetado diante das mudanças político-educacionais que tem sido propostas à escola constantemente na atualidade?

Adail Sobral: A esfera escolar tem recebido mais e mais atenção porque está em crise, ou melhor, porque a formação para ela, considerando-se as novas exigências de eficiência e as mudanças do perfil dos alunos, parece continuar presa ao modelo de um professor transmissor que trabalha com alunos que têm respaldo educacional em seus lares, e não alunos que aprendem com a Internet, que não têm respaldo educacional em casa por vários motivos, alunos que não estão acostumados a ouvir com atenção, quietos, um professor transmitir saberes. Assim, houve uma mudança do perfil do estudante em décadas recentes. Antes a escola acolhia cerca de 20% da população, uma elite, e há algumas décadas foi havendo o acesso a mais camadas da população que não se pode comparar com a clientela de elite de antes desse processo. Essa nova clientela propõe desafios vários à escola, e isso se reflete na pesquisa em Linguística Aplicada. Ao lado disso, as constantes mudanças político-institucionais impõem padrões de avaliação de desempenho que não parecem adequados à nossa cultura escolar, porque são normalizadores, supõem uma unidade de perfil dos alunos e são essencialmente quantitativos, além de serem em geral adaptados bem pouco ao país uma vez que são criados em outros países para as necessidades desses países.

Isso impõe ao linguista aplicado a tarefa de insistir que as soluções gerais são apenas indicativas a ser alterados contextualmente. É preciso contribuir para formar professores de Letras em termos “glocais”: desenvolver com eles parâmetros conceituais teóricos e práticos que lhes permitam alcançar a dimensão global a partir da situação local e ver esta última também em termos globais. Refletir sobre a prática e ler as propostas teóricas à luz da prática.

Há, na verdade, um enorme (talvez excessivo) número de iniciativas de mudança, o que indica que nada mudou. Ocorre que nada vai mudar mesmo se a concepção de ensino e de formação docente não se alterarem. Na verdade, depois de décadas de sociolinguística, a escola ainda é o reduto da gramatiquice, a pretexto de que é preciso conhecer regras etc.

Talvez o grande problema dessas políticas seja o fato de elas não conseguirem ser um “Jano”, como diz Bakhtin, não terem podido, até o momento, olhar para a “unidade objetiva de um domínio da cultura” e para a “singularidade irreproduzível da vida vivida” (*Pour une philosophie de l’acte*, p. 18)

O dinamismo da língua/linguagem tem de ser defendido intransigentemente pelo linguista aplicado. Apesar de tantas propostas modernizantes, a escola ainda é o lugar do professor transmissor, do detentor de um suposto saber. Enquanto o professor é levado a se esforçar por transmitir saberes, o aluno viu no *tablet* três ou quatro versões do mesmo tópico, e não recebeu orientação sobre o que fazer com isso. Logo, o linguista aplicado tem de se esforçar para defender um ensino dinâmico, uma concepção dinâmica de ensino. O despertar para a dimensão educativa talvez seja uma das maiores contribuições da Linguística Aplicada. De nada serve uma concepção dinâmica de linguagem sem a contraparte de uma concepção dinâmica de educação. Vemos isso no trabalho de vários linguistas aplicados e de grupos de pesquisa como o GEPEC (UNICAMP), LEDUC (UFRJ) e LEAL (UCPEL).

Jean Gonçalves - Algumas afirmações de Sobral podem ser consideradas bastante radicais, especialmente para quem fala do campo da educação: “Há, na verdade, um enorme (talvez excessivo) número de iniciativas de mudança, o que indica que nada mudou.” Obviamente temos mudanças instauradas em instâncias talvez pouco visibilizadas. Não é possível dizer que anos de pesquisa não tenham agregado qualquer mudança às formas de ver, pensar e agir na esfera escolar. Entende-se, no entanto, a insistência de Sobral por uma concepção de ensino que precisa ser alterada, reformulada e (re)significada para que os resultados apareçam de forma mais efetiva. Ao dizer, por exemplo, que “o aluno viu no *tablet* três ou quatro versões do mesmo tópico, e não recebeu orientação sobre o que fazer com isso”, há um importante apontamento sobre a necessidade de se repensar a relação com a tecnologia na sala de aula. Tecnologia esta que, mediada pelas experiências de um professor, poderia ser muito bem aproveitada para a construção do conhecimento e a organização do saber. Há, no entanto, uma dificuldade atual em se falar do papel do professor, e um risco de se cair na sedução de culpá-lo por não se colocar disponível aos novos meios/mídias/redes que hoje se apresentam ao campo da educação. Cabe citar, neste momento, a entrada no pensamento

bakhtiniano nos cursos de licenciatura (de diferentes áreas) e nos Programas de Pós-Graduação em Educação, o que representa um ganho do ponto de vista da importância do entendimento de que pesquisar educação é pesquisar linguagem, que a escola é o lugar privilegiado para investigar o funcionamento da linguagem por diversas perspectivas e objetos de interesse (GONÇALVES, 2011; GONÇALVES, 2016). Aí entra, por tabela, a urgência do conhecimento do linguista aplicado em esferas educacionais, mas esta é uma discussão que não caberia neste comentário em virtude dos amplos aspectos implicados que precisam ser discutidos.

4- A proposição de se pensar os estudos em Linguística Aplicada sob uma perspectiva cada vez mais política e problematizadora já está inserida na história da área e vem ganhando cada vez mais força, motivada, pelo menos aqui no Brasil, pelos debates envolvendo política que tem se realizado em diversos espaços atualmente. O senhor considera que estamos em um momento em que não há como falar de Linguística Aplicada sem encararmos sua interface política?

Adail Sobral: Afora casos bem limitados nos primórdios da LA, essa área sempre foi política e problematizadora. Foi ela, que nasceu no âmbito do ensino de línguas, que trouxe para os estudos da linguagem áreas como as análises de texto, de discurso, da conversa etc. Sempre houve um posicionamento político na área, pelo simples fato de haver um distanciamento de estudos linguísticos clássicos dos três componentes fonética/fonologia, sintaxe e semântica. No momento em que o linguista se ocupa de novos objetos para os quais os estudos clássicos pouco podem contribuir (nem é essa sua intenção, o que é legítimo), não há como escapar de um posicionamento político.

Isso fica bem claro hoje, embora não haja um consenso. De todo modo, o 18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada, promovido pela AILA e pela ALAB, tem como tema “Inovações e Desafios Epistemológicos na Linguística Aplicada”, que o qual se “pretende fomentar discussões acerca de agendas de pesquisa inovadoras para endereçar práticas sociais e sobre como tais agendas desafiam as formas como compreendemos, produzimos e transformamos conhecimento na área”. Vemos aí uma preocupação com práticas sociais e com a produção de conhecimentos. Isso fica ainda mais claro no tema do X Congresso Internacional da Abralín, realizado em março de

2017: “Pesquisa linguística e compromisso político”. Dou a palavra à Abralin, pois acho que ela define com clareza o posicionamento político que se espera da Linguística Aplicada hoje:

O tema do X Congresso Internacional da Abralin contempla e destaca o papel social e histórico da atividade científica praticada na área da Linguística, no viés da pesquisa e do ensino-aprendizagem de línguas, entre outros setores, envolvendo questões tais como o retorno social dos produtos intelectuais da área, as práticas inovadoras, a formação discente para a cidadania, o preconceito linguístico, a reflexão sobre ética na pesquisa e na manipulação de dados, entre outros constantes da pauta do século XXI.

Jean Gonçalves: Pensar a relação da Linguística Aplicada com a política é retomar, inclusive, o pensamento bakhtiniano, ligado por suas vísceras ao contexto político de uma Rússia em conflito:

A Rússia dos anos 1920 era um “caldeirão” de ideias e fervores políticos e também de mudanças profundas em todos os campos da atividade intelectual. Diversos movimentos artísticos (futurismo, cubo-futurismo, acmeísmo, suprematismo, etc.) propunham uma renovação cultural e de pensamento. [...] As origens econômicas e políticas da Rússia czarista associadas às tentativas da classe dominante de ocidentalizar o país criaram uma *intelligentsia* sem fundações institucionais fixas. Em face de severa censura essa *intelligentsia* reprimida formou círculos secretos de discussão nos quais ideais esclarecidos poderiam ter expressão (GRILLO, 2012, p. 23).

A tarefa do pesquisador em ciências humanas, desse modo, seja ele linguista aplicado ou não, é buscar meios e procedimentos que o “coloquem na fogueira”: e a fogueira política é a esfera na qual as mudanças se efetivam. Ao apontar para os congressos e associações da área, Sobral reafirma a importância de se aplicar, literalmente, a Linguística Aplicada ao cenário político no qual ela se insere. Do mesmo modo que Bakhtin e seus parceiros aproveitaram a situação política da Rússia para criar uma obra que hoje tem relevância intelectual mundial, com reverberações epistemológicas em áreas diversas, cabe ao linguista aplicado (especialmente o que se diz e se vê como bakhtiniano) não se distanciar de sua responsabilidade para com as demandas de sua época, de seu lugar. É na afirmação de um pensamento dialógico conectado à sua realidade que o pesquisador em ciências humanas (incluindo aí o linguista aplicado) poderá demonstrar sua importância e necessidade em uma sociedade carente de seriedade nas reflexões sobre quem é e pra onde está caminhando este profissional dos estudos da linguagem.

5- Em outro texto de sua autoria, intitulado “MFL, tradução e ressignificação” (2016), o senhor discute a nova tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e o Prefácio de Patrick Sériot. Além do aspecto linguístico, o senhor considera a prática do reposicionamento da palavra, através da tradução, em um novo contexto histórico e social como algo crucial para melhor entendermos o texto de partida?

Adail Sobral: A compreensão é sempre um reposicionamento da palavra. A tradução é um ato de compreensão reposicionador levado ao extremo, pois envolve a transposição cultural, histórica e social. No caso específico da nova tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, e do Prefácio que a apresenta, tivemos um momento importante em termos de compreensão, uma vez que há, além da interpretação valorativa que é a nova tradução, uma declaração de parâmetros interpretativos ao lado de propostas de interpretação.

Dito isso, deve-se considerar que, mesmo para quem é capaz de ler russo, cada nova tradução para as línguas maternas do leitor traz algo de novo em termos de ressonâncias interpretativas. Logo, dispor de duas traduções para o francês da obra de Voloshinov é enriquecedor, ainda que isso de certo modo nos afaste mais do original. Não há como ser integralmente fiel ao texto russo ou vê-lo precisamente em seu contexto original. Sériot é magistral em explicar vários elementos vitais para a compreensão da obra, mas, a nosso ver, ainda assim faz uma leitura anacrônica do livro. Claro que o reposicionamento dele não vai aceitar essa nossa interpretação.

Alguém está errado aqui? Não. Porque não há um parâmetro absoluto que possa dizer que a interpretação dele é melhor que a nossa ou vice-versa. O contato dele com o texto russo (a que não podemos ter o mesmo acesso que ele, que é eslavista) não é uma vantagem nesse caso, porque já é visto sob a ótica interpretativa dele e, portanto, está sujeita às mesmas valorações que criticamos. Talvez a cadeia de reposicionamentos ajude a compreender melhor o texto russo.

Em breve teremos uma tradução russo-português de *MFL*, pela Sheila Grillo e a Ekaterina Vólkova Américo. Teremos ali mais dados para uma compreensão. A cadeia de reposicionamentos envolve a interpretação que é a tradução, a interpretação que

resulta da leitura específica que Sériot faz, a interpretação da tradução antecedente, nossa interpretação (a partir das edições em português, inglês, francês e espanhol) e todos os diálogos que Sériot, I. Tylkowski-Ageeva, eu e Karina e os tradutores da primeira tradução travaram cronotopicamente.

Os limites da interpretação estão naquilo que chamei de “feixe de sentidos”. Não podemos dizer que *MFL* é um tratado sobre relações sintáticas, mesmo em termos enunciativos, embora haja um texto sobre isso em seu final, que, como se sabe hoje, era parte de outro projeto, “O problema da transmissão do discurso do outro: uma experiência de pesquisa sociolinguística”. De certo modo, é meio chocante vir de repente, depois de toda uma discussão teórica de teorias de linguagem, uma parte de análise sintática. Mas também não podemos dizer que a análise sintática enunciativa de obras literárias, incluindo obras de Dostoievski, não é parte do livro.

Portanto, o livro é uma proposta de filosofia da linguagem que recorre a elementos literários para uma análise ilustrativa do que é proposto teoricamente. Se atentarmos bem, embora recuse tanto teses de Saussure (o sistema-sujeito) como de Vossler (o sujeito-sistema), há algo de vossleriano no livro, no sentido de ecos da ideia de sujeito-sistema. Ver o intercâmbio verbal em termos de diálogo desubjetiviza Vossler. Por outro lado, se a tese específica de Saussure é modulada, em nenhum momento se diz que não existe língua como sistema. Por tudo isso, todas as interpretações que não imponham ao texto suas próprias bases contribuem para a compreensão das propostas do livro.

Falta-me tempo para a seguinte tarefa: examinar até que ponto a tradução influenciou a interpretação que o Prefácio propõe e até que ponto as bases da interpretação que o Prefácio traz influenciou a interpretação tradutória. Porque antes da tradução, como tentamos mostrar, havia já uma interpretação sobre o livro a ser traduzido e uma opinião acerca do reposicionamento feito pela primeira tradução.

Depois de traduzido o texto, provavelmente havia para Sériot outra versão de sua interpretação. Explico: o primeiro contato do tradutor com o texto traduzido tem algo de invasivo antes de ter algo de empático e de o tradutor assumir a posição de porta-voz. Esse contato é marcado pela tensão entre a “ignorância” do tradutor e sua obrigação de relatar o discurso do outro sem ser linear nem pictórico. Em seguida, vem certo

relaxamento que permite a empatia. Vem, por fim, o momento mais arriscado, porque é aquele em que o tradutor se torna autor de uma obra derivada, e fala pelo autor da obra de que essa é derivada.

Nesse momento, o tradutor tem uma estranha compreensão do texto, aquela advinda de uma posição enunciativa híbrida: a de compreendedor-locutor. Trata-se de uma posição que só um tradutor ocupa. Só o tradutor pode, além de compreender o texto, falar em nome do autor na condição de autor da obra derivada. Um professor pode explicar um autor, mas não nessa condição. Um tradutor como Sériot, que também vê o livro como objeto de estudo, reúne essas duas condições. Assim, imagino que, para ele, depois desse mergulho no livro, o que dissemos de seu reposicionamento deve soar estranho. Na verdade, há algo de inaceitável para ele nessa nossa re-interpretação. E é perfeitamente aceitável que ele se sinta assim. A posição da qual ele vê produz um reposicionamento que não é o nosso. Aliás, reconhecemos isso no texto do artigo. Foi um bom diálogo de nosso ponto de vista. Pena que não tenha havido continuidade.

Por fim, devo dizer que o reposicionamento é parte crucial de toda compreensão de qualquer texto, traduzido ou não. Porque a compreensão só existe se houver um reposicionamento: lemos o outro nos termos que ele nos propõe e que conseguimos captar, mas também o fazemos em nossos termos – porque não somos ele. Isso é legítimo, porque é inevitável: não há compreensão sem reposicionamento. Eiticamente, precisamos por isso ter muito cuidado para não “nos” lermos no texto alheio, para não exigir dele o que não prometeu, para impor-lhe uma leitura como *a leitura*. Nesse sentido, todo reposicionamento, necessário como é, requer cuidado para não desfigurar o texto reposicionado.

Jean Gonçalves: “A tradução é um ato de compreensão reposicionador levado ao extremo, pois envolve a transposição cultural, histórica e social”. Esta afirmação de Sobral, ao se posicionar sobre a tradução para o francês de MFL, justifica sua abordagem crítica com relação aos pressupostos defendidos no prefácio de Sériot. Sua crítica se fundamenta, sobretudo, na própria perspectiva bakhtiniana cujo dialogismo constitui a centralidade de discussão. Ao retomar o trabalho de Sériot e Tytkowski-Ageeva, Sobral discute aspectos da tradução que nem sempre são considerados, inclusive por teóricos da tradução, instigando o leitor a uma revisita atenta à obra de

Bakhtin e não somente a um texto isolado, para que a relação com a tradução se efetive de forma, também, o mais dialógica possível. Como sabemos, no pensamento bakhtiniano a língua vai se moldando a partir de experiências e visões de mundo dos envolvidos na interação, o que possibilita a produção, circulação e recepção de sentidos. Essa reflexão interessa aos estudos sobre tradução, pois há que se considerar que estão imersos, neste processo, julgamentos, valores, posições e sobressaltos ideológicos, tanto por parte de quem traduz como no que tange aos receptores da obra em diferentes contextos e esferas de atividade. Pode se tomar como exemplo a nova tradução direta do russo, por Sheila Vieira de Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (BAKHTIN, 2017) que surge a partir de uma extensa pesquisa, e tem como base as duas primeiras edições da obra (1929 e 1930). O livro possui um ensaio introdutório de Sheila Grillo que tem como objetivo situar o leitor no que se refere aos estudos da linguagem e à obra bakhtiniana. Há também um glossário e um “plano de trabalho” de Volóshinov, que estava em arquivo e agora chega aos leitores brasileiros. Ora, não é necessário dizer que a leitura do livro produzirá sentidos que só se efetivam pelas peculiaridades desta tradução, deste modo de traduzir. Aí é possível fazer uma ponte dialógica com a insistência de Sobral na ideia de um dialogismo radical por meio do qual, mesmo em meio à crítica, se estabeleça acordos, desacordos e outros reposicionamentos: “A posição da qual ele vê produz um reposicionamento que não é o nosso. Aliás, reconhecemos isso no texto do artigo. Foi um bom diálogo de nosso ponto de vista. Pena que não tenha havido continuidade”.

6- O senhor acredita que ao mantermos um olhar dialógico sobre o processo tradutório, não só em relação ao linguístico, mas também ao contexto histórico e social em que o mesmo ocorre, conseguiríamos, assim, “afugentar” aquilo que Patrick Sériot (2015) afirma sobre o envelhecimento da tradução?

Adail Sobral: As traduções a meu ver não envelhecem. O texto da tradução envelhece, mas seu discurso não. Porque a interpretação que ela é não perde a validade, embora a maneira de exprimi-la nos cause estranhamento depois de algum tempo. Do mesmo modo, mesmo que a nova interpretação seja bem distinta da primeira, esta é válida porque reflete a valoração de um momento, de um lugar, de uma recepção do texto traduzido. Logo, a tradução não envelhece nesse sentido de perder a validade, se

entendo bem o que Sériot designa por envelhecer. Ela apenas fica marcada por sua situação cronotópica e valorativa.

À tradução também se aplica o que Bakhtin fala sobre como deve ser a leitura de textos de outras épocas, e que passei a aplicar ao tradutor em sua atividade: é preciso ler o máximo que se pode de acordo com a época e lugar do autor da obra; é preciso ler o máximo que se pode de acordo com a época e o lugar da tradução; e é preciso ler exotopicamente, reunindo dialogicamente a leitura segundo a época e lugar do texto traduzido e a leitura segundo o local e a época da tradução.

A tradução antiga dialogou com enunciados já ditos e que viriam a ser ditos. Sua validade é garantida assim, em termos da teoria dialógica, por seus ecos na nova tradução. Esta não pode se desvencilhar dos ecos da anterior, mesmo que os seus autores não tenham lido a anterior. Talvez o único sentido de envelhecimento da tradução esteja no fato de que, como a obra foi sendo compreendida de outras maneiras ao longo do tempo, a tradução mais antiga não atenda a algumas necessidades de leitores de outra época. Mas isso não é intrínseco à própria tradução.

Traduzi *A Representação do Mundo na Criança*, de Piaget, em 2005, e li a tradução anterior, de 1975. Claro que os textos refletem a época em que foram produzidos. Há várias escolhas do tradutor anterior que não são as minhas, e vice-versa. Os textos refletem até mesmo concepções distintas de tradução: a anterior tem algo de respeitoso que deixa transparecer que o texto traduzido é do francês de certa época; o meu é mais, digamos, autoral, parece mais português, pois não mantém certas especificidades sintáticas do francês, por exemplo. Mas as duas traduções não alteram as propostas do autor, embora as escolhas possam favorecer mais essa ou aquela interpretação.

Em 1975, quando eu ainda não traduzia, era norma o que chamavam de “respeitar o autor”. De lá para cá, o tradutor passou a ser considerado autor de obra derivada e por isso temos mais liberdade para dar do texto do autor uma versão em português sem as marcas do original; podemos correr mais riscos e alterar o texto de acordo com as necessidades expressivas do português.

Por outro lado, tive limitações que o outro tradutor não teve. Tive de colocar uma nota explicando que mantive “retardado” porque, em 1927, esse termo era técnico

na obra e não caberia alterá-lo sem violar o sagrado direito do autor. Mas esse termo tinha de ser explicado porque em 2005 era pejorativo, quando em 1975 não chamava a atenção. Tudo isso mostra que, seja como for, o discurso permanece: as propostas do autor, mesmo que usemos outros termos e construções, permanecem. Logo, o que pode dar a impressão de envelhecimento no sentido de interlocução é que os leitores de outra época leem de modos distintos e têm distintas expectativas, algumas delas, eu diria, ilegítimas, como esperar que a obra resolva problemas que ela não se propõe a abordar.

Jean Gonçalves: Um dos principais núcleos temáticos abordados por Sobral, nesta resposta, se firma em uma triangulação conceitual conectada ao pensamento bakhtiniano: autoria, irrepitibilidade e singularidade. Compreender que o tradutor, mesmo que não seja o autor da obra, exercita sua autoria ao traduzir o que diz o outro (na língua de origem da obra), tentando comunicá-lo em outra língua, é ir, profundamente, aos princípios dos argumentos da perspectiva dialógica. A autoria, neste caso, está nas escolhas do tradutor, que implicam, diretamente, no modo como a tradução irá se configurar enquanto enunciado concreto, ou seja, a leitura da obra atual será sempre constituída por um histórico de tradução, tendo o leitor o acesso a obras anteriores ou não. Aqui, leitor e tradutor têm, de alguma forma, uma relação dialógica com as obras traduzidas anteriormente, porque as escolhas de tradução atuais refletem uma época, um contexto e um panorama distintos do que se encontra na tradução “velha”. O não envelhecer da tradução tem a ver com o fato de que cada enunciado é único e irrepitível (e isso não é novo para leitores de Bakhtin). A singularidade de cada obra traduzida está, justamente, no fato de que seu endereçamento também é mutante, o que quer dizer que ninguém, em sua consciência, traduz um texto, hoje, para leitores do futuro – traduz-se hoje para leitores de hoje. Obviamente, uma obra bem traduzida terá reverberações históricas e permanecerá na dança dos livros e dos autores por muito tempo, até que algum novo tradutor resolva “autorar” uma nova tradução. Há ainda, fatores discursivo-políticos, especialmente no âmbito das traduções de obras ditas acadêmicas/intelectuais, que fazem com que determinadas traduções circulem apenas em alguns contextos e não em outros, sendo possível afirmar que a aceitabilidade da tradução (e por consequência do tradutor) são fundamentais para que uma obra se

mantenha “viva”, de modo que, mesmo quando re-traduzida, permaneça referenciada nos círculos de discussão e nas produções deles recorrentes.

7- Em seu texto “Uma reflexão bakhtiniana sobre interlocução e linguagem”, publicado no livro *Interfaces com a linguística: dialogando saberes* (2016), o senhor discute em uma seção a tradução atrelada à autoria sob a perspectiva bakhtiniana. Partindo de sua afirmação em “[...] Ao traduzir textos, aquele produz discursos em outra língua a partir de discursos escritos numa dada língua” (SOBRAL, 2016, p. 24), qual é a sua opinião sobre a situação, por vezes, conflituosa do tradutor quando seu processo autoral se choca com o reposicionamento de um discurso de uma língua à outra?

Adail Sobral: Não há, a meu ver, choque entre o processo autoral do tradutor e o reposicionamento, se entendo bem o que perguntas. Porque a autoria do tradutor é distinta da do autor: o tradutor não tem de opinar sobre o que traduz, ou forçar uma interpretação, mas simplesmente ser a interface entre textos, línguas e culturas, criar uma relação interlocutiva entre o autor do texto traduzido e os leitores de outra língua. O tradutor interpreta no sentido de que ao traduzir compreende, tem de compreender, e toda compreensão é reposicionamento, interpretação. Não lhe cabe explicar o texto, mas recriá-lo em outra língua. Assim, não vejo conflito, porque a atividade tradutória é profissional.

Como eu disse em outra ocasião, se traduzir, digamos, um texto de uma teoria que não julga aceitável, o tradutor só tem duas coisas a fazer: traduzir com maior cuidado para evitar que sua opinião perturbe a tradução ou desistir de traduzir. Se não consegue se colocar nessa posição exotópica, ele não é tradutor. Um tradutor não se impõe ao autor, mas se faz porta-voz seu. Além disso, tem de servir ao leitor, que não quer ler a opinião do tradutor, mas a obra do autor. O tradutor serve a dois senhores: o autor do texto-base e o leitor do texto-alvo.

Como eu disse em alguns textos, ao atender a esse requisito de servir a esses dois senhores, o tradutor produzirá uma interpretação legítima que é sua tradução. Ainda que ponha notas no texto, inclusive explicativas, adapte termos e exemplos, use colchetes para explicar termos e expressões etc., o tradutor estará produzindo uma

interpretação legítima se respeitar o autor e se eximir de dar opiniões ou explicar coisas em seus termos pessoais.

Ele pode inclusive escrever um artigo contra as propostas do texto que traduzir. O que ele não pode é interferir no texto no sentido de alterar aquilo com que não concorda ou acentuar o que acha bom. Interferir é aético. Por isso, o tradutor é um autor que tem de respeitar outro autor e os leitores. Não há, então, conflito porque não cabe na tradução as opiniões ou posições do tradutor, mas o trabalho de reconstituir em outra língua o texto que vem de outra.

A interpretação tradutória relata o discurso do outro sem criar uma moldura que altere substancialmente esse discurso, na medida que é possível a um ser humano alcançar essa posição exotópica. Na verdade, tenho uma concepção radical disso: tradutor não tem opinião no exercício de sua atividade. Fora dela, pode pensar o que quiser. Se rejeita um texto, ele simplesmente pode se recusar a traduzi-lo, mas de modo algum deturpá-lo por alguma necessidade autoral, porque essa necessidade é sempre ilegítima; sua autoria é especial: ele responde de certo modo pelo outro, o que aumenta sua responsabilidade ética perante o outro. Em sua atividade, o tradutor tem a responsabilidade ética de respeitar seus senhores (autor e leitores) e permitir, como interface, que ocorra o diálogo profícuo entre eles.

Jean Gonçalves: Na perspectiva bakhtiniana, qualquer produto ideológico tem relação com uma dada realidade que reflete e refrata uma outra realidade. Em *MFL* temos um Volóchinov preocupado com o significado exterior que reveste a ideologia, ou seja, o signo é sempre ideológico. Porque seria diferente o caso da tradução e da autoria do tradutor? Sobral pontua muito bem os aspectos que “revestem” a exterioridade de uma obra traduzida, desde a necessidade de compreensão do que vem a ser um porta-voz até as escolhas pontuais e certeiras que farão da tradução uma obra única (próxima da obra original, mas não ela mesma). Pensar o ato da tradução como um enunciado que resulta em um produto imanentemente ideológico é assumir uma abordagem dialógica por natureza, longe da qual não é possível criar uma realidade tradutória que converse com os leitores imaginados (um determinado país, uma determinada região, uma determinada língua). Tal reflexão se entrelaça, também, com outra importante noção

bakhtiniana: a indissociabilidade entre ética e estética, apontada por Sobral de maneira bastante peculiar quando se refere à ideia de “interpretação tradutória” que consiste em relatar “o discurso do outro sem criar uma moldura que altere substancialmente esse discurso, na medida em que é possível a um ser humano alcançar essa posição exotópica”. Pontue-se, nesta afirmação, a expressão “na medida”, que coloca para o tradutor, novamente, a insistência bakhtiniana do não álibi para o seu ato, para sua responsabilidade tradutória, que pode tanto levar um leitor a se aproximar da obra original quanto fazê-lo distanciar-se dela – eis uma responsabilidade nada simples de se esquadriñar.

8- No mesmo texto, o senhor nos diz que a contribuição de Bakhtin para a Linguística Aplicada não tem a ver com *modelização* ou “aplicação de saberes como redução da teoria a uma técnica repetida” (SOBRAL, 2016, p. 37). O senhor acha que essa *modelização* ainda é uma recorrência nos estudos bakhtinianos em interface com a Linguística Aplicada contemporânea? Se sim, por que o senhor acha que isso ainda ocorre?

Adail Sobral: Não creio que nos estudos bakhtinianos em interface com a Linguística Aplicada contemporânea ocorra essa ênfase na modelização. Pelo contrário: é aí que se combate o excesso de modelização, desde que se reconheça a radicalidade e o enriquecimento que isso traz. Claro que toda transposição didática envolve algum grau de modelização, de redução temporária de objetos complexos com o objetivo de entendê-los, explicá-los, torna-los compreensíveis. A modelização só não precisa ser excessiva, paralisante, algo como propor um dicionário de gêneros, como se gênero não fosse um dispositivo enunciativo, mas textual. Sim, há regularidades, ou teríamos de reinventar cada um sempre e sempre, mas o foco não é essa regularidade, mas a singularidade irreproduzível do ato de enunciar. Obviamente, cada vez que analisamos um espécime de gênero estamos tirando um instantâneo dele, paralisando-o por instantes, mas temos de devolvê-lo à vida, temos de reconhecer tanto seu lado de membro de um domínio da cultura como seu lado irreproduzível. Por isso o gênero se define como formas *relativamente* estáveis de enunciados. Formas, não tipos e menos ainda modelos. E formas de *enunciados*, não de textos. As formas textuais são complementares, porque são escolhidas de acordo com as necessidades da enunciação.

A meu ver, podemos usar, contra o excesso de modelização, o que Motta-Roth propõe:

O foco da educação linguística, portanto, recai sobre o ensino da interlocução. Ensinar linguagem passa a ser mais do que ensinar as estruturas da língua, pois se concentra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem de modo a se tornar capaz de analisar discursos. Os contextos, como situações recorrentes na sociedade, são constituídos na linguagem e pela linguagem e se estruturam como partes da cultura. Como construtos intersubjetivos da coletividade, os contextos são aquilo que são reconhecidos como tal pelos que participam do grupo social. Nesse sentido, o contexto passa a ser critério para se escolher o que e como dizer ou escrever. O ensino de gramática deve estar a serviço dessa capacidade de analisar o contexto e de escolher as possibilidades a partir das ofertas do sistema da língua e não o contrário. (MOTTA-ROTH, op.cit, p. 501).

Para dar forma concreta a uma proposta nessa linha, propus (SOBRAL, 2015: <https://www.facebook.com/notes/adail-sobral/a-transposi%C3%A7%C3%A3o-did%C3%A1tica-pode-matar-os-g%C3%AAneros/10206020498046273>) que, para trabalhar gêneros, temos de pensar ao menos nas seguintes questões, cuja resposta vem do texto que analisamos, não de algum manual:

- Qual o contexto interativo mais amplo? (a esfera de que o autor faz parte);
- Qual a posição do locutor? (não é sua opinião, mas seu estatuto: um professor, aluno, mãe?);
- A que interlocutores ele se dirige? (o estatuto: professores, colegas, alunos...);
- Que relação enunciativa o autor vai criando? (como ele se relaciona com seus interlocutores?);
- De que ele fala? (tópico);
- Qual o seu tema? (o modo como aborda seu tópico, vital para a compreensão);
- Qual a posição valorativa assumida? (de que perspectiva o autor desenvolve seu texto?);
- De que maneira o texto se estrutura? (na forma de perguntas e respostas? expositivamente?)

Assim, cabe perguntar: por que em muitos casos se pensa a escolarização de saberes do mundo como uma operação de congelamento de seu dinamismo e

transformação desses saberes em modelos estáticos, ou seja, reduzir o gênero a um tipo ou modelo de texto? Por que a escola só se sente bem se "normalizar" as coisas? De que se defende ela? Por que a escola parece temer o que não se deixa reduzir por ser parte da vivência dos sujeitos e, portanto, mutante? O que é a escola hoje? O que afinal queremos dela?

Porque, repetindo Clot, gênero não se transmite; gênero se ensina.

Jean Gonçalves: A pergunta parece bastante clara ao se referir à modelização como uma prática instituída no campo da Linguística Aplicada, especialmente quando se fala em Análise(s) de Discurso(s). Ao respondê-la, Sobral não só coloca em cheque o que se entende por modelização, como deixa transparecer uma visão muito certa de que não é possível se pensar em modelização quando um trabalho se pauta pelo enfoque bakhtiniano. Embora escapar da modelização não seja tarefa fácil para um linguista, é importante que ao aplicar seu conhecimento/sua teoria ele possa mediar e criar outras formas de ver/analisar seu objeto, mesmo que as fórmulas estejam disponíveis e tenham acesso irrestrito. Vale, aqui, a retomada da noção de autoria discutida anteriormente, que implica não um ineditismo de práticas e a busca por inovações metodológicas minuto a minuto, e sim em um (re)significar o método/a teoria/a abordagem (ou outro termo que o leitor prefira a partir de seus referentes). Ao abordar, nesta resposta, a relação com os gêneros do discurso, Sobral sugere algumas questões a serem consideradas para a efetivação de um trabalho eficaz com gêneros, tão raro, ainda, em contextos educacionais de ensino de leitura e escrita. É importante considerar, aqui, que a noção de gêneros do discurso não está apenas no texto homônimo e sim em toda a obra de Bakhtin e o Círculo, como muito bem pontuam Beth Brait e Maria Helena Cruz Pistori em seu artigo “A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo”:

Embora o ensaio mais conhecido, citado e tomado como único seja “Os gêneros do discurso”, esboçado por Bakhtin nos anos 1950 e incluído na coletânea póstuma Estética da criação verbal (Bakhtin, 2003a, p.261-306), esse não é o único a tratar da questão. Outros trabalhos de Bakhtin, escritos e/ou publicados nos anos 1920, 30 e 40, tratam da questão dos gêneros do discurso. Esse é o caso de: “O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, escrito entre 1923/1924 e inserido na coletânea Questões de literatura e de estética - A teoria do romance, publicada em 1975 (Bakhtin, 1988a, p.45-70), trabalho que discute, dentre outras coisas, um aspecto essencial à concepção do gênero: a diferença entre forma composicional e forma arquitetônica; Problemas da poética de Dostoiévski, inteiramente

dedicado ao gênero romance polifônico, cuja primeira edição, intitulada Problemas da obra de Dostoiévski, é de 1929, e a segunda, modificada e aumentada, Problemas da poética de Dostoiévski, é de 1963; “O discurso no romance”, produzido entre 1934-1935, também inserido em Questões de literatura e de estética - A teoria do romance (Bakhtin, 1988b, p.71-210), que recoloca a questão do gênero do discurso, apresentando e discutindo importantes aspectos acerca da ligação existente entre língua, gêneros e estilo. (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 372).

9- Temos, na história dos estudos linguísticos, uma herança cartesiana e dicotômica no trabalho com a linguagem, oriunda principalmente dos postulados saussurianos. Podemos notar o quão forte essa herança é ao encarmos ainda hoje a perspectiva dialógica como algo a ser exercitado constantemente, sob o risco de cairmos no cartesianismo linguístico em nossas pesquisas, especialmente as de Linguística Aplicada. O senhor considera que há, além da origem estruturalista da linguística, outros fatores da contemporaneidade que contribuem para que a tarefa dialógica do linguista ainda seja tão desafiadora?

Adail Sobral: Acho que o grande problema reside numa concepção de língua que só a considera como sistema fechado, que é muito forte; pais de alunos vão exigir que se ensine gramática. De certo modo, há uma grande parcela de pessoas que não percebeu que linguagem é uso, que a língua de modo algum é um inventário decorável de regras, uma vez que ela nos chega sempre na forma de enunciados, que, claro, envolvem frases. Simplificando, as frases são unidades da língua; não têm um autor e por isso podem assumir variados sentidos. Os enunciados são unidades da linguagem; têm um autor, interlocutores, contextos etc. Podemos mesmo dizer que as frases são componente formal do sistema da linguagem.

Na prática da língua, há um componente que os estudos linguísticos tradicionais, da língua como sistema, não podem examinar: os usos, com toda sua carga cultural. Ocorre, contudo, que as unidades da língua (fonemas, palavras, frases) são palpáveis, estão aí. Basta um passo em falso e já confundimos saber a língua, que é algo ativo, com saber sobre a língua, que é passivo até ser posto a serviço de saber a língua. O estudioso que empreende uma tarefa dialógica precisa unir esses dois pontos: o saber a língua com o saber sobre a língua, a fim de dar acesso à linguagem. Saber sobre a língua é tarefa técnica, que no final não colabora diretamente para saber a língua, a não ser que os estudiosos ponham esse saber a serviço deste último.

Uma sociedade líquida traz ainda mais temores de perder a materialidade da língua. Daí vem a ênfase nas dicotomias. O medo da singularidade produz propostas e

atitudes que só veem o geral. Como eu disse alhures (SOBRAL, 2005), generalizar sobre singularidades, e a língua em uso gera singularidades, parece, para uma mentalidade cartesiana, uma impossibilidade. As pessoas, então, se apegam ao que lhes parece palpável, o texto como materialidade, digamos, e perdem de vista que, sem o texto, não se pode examinar o discurso, mas que, só com o texto, também não. Porque o texto, para uma mentalidade não cartesiana, é um feixe de sentidos, uma possibilidade, não “um todo em si e um princípio de classificação”.

Vou citar um longo trecho meu que a meu ver explica o resultado desse medo da singularidade (SOBRAL, 2016, p. 115-116). Há

uma ênfase na “normalização” de conceitos que buscam precisamente abarcar o irrepitível, ainda que estável o bastante para ser identificado, no âmbito do repetível, ou melhor, mostrar que o lingüístico não é estritamente lingüístico (...) Essa ênfase advém da junção de duas concepções errôneas disseminadas, a primeira (...) é a idéia do ensino como transmissão de conteúdos fixados, idéia positivista que reduz os seres humanos a máquinas de transmissão e registro de dados e desdenha o processo de objetivação e apropriação do mundo natural como mundo humano, mundo social e histórica (...) a segunda [é] a idéia da ciência como instancia criadora de generalizações a todo custo, idéia teoricista que não vê o concreto, o aqui e agora, a singularidade, perdendo-se na criação de objetos que, de tão gerais, chegam a ser inidentificáveis. Nos dois casos, o resultado é o enrijecimento de conceitos e as sobreposições conceituais.

A língua como sistema é, claro, “um todo em si e um princípio de classificação”, mas, como ela está a serviço do uso, nas situações concretas, a redução da prática da língua à mobilização do sistema como tal, sem considerar a enunciação, tranquiliza as pessoas que temem o irrepitível, mas não as ajuda a entender o que é linguagem, um sistema complexo (SOBRAL, 2006) composto por dois outros sistemas em interação dialógica, um sistema de regras e um sistema de usos, aquele formal e este “relativamente estável”.

Jean Gonçalves: A tarefa dialógica do linguista, expressão que encerra a pergunta, parece provocar uma certa necessidade de se repensar o que é o linguista nos tempo atuais: para que serve? Quais suas atribuições? A quem ele fala? Qual seu campo real de interesses? As explicações dicionarizadas reduzem o linguista a um especialista em ensino de línguas, e a Linguística Aplicada a uma ciência social que estuda a linguagem em uma perspectiva interdisciplinar. Mas é preciso *desdicionarizar* os termos e

reorganizar o papel do linguista em uma sociedade que já não o quer somente para uma função. A partir das ponderações de Sobral, pode-se retomar a noção de recepção/compreensão ativa em Bakhtin, que implica o diálogo em sua mais simples dimensão: o face a face – comunicar para e com alguém. Compreender os mecanismos de funcionamento da enunciação é um exercício de confronto, tanto com o que se diz quanto com o que se ouve/lê. Para que o linguista pense a palavra em sua acepção bakhtiniana é preciso ir ao seu conteúdo ideológico, suas condições de enunciação que implicam produção, recepção e circulação, ou seja, o linguista, assim como o tradutor, também necessita fazer escolhas o tempo todo em seu trabalho, pois sua análise sempre será única e irrepetível, mas precisa conter um grau de excelência que a diferencie de abordagens rasas e deficitárias teórico-metodologicamente. Adentrar o universo particular dos signos apresenta-se, desse modo, como incumbência de todo linguista que queira se desafiar enquanto profissional que tem à sua frente um arsenal de materialidades à espera de apreciação e análise. É, então, a partir de uma boa dose de compreensão ideológica, aliada a um processo de criação incessante e efervescente, que o linguista aplicado encontra sentidos para seu próprio fazer e para que sua empreitada possa ser considerada, mais do que uma imersão em práticas de modalização, uma tarefa essencialmente dialógica.

10- As pesquisas em Linguística Aplicada afirmam-se em um constante *devir*, isto é, como contribuições que não encontram finidade nelas mesmas, mas que se propõem a motivar o surgimento de novas problematizações. De que formas o senhor acha que essa característica da Linguística Aplicada pode ser potencializada nos dias de hoje? Que sugestões, bibliográficas ou experienciais, o senhor daria para os pesquisadores e interessados nos estudos linguísticos que estão iniciando sua caminhada neste campo?

Adail Sobral: Antes de tudo, desconfiar de toda solução pronta, de todo método enrijecedor, de tudo o que só veja o aspecto reproduzível dos fenômenos. De outro, desconfiar de toda proposta demasiado aberta, de todo método demasiado flexível, de tudo o que só veja o aspecto singular dos fenômenos. Porque nenhum fenômeno é

apenas geral, membro de uma classe, nem apenas singular, único no mundo. Falo disso nos artigos de *Bakhtin*: conceitos-chave (SOBRAL, 2005a, b, c).

Em consequência, cabe-nos examinar com atenção toda proposta que tente unir esses dois aspectos dos fenômenos, o formal e o discursivo, ou o quantitativo ao qualitativo. Porque toda proposta unilateral está fadada ao fracasso, sejam análises demasiado formais ou demasiado intuitivas. Claro que é legítimo ser só formal ou só discursivo, mas teremos de ter a humildade de reconhecer que, nesse caso, nossa pesquisa é parcial, ou seja, se aplica a apenas uma parcela do fenômeno ao determinar seu objeto. Porque uma análise formal a que falte, digamos, uma caracterização dos sujeitos (e, portanto, de suas circunstâncias) assim como uma análise discursiva que perca de vista a materialidade textual estão fadadas ao fracasso como contribuição caso declarem que estão estudando a *linguagem*.

A unidade entre o mundo da vida (a realidade linguística, em nosso caso) e o mundo da cultura (as teorias sobre a linguagem, em nosso caso), tópico de um dos primeiros escritos de Bakhtin, o da filosofia do ato, nos alerta para a necessidade de considerarmos os diferentes aspectos dos fenômenos, sob pena de nos perdermos quer na verdade geral que não vê os seres humanos (como se uma teoria abarcasse o mundo) ou na verdade particular que vê apenas algum ser humano (como se um caso particular representasse todos).

Idealmente, o formal e o discursivo devem estar entrelaçados, de alguma maneira. Ou ao menos reconhecer quando são apenas uma proposição parcial. Por incrível que pareça, vivemos uma época em que tudo o que é quantitativo é considerado superior, e isso mesmo no âmbito das ciências humanas. Por vezes isso até se deve ao fato de algumas propostas qualitativas fracassarem quanto à sua coerência, mas o quantitativo por si não é superior. Não que o qualitativo o seja. É inegável que a própria escolha de variáveis quantitativas exibe um aspecto qualitativo, do mesmo modo como uma análise qualitativa tem de ser coerente, partir de casos concretos. Nada há em uma perspectiva bakhtiniana, por exemplo, que recuse o aspecto formal ou quantitativo das coisas. Para afirmar que um dado sujeito criou num dado texto um dado sentido preciso conhecer vários textos, sujeitos e sentidos. Preciso conhecer os recursos da língua, e até a frequência de uso. Tenho de reconhecer que cada análise é uma análise, e não *a* análise. Cabe assim, no caso de análises qualitativas, integrar a materialidade dos textos

à dimensão enunciativo-discursiva, indo além do conteúdo e da forma em si e considerar a arquitetônica dos discursos, que une o texto à situação enunciativa. E, no caso de análises quantitativas, integrar a realidade material estudada ao perfil dos sujeitos estudados, mostrando de que maneira se depreende dessa realidade e desse perfil a representatividade dos sujeitos para o universo considerado.

Jean Gonçalves: Ao abordar o paradoxo entre o quantitativo e o qualitativo na pesquisa em ciências humanas, Sobral apresenta uma saída para uma não gratuita dicotomização, ressaltando a importância de ambas as possibilidades de investigação para o campo da linguística. Cabe aos pesquisadores, no entanto, identificar e reconhecer as especificidades de seus estudos, bem como os direcionamentos necessários para um trabalho com o qualitativo e/ou com o quantitativo que não se conforme com uma análise simplificada, mas que busque meios de aprofundamento teórico/conceitual que resulte em significativas contribuições no que se refere ao saber e ao conhecimento dos objetos e materialidades dos campos interessados. Sobral toca, ainda, em uma ferida aberta quando diz: “Tenho de reconhecer que cada análise é uma análise, e não *a* análise”. Esta afirmação, dita por muitas vozes, é ao mesmo tempo um bálsamo para alguns e um fel para outros. Reconhecer cada análise como um exercício único é assumir a limitação do linguista com o mais natural dos fatos: um ser humano não pode ver tudo, não pode falar sobre tudo, não pode enxergar coisas que só o outro pode ver de seu lugar, também limitado. Para um linguista que necessite colocar seu ego acima de qualquer suspeita, é difícil conceder voz ao outro, deixar que este também emita opiniões sobre o mesmo objeto (concordando ou discordando); é difícil também fazer o exercício de escuta do outro. Mas quando a afirmação supracitada é vista com os olhos da seriedade e do compartilhar de experiências, pode-se vislumbrar a beleza da Linguística Aplicada, quando esta se propõe a investigar um vasto campo de possibilidades nas quais a linguagem labora. Por meio de uma diversidade de abordagens e modos de olhar é que a construção do conhecimento nos estudos da linguagem se torna indispensável às sociedades contemporâneas, e firma seu lugar enquanto ciência da humanidade.

Referências das obras mencionadas na entrevista:

BAKHTIN, M. Arte e Responsabilidade [1919]. In: *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 33-44.

_____. (1924). Pour une philosophie de l'acte: L'age d'homme, 2003.

BRAIT, B. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. In: *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, 12 (2): 5-23, 2017.

_____; PISTORI, M. H. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. In: *Alfa*, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

GONÇALVES, J. C. O pensamento bakhtiniano: diálogos com a pesquisa em educação. In: AGUIAR, N.; RAUSCH, R. *Pesquisa em educação: pressupostos epistemológicos e perspectivas de investigação*. Blumenau: EdUFURB, 2011. pp. 167-182.

_____. Das relações [amorosas e sedutoras] entre Educação, Linguagem e Teatro: reflexões bakhtinianas. In: HAGEMeyer, R.; SÁ, R.; GABARDO, C. *Diálogos epistemológicos e culturais*. Curitiba: W&A Editores, 2016. pp. 217-232.

GRILLO, S. C. A obra em contexto: tradução, história e autoria. In: MEDVIÉDEV, P.N. *O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012. pp. 19-38.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso), v. 06, p. 495-517, 2006.

SOBRAL, A. Uma reflexão bakhtiniana sobre interlocução e linguagem. In: REZENDE, P. (Org.). *Interfaces com a linguística: dialogando saberes*. 1ed.: Pedro & João Editores, v. 1, p. 13-42, 2016.

_____; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. *Domínios de Lingu@Gem*, v. 10, p. 1076-1094, 2016b.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico nas ciências da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

A DESLEGITIMAÇÃO DE UMA EMOÇÃO COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA EM UMA SENTENÇA DE INJÚRIA RACIAL

Ariana de Carvalho¹

RESUMO: A sentença jurídica é um gênero de grande importância social, pois dentro do âmbito jurídico ela corresponde ao ápice do processo decisório. Nesse gênero, o magistrado não pode se limitar a proferir uma decisão, ele deve motivá-la e, para tanto, se utiliza da argumentação. A partir das explicações de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005) Amossy (2010), Charaudeau (2005; 2009a;2009b), Kerbrat-Orecchioni (2000), Micheli (2010) e Plantin (2008; 2010), o presente artigo buscou estudar a argumentação em uma sentença de injúria racial. Esse estudo mostrou que a estratégia argumentativa do juiz se pautou, principalmente, na deslegitimação da cólera sentida pela parte acusadora e na tentativa de convencer o público alvo pela constituição discursiva de uma outra emoção, no caso, indignação. Assim, a relevância do trabalho está no fato de ele permitir observar como a temática do preconceito tem sido abordada por um discurso que tem o poder de interferir e de modificar o estado das coisas no mundo e também por demonstrar que o manejo discursivo das emoções funciona enquanto estratégia argumentativa. Além disso, os resultados nos possibilitam refletir sobre o quanto as decisões dos magistrados podem ser demasiadamente subjetivas, quebrando as expectativas que temos em relação ao discurso decisório.

PALAVRAS-CHAVE: Sentença jurídica. Argumentação. Emoção.

ABSTRACT: Legal sentence is a genre of great social importance, because within the legal framework it corresponds to the apex of the decision-making process. In this genre, the magistrate cannot be limited to make a decision, it must motivate using argumentation. From the explanations of Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), Charaudeau (2005; 2009a;2009b), Amossy (2010), Kerbrat-Orecchioni (2000), Micheli (2010) and Plantin (2008; 2010), this article tries to study an argument in a racial insult sentence. This study shows a Judge's strategy argumentative was mainly based on the delegitimization of cholera felt by the accuser, and in the attempt to convince the target public by the discursive constitution of another emotion, in this case, indignation. Thus, this paper allows to observe how a prejudice theme has been approached by a discourse that has power to interfere and to modify the things state in the world, and it demonstrates that the discursive handling of the emotions works as an argumentative strategy. In addition, the results allow us to reflect on how much the magistrates' decision can be overly subjective, breaking the our expectations in relation to the decision discourse.

KEYWORDS: Legal sentence. Argumentation. Emotion.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos/Linguística do Texto e do Discurso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte (MG), Brasil. E-mail: arylet@gmail.com.

Introdução

Embora a Constituição de 1988 tenha apregoado a honra como um bem inviolável, no contexto atual, esse direito tem sido frequentemente desrespeitado. Configura-se crime contra a honra quando um indivíduo atua ofendendo a dignidade pessoal de outro, fazendo-o passar por constrangimentos que afetam sua moral e o respeito que tem no meio em que se insere.

Dentre os crimes contra a honra, um tipo específico deles tem recebido maior atenção, o crime de *injúria qualificada pelo preconceito*. Antes de 1997 não havia nenhum enquadramento especial na lei para punir os crimes que envolviam posturas preconceituosas, assim, todo e qualquer tipo de delito injurioso era julgado como injúria simples. Entretanto, a Lei n. 9.459, de 13 de maio de 1997, adicionou a *injúria qualificada pelo preconceito* ao Código Penal, inscrita no art. 140, §3º. Consta nesse artigo que “se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem, condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência: pena - reclusão de um a três anos e multa”. (BRASIL, 1940, s/p).

Nota-se, assim, que a injúria preconceituosa passou a ser entendida pela legislação brasileira como crime mais grave e isso refletiu na pena enquadrada pelo código, que foi bastante ampliada em relação aos crimes de injúria simples. Tal postura é um indicativo de que é, no contexto atual, mister a adoção de medidas que visem combater as posturas preconceituosas marcantes em nossa sociedade. Essa nova postura do sistema legislativo em relação ao preconceito suscita interesse investigativo por parte dos estudiosos do discurso jurídico, destarte o presente trabalho objetiva estudar a argumentação desenvolvida em uma sentença que envolve um processo de *injúria racial*, o tipo mais comum de injúria qualificada pelo preconceito, observando como foi desenvolvida a argumentação através da qual o juiz motivou sua decisão de julgar improcedente a causa da parte acusadora.

Sendo a sentença o ápice do processo decisório, ela deve expressar o justo. O dizer do juiz não pode se limitar ao ato de proferir uma decisão final, mas se faz imprescindível que ele motive as decisões tomadas, lançando mão da argumentação

para que seja garantida a validade e aceitação delas no meio social. Sobre a importância social da motivação das sentenças, Barroso (2001) afirma que:

Esse poder nas mãos dos juízes não pode se transformar em arbítrio ou indiferença. A função primeira do juiz é a de resolver um litígio, mas a importância de seu mister reside em como o órgão julgante realizará a entrega da prestação jurisdicional. A motivação das decisões judiciais revela-se em garantia das partes bem como da própria sociedade. No primeiro caso, trata-se de garantia endoprocessual, como direito das partes de ver suas argumentações devidamente apreciadas pelos magistrados, o que está intimamente ligado ao próprio conteúdo do direito de ação (BARROSO, 2001, p. 1).

Nesse sentido é que a argumentação compõe as sentenças jurídicas como meio de justificar as decisões tomadas. A relevância desse estudo investigativo reside no fato de ele permitir observar, pelo menos através de uma amostra, como a temática do preconceito tem sido abordada por um discurso – o discurso decisório – que tem o poder de interferir e de modificar o estado das coisas no mundo.

A argumentação no discurso – alguns apontamentos

No viés da Nova Retórica, argumentar é fornecer argumentos, razões a favor ou contra determinada tese. A argumentação é, nesse sentido, oposta à demonstração, visto que é situada e exige um contrato entre os sujeitos envolvidos. Assim, para Nova Retórica, a argumentação é essencialmente pessoal, dirige-se a indivíduos dos quais pretende-se obter a adesão a determinada tese; através dela sempre pretende-se incitar uma ação imediata ou preparar para que determinada ação seja efetuada a *posteriori*. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Essa teoria ressalta a importância de o orador considerar as especificidades do auditório para o qual se dirige, o que implica ver a argumentação como instrumento para se alcançar a adesão dos espíritos, adesão essa que não pode ser imposta, mas alcançada através de um trabalho específico com o discurso. Então, o orador deve estar habilitado a discursar para determinado público, conhecendo suas crenças, valores, saberes específicos e teses por ele admitidas.

No ato de discursar o orador é levado a fazer escolhas, mesmo porque ele tem diferentes possibilidades de ponto de partida para colocação da tese pretendida. As escolhas efetuadas têm grande significado, não são arbitrárias, mas, ao contrário, as

escolhas discursivas de um orador são motivadas pelos seus objetivos na argumentação, sendo, portanto, estratégicas.

Amossy (2010) discursa sobre uma abordagem argumentativa do discurso, a qual se alimenta das teorias retóricas, pragmáticas e lógicas. Essa abordagem considera a argumentação como *fenômeno linguageiro, comunicacional, dialógico, genérico, figural e textual*. Na visão da autora, a argumentação é colocada em marcha quando há uma questão alvo de divergências e/ou antagonismos. Ela é desenvolvida a partir de

Moyens verbaux qu'une instance de locution meten œuvre pour agir sur ses allocutaire sent entant de le faire adhérer à une thèse, de modifier ou de renforcer les représentations et les opinions qu'elle leur prête ou simplement d'orienter leurs façons de voir ou de susciter un questionnement sur un problème donné (AMOSSY, 2010, p. 36).²

O dialogismo é o princípio constitutivo da argumentação, considerando que todo enunciado confirma, refuta ou problematiza posições antecedentes. Amossy (2010) destaca que toda argumentação se sustenta em saberes partilhados e representações sociais, sendo a *doxa* o fundamento da comunicação argumentativa. Será sempre em um espaço de crenças coletivas que o orador tentará consolidar um ponto de vista. A análise da argumentação no discurso permite perscrutar os “estratos dóxicos” que constituem o enunciado, ao mesmo tempo que é importante o conhecimento da *doxa* para se efetuar uma análise coerente da argumentação nos discursos.

Para realizar a análise argumentativa é preciso se centrar nos elementos “ditos” e não ditos (implícitos) do discurso, pois a argumentação se constitui pelo que está expresso de forma explícita e pelo que o discurso deixa a entender. A investigação do léxico é um ponto de partida para essa análise, mas é preciso considerar que “l’analyse argumentative n’examine pas le lexique en soi et pour soi: elle se préoccupe de la façon dont le choix des termes oriente et modèle l’argumentation.” (AMOSSY, 2010, p. 138).³ Averiguar como um termo contribui para a colocação de determinado ponto de vista no discurso é uma preocupação da análise argumentativa. Essa postura se pauta na ideia de

² Meios verbais que uma instância de locução emprega para agir sobre seus alocutários tentando lhes fazer aderir a uma tese, modificar ou reforçar suas representações e opiniões ou simplesmente orientar suas maneiras de ver ou suscitar um questionamento sobre um dado problema (AMOSSY, 2010, p. 36, tradução nossa).

³ A análise argumentativa não examina o léxico em si e por si; ela se preocupa pela maneira como a escolha de termos orienta e modela a argumentação. (AMOSSY, 2010, p. 138, tradução nossa).

que todo termo tem uma carga semântica, possuindo sempre um determinado “peso argumentativo”.

Os implícitos têm também grande importância na argumentação. Eles a reforçam à medida que apresentam de forma velada crenças e opiniões que subjazem aos discursos e engajam os locutores em uma tarefa de completar os elementos que faltam para a constituição do sentido. Seriam os “topoi retóricos” e os “topoi pragmáticos” elementos totalmente implícitos.

Fazendo menção à influência e contribuição da Análise Conversacional, Amossy (2010) ressalta que a observação crítica das posições hierárquicas e dos lugares ocupados pelos parceiros um em relação ao outro em uma troca verbal é importante para quem busca desenvolver uma análise argumentativa do discurso, pois esses lugares expressam os jogos de poder: “ils’agit em gros des positions de dominant et de domine qu’occupent les partenaires l’un par rapport à l’autre dans le déroulement d’une interaction.” (AMOSSY, 2010, p. 152).⁴ Mas ressalva que esses lugares são objeto de negociações frequentes entre os parceiros da troca verbal.

A explanação supracitada se coaduna com a noção de *contrato de comunicação* desenvolvida pelo teórico Patrick Charaudeau. Essa noção se centra na ideia de que além de todo ato comunicativo ser interacional, dependente dos processos de produção e interpretação, ele é ainda contratual. Nas palavras de Charaudeau (2009a), esse contrato é entendido como um “conjunto de restrições que codificam as práticas sociolinguageiras” (CHARAUDEAU, 2009a, p. 60). Essas restrições estão relacionadas à finalidade do ato de linguagem; ao estatuto dos sujeitos envolvidos na interação e à relação existente entre eles; ao propósito do ato de linguagem que diz respeito ao fato de ele se inserir em certos domínios de saber e às circunstâncias materiais que também exercem influência no ato de linguagem.

Assim, o sujeito responsável pelo ato de linguagem possui um projeto de fala que se desenvolve a partir de certas restrições referentes às condições de comunicação, mas é preciso considerar que, embora haja restrições, esse sujeito também age de modo a escolher desenvolver determinadas estratégias durante a troca linguagem.

⁴ Trata-se de posições de dominante e dominado que ocupam os parceiros um em relação ao outro dentro do desenvolvimento de uma interação.” (AMOSSY, 2010, p. 152, tradução nossa).

Segundo esse teórico, o sujeito, ao produzir um ato de linguagem, sempre gera uma relação com o outro, o que ele denominou de *princípio de alteridade*, de modo a buscar influenciar, agir sobre esse outro, pelo *princípio de influência*, a partir de um determinado projeto de fala, sendo feita a regulação do jogo de influências, pelo *princípio de regulação*. (CHARAUDEAU, 2005). Observa-se, assim, que também na visão do autor, o discurso possui uma capacidade inerente de agir sobre o outro, de modo a influenciá-lo.

Em *A argumentação persuasiva. Exemplo do discurso político* (2009b), o semiolinguista discursou especificamente sobre a argumentação, definindo-a como

uma atividade cognitiva geral, dirigida a um interlocutor, mediante a qual o emissor coloca em andamento uma organização discursiva cujo objetivo é impor ao interlocutor um marco de questionamento, uma tomada de posição, com a finalidade de que este não encontre nenhum contra argumento e termine compartilhando a opinião do sujeito argumentante (CHARAUDEAU, 2009b, p.280, tradução nossa).

Nesse sentido, admite-se que persuadir é mais do que demonstrar. O sujeito envolvido em um contexto de persuasão argumentativa não deve buscar estabelecer uma verdade, mais que isso, “o que está em jogo, é tanto a veracidade, e, por conseguinte a razão subjetiva, e a influência, de um sujeito que pretende modificar a opinião e as crenças de outro. (CHARAUDEAU, 2009b, p. 281). Sendo o contexto marcado pela persuasão, será através da força dos argumentos (racionais ou emocionais) que se julgará a eficiência do ato persuasivo, analisada pelo efeito que os argumentos causaram no auditório.

Defendendo a existência de discursos contraditórios para que uma argumentação seja colocada em desenvolvimento, Plantin assevera que a argumentação é desencadeada quando um determinado ponto de vista é colocado em dúvida. (PLANTIN, 2008). Essa dúvida surge quando um interlocutor não se identifica com o enunciador, de modo a não ratificar um turno de fala. Disso surge a necessidade de apresentar uma justificativa, o que dará origem à argumentação. Seria, então, no encontro de um discurso com um contradiscurso que surge a argumentação.

A concepção dialogal da argumentação deve ser entendida a partir dos conceitos de polifonia e intertextualidade. Nessa concepção, o locutor é visto como aquele que comporta discursos já ocorridos anteriormente, mas que são reformulados por ele. Desse modo, Plantin (2008) insiste na concepção de que a argumentação é sempre oriunda da articulação de discursos contraditórios. Desenvolvendo mais o conceito, o teórico

elucida que a argumentação “incide sobre aquilo em que é preciso crer, região na qual encontra a questão da prova e da demonstração, mas ela incide tanto mais sobre aquilo que é preciso fazer, a que é preciso renunciar ou não, recusar ou aceitar ofertas de negociação” (PLANTIN, 2008, p.89). Assim definida, mais uma vez fica ressaltada a existência da dúvida, da incerteza e de discursos contraditórios como elementos fundamentais para haver argumentação.

As emoções na construção argumentativa dos discursos

O reconhecimento da importância das emoções na argumentação remete a uma herança retórica. Segundo concepção aristotélica,

as paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos e são seguidos de tristeza ou prazer, como a cólera, a piedade, o temor e todas as outras paixões análogas, assim como seus contrários (ARISTÓTELES, 2000, p. 5).

Na perspectiva aristotélica, as paixões seriam espécies de respostas ao outro, já que elas refletem as próprias representações que fazemos dos outros, conforme o que significam para nós, assim elas devem ser mobilizadas por quem visa a convencer o outro. Para tanto, o orador deve conhecer a natureza das paixões e do que as suscita e saber quais podem tocar mais seu auditório.

Conforme expõe Amossy (2010), nota-se uma fidelidade da análise argumentativa do discurso à herança retórica no que diz respeito à importância conferida às emoções na argumentação. A análise argumentativa do discurso dá destaque ao pathos, principalmente, ao se centrar na seguinte questão: como uma argumentação pode não só exprimir, mas também construir e suscitar uma emoção? O grande interesse dessa abordagem não é saber como uma emoção pode ser expressa, mas como ela pode ser construída e suscitada através dos discursos. Para tanto, deve-se entender que as emoções não têm apenas efeitos cognitivos, mas também uma origem cognitiva, ela “s’inscrit dans un savoir de croyance qui déclenche un certain type de réaction face à une représentation socialement et moralement prégnant. Des normes, des valeurs, des croyances implicites sous-tendent les raisons qui suscitent le sentiment.” (AMOSSY, 2010, p. 168).⁵

⁵ Se inscreve em um saber de crenças que desencadeia um tipo de reação face a uma representação socialmente e moralmente ‘pregnante’. Normas, valores, crenças implícitas subtendenciam as razões que suscitam o sentimento. (AMOSSY, 2010, p. 168, tradução nossa).

Citando Plantin (1997), Amossy (2010) chama atenção para o fato de que as emoções podem ser construídas discursivamente através da concatenação de enunciados que levam a uma determinada conclusão emocional; é preciso considerar que os mesmos fatos podem suscitar sentimentos distintos, até mesmo opostos, e figurar como argumentos para conclusões opostas.

Micheli (2010) sublinha o caráter argumentável das emoções e esclarece que elas podem ser justificadas ou mesmo deslegitimadas pelos locutores. Retomando explicações de Plantin sobre as emoções na argumentação em um modelo dialogal, ele discursa mais detidamente a respeito da “argumentabilidade” delas. Segundo Plantin (1997, apud MICHELI, 2010, p. 105), é possível contestar a legitimidade das emoções. Isso pois, muitas vezes, elas são não consensuais; e então é necessário que os locutores se empenhem na formulação de razões, fundamentando por que é ou não apropriado a eles sentir determinada emoção. Endossando essa ideia, Plantin (2010) elucida que “há argumentação de uma emoção quando a questão que emerge da confrontação discursiva se apoia sobre uma emoção, e que em consequência, os discursos constroem respostas visando legitimar uma emoção.” (PLANTIN, 2010, p. 60).

Para analisar a construção argumentativa de uma emoção, o analista deve primeiro estudar os enunciados que atribuem uma emoção a um sujeito e, em seguida, verificar também o conjunto de enunciados que dão suporte e justificam os primeiros. Plantin (2010), sugere duas etapas de análise: primeiro, deve-se observar o conjunto de enunciados de emoção que se atribui a determinado ator textual e, em seguida, averiguar a quais lugares psicológicos os termos de emoção se referem e estão mais ligados, e como eles contribuem para traçar o perfil de um ator do discurso. Como segunda etapa, sugere observar como outros enunciados atuam de modo a propor uma construção discursiva que visa estabelecer ou invalidar a emoção atribuída.

Para falar do desenvolvimento dos afetos no discurso é preciso levar em conta não só a dimensão do pathos, mas também a do ethos. Isso porque “o ethos tem uma estrutura emocional na medida em que a emoção (ou o controle emocional) manifestada no discurso repercute inevitavelmente sobre a fonte dessas manifestações, o que estabelece uma primeira ligação entre ethos e afetos.” (PLANTIN, 2008, p. 115). Então,

ethos e pathos são modalidades de um mesmo trabalho com os afetos. O ethos seria uma forma de “afeto ameno” que definiria o tom do discurso.

Há três elementos de constituição do ethos do locutor. O primeiro é de natureza extra discursiva e diz respeito à reputação, ao prestígio que o locutor já possui. O segundo é de natureza intradiscursiva e está relacionado à construção que se faz do locutor a partir de pistas deixadas em seu discurso; por fim, o terceiro elemento, também de natureza intradiscursiva, concerne à construção de um autorretrato por parte do locutor, que tematiza de forma direta a sua própria pessoa; é comum que os locutores se valorizem no discurso, para se autolegitimarem. A retórica se interessa pelo estudo das “manobras de apresentação de si”, quando elas são estratégicas e estão a serviço da argumentação. (PLANTIN, 2008). O autor foi bastante esclarecedor ao expor, de forma pontual, que não há como construir um ponto de vista sem que ele esteja relacionado a um afeto. As regras de construção de pontos de vista são da mesma natureza das regras de construção e de justificação dos afetos.

Para Kerbrat-Orecchioni (2000) é possível e necessário rever como a afetividade pode ser colocada no discurso. Quando o locutor verbaliza uma emoção, que pode ser de fato sentida por ele ou não, ele deixa marcas no texto e o receptor deve decodificar essas marcas, o que pode levá-lo até mesmo a sofrer tais efeitos emocionais. Essas marcas seriam categorias semânticas da ordem do afetivo e do axiológico. É possível averiguar essas marcas de emoção expressas nos níveis verbal, lexical, morfológico e da organização sintática. Deve-se atentar para os usos de sufixos diminutivos os quais expressam valores afetivos, para o emprego de palavras “doces”, os uso de palavras injuriosas, partículas expressivas, procedimentos de intensificação (tão), uso específico de determinados adjetivos e a ordem em que são colocados nos enunciados, processos de ênfase, o uso de determinados conectores, o recurso da repetição de certas estruturas e expressões, uso de exclamações e interjeições, dentre outros recursos.

A autora emprega ainda os termos “emoção denotada” e “emoção conotada” para expressar, respectivamente, a emoção que se exprime com a ajuda de algum “termo de sentimento” específico, de forma explícita (“eu estou feliz”), e a emoção que se exprime pelo emprego de um termo qualquer, ou seja, de maneira mais implícita (“minha pequena”). Através desses recursos a emoção se traduz e também é suposta de se comunicar.

O gênero sentença jurídica

Reconhecendo a argumentação como dependente do quadro discursivo no qual ela se desenvolve, Amossy (2010) esclarece que duas noções são fundamentais para quem irá iniciar uma análise argumentativa. Seriam essas as noções de *campo* e de *gênero*. O campo é o espaço social/institucional no qual uma interação se insere. Essa noção é importante, porque permite pensar e analisar o discurso a partir do lugar institucional onde ele emerge. Algumas questões são norteadoras para se identificar um campo de um dado discurso: “Quem fala nesse discurso? A partir de qual lugar, de qual instituição? Investido de qual autoridade prévia? Qual relação aquele que fala estabelece com as outras pessoas e qual posição possuem? São usadas estratégias de conservação ou de subversão?”.

A outra noção muito cara aos analistas da argumentação é a de gênero de discurso. O gênero é um

Modèle discursif qu'icomprend un ensemble de règles de fonctionnement et de contraentes. Les genres sont reconnus et valorisés par l'institution selon des principes de hiérarchisation variables. [...] déterminent la distribution des rôles à partir de laquelle se met en place un dispositif d'énonciation. (AMOSSY, 2010, p. 198).⁶

Maingueneau (1998, apud AMOSSY, 2010, p.199) remete ao termo “cena genérica” que é o que é imposto, mas afirma que a cena genérica se dobra em uma “cenografia”. Essa última, por sua vez, pode ser escolhida de forma livre, estando ligada à postura do locutor em relação a seu alocutário e mantém relação com as noções de estereótipo e ethos. Isso nos esclarece que há um espaço de restrições advindas do gênero, mas nesse espaço, o locutor tem liberdade para operar determinadas escolhas e essas escolhas são importantes para a marcha argumentativa. Amossy (2010) finaliza a abordagem esclarecendo que alguns gêneros são marcados pela complexidade e até mesmo pela transgressão de suas regras, transgressões essas que são limitadas pelo campo no qual se insere o gênero em questão.

O gênero objeto de nossa análise, a *sentença jurídica*, se insere no campo jurídico, um campo de grande hierarquização. O Direito é a instituição que tem o poder

⁶ Modelo discursivo que compreende um conjunto de regras de funcionamento e de restrições [...] são reconhecidos e valorizados pela instituição conforme princípios de hierarquização variáveis [...] eles determinam a distribuição dos papéis a partir dos quais se coloca em lugar um dispositivo de enunciação. (AMOSSY, 2010, p. 198, tradução nossa).

de manter ou restabelecer a ordem no seio da vida social e todos os gêneros desse campo estão relacionados a essa função, a qual fica ainda mais notável quando se pensa na instância específica do discurso decisório.

Borges (2000) elucida que “o direito, na sua prática, se consubstancializa necessariamente em uma decisão que tem, é claro, repercussão social.” (BORGES, 2000, p. 290). É o Direito, portanto, que tem o poder de interferir no estado das coisas do mundo e modificá-las em prol da manutenção ou do restabelecimento da paz social; isso se materializa através do discurso decisório proferido por um ator social que tem o poder institucional de “mandar fazer”, o juiz. Assim, nesse campo, o ator social investido de maior autoridade é o juiz, somente ele é legitimado a julgar e decidir os litígios.

No campo jurídico, o ato de decidir é materializado pelo gênero *sentença*. Em *Vocabulário Jurídico* há a seguinte definição para esse gênero: “sentença designa a decisão, a resolução, ou a solução dada por uma autoridade a toda e qualquer questão submetida à sua jurisdição.” (SILVA, 1997, p. 201).

O Código de Processo Penal, em seu Título XII, dispõe que:

art. 381. A sentença conterá

I – os nomes das partes ou, quando não possível, as indicações necessárias

para identificá-las;

II – a exposição sucinta da acusação e da defesa;

III – a indicação dos motivos de fato e de direito em que se fundar a decisão;

IV – a indicação dos artigos de lei aplicados;

V – o dispositivo;

VI – a data e a assinatura do juiz (BRASIL, 1941, s/p).

Em relação à disposição dos elementos, a estrutura das sentenças se compõe de três partes, a saber: *o relatório*, que conterá a identificação das partes, a explicitação do pedido, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo; *os fundamentos*, momento em que é desenvolvida a motivação da decisão a ser tomada, ou seja, passagem em que o juiz analisará as questões de fato e de direito e *o dispositivo*, que é a própria decisão, trecho em que o juiz resolverá as questões que lhe foram colocadas.

Tem-se como locutor um juiz que não pode se limitar a proferir a sentença, ele precisa motivá-la, fundamentá-la com argumentos, ou seja, justificar a decisão tomada

para que ela seja aceita no seio social. Diante disso, é fundamental dizer que o discurso de uma sentença não tem simplesmente uma dimensão argumentativa, mas que ele comporta uma verdadeira *visée* argumentativa (nos termos de AMOSSY, 2010).

O juiz argumenta para as partes envolvidas no litígio que desejam saber sobre a resolução do conflito bem como quais foram as razões expostas, mas também argumenta para toda a sociedade, visto que uma decisão jurídica tem repercussão social no âmbito da coletividade e não apenas no aspecto individual; a realização da justiça é um interesse coletivo. Interessa a motivação à comunidade, para que essa possa averiguar se o juiz decidiu, de fato, com conhecimento de causa. É através da motivação que se torna possível avaliar se a atividade jurisdicional foi realizada como se esperava. (FERNANDES, 2000). Tem-se, por tal motivo, um auditório compósito como alvo da argumentação desenvolvida no gênero sentença jurídica.

Por fim, faz-se necessário salientar que a sentença deve expressar o justo, ou seja, a decisão deve de fato prestar-se a “fazer justiça”. Para que o discurso da sentença seja admitido como legítimo é preciso que ele esteja em consonância com o mundo social no qual se insere; isso significa que o juiz deve julgar com base nos valores da sociedade na qual ele e as partes se encontram. É o que defende Borges, quando elucida que “é possível também entender-se ou mesmo questionar-se extremamente uma decisão jurídica como sendo justa ou não, ética ou não, também numa comparação com os valores onde esse direito está inserido.” (BORGES, 2000, p. 324).

Esses apontamentos prévios sobre o gênero sentença são fundamentais para auxiliar e nortear a pretendida análise do discurso desse gênero.

Analisando uma sentença de injúria racial

Antes de desenvolver a análise da sentença selecionada para esse estudo, foi feita a supressão dos nomes das partes envolvidas no litígio, do juiz, bem como da testemunha citada, atribuindo-se a eles letras aleatoriamente escolhidas para que as identidades fossem mantidas em sigilo. Essa postura visa atender a ética profissional que deve ser respeitada em todo e qualquer tipo de pesquisa acadêmica. Para dar suporte ao bom desenvolvimento da análise, faz-se necessário apresentar um breve resumo do conflito tematizado na sentença; em seguida, serão desenvolvidas a descrição dos dados e a interpretação deles, pensando-se em como a argumentação foi edificada.

Breve resumo do conflito

A sentença a ser analisada envolve um caso de suposto crime de injúria racial ocorrido em uma cidade do interior de Minas Gerais (“Cidade de Minas”), no ano de 2011. As partes envolvidas no conflito são moradoras da referida cidade e o caso foi julgado pelo juiz “G.M.T.”, da vara criminal da “cidade de Minas”.

Esse processo conta com as seguintes partes: “J.P.C.” (“J.”, quando referido apenas pelo primeiro nome), o acusado; “N.R.P.” (“N.”), a parte acusadora. “J.P.C.” foi acusado de ter cometido crime de injúria racial contra “N.R.P.” quando, ao registrar um boletim de ocorrência (motivo: agressão) contra “L.T.A” (“L.”), proprietária do estabelecimento comercial “X”, se referiu a “N.R.P.”, funcionário do citado estabelecimento, como “neguinho”. “N.R.P.”, posteriormente (um ano e meio após o registro do boletim de ocorrência) ficando ciente da denominação “neguinho” expressa no boletim, se sentiu ofendido, o que o levou a mover uma ação contra “J.P.C.”, alegando ter sido vítima de injúria racial. Em determinado momento da sentença foi citada a declaração de “A.B.C.” (“A.”), a qual figurou como prova testemunhal.

O juiz julgou a denúncia como improcedente e absolveu “J.P.C.” do crime de injúria racial. Interessa-nos analisar como foi tecida a argumentação através da qual o juiz justificou a acusação como improcedente.

Nas tramas da argumentação

A pessoa que faz uma denúncia alegando ter sido vítima de injúria racial, provavelmente, está tomada pela cólera. Sente-se cólera quando se é ofendido, ultrajado por alguém que se julga superior e tem a intenção de inferiorizar o outro. Essa análise é possível a partir das explanações que Aristóteles (2000) teceu sobre essa paixão. Segundo o filósofo, toda cólera é seguida de um certo prazer que o encolerizado sente pela esperança de vingar-se. O ofendido deseja vingar-se e acha justo isso, já que não mereceu o desprezo recebido. Assim, o encolerizado encontra na vingança a sua possibilidade de prazer.

É possível interpretar que no caso específico de injúria racial, o injuriado quer “vingança”, mas através da ativação dos meios legais de se buscar a justiça, ou seja, através da denúncia formal. Entende-se, então, que o que dá azo à denúncia de injúria racial é a existência do ultraje proferido com a intenção de desprezar e inferiorizar

alguém. O injuriado se sente, assim, desprezado, ultrajado, portanto, quer que o ofensor responda por seus atos e seja punido.

É interessante observar que na sentença em análise, o juiz se empenha em deslegitimar o sentimento de cólera sentido por “N.R.P.” e é em cima dessa deslegitimação que sua argumentação é erigida. O juiz, no papel de sujeito argumentante, faz isso a partir de dois movimentos linguístico-discursivos: (a) Negando a categoria de vítima; (b) Expressando e suscitando indignação.

(a) A negação da categoria de vítima como estratégia argumentativa

Interessa-nos, para fins de análise, a segunda parte da sentença denominada de “os fundamentos” (trechos 1 a 48), visto ser nessa passagem que o magistrado analisa a questão de fato e de direito, sendo, portanto, o momento da motivação propriamente dita.

O primeiro recurso usado pelo magistrado para negar a categoria de vítima foi a *analogia*⁷. Nos trechos 2 a 17 é possível verificar isso. Em 2, lê-se:

(2). Há um certo paroxismo nesta questão da injúria, seja ela qual seja, política ou racial.

O juiz desenvolve uma analogia ao propor a existência de relação entre a injúria política e a injúria racial. O argumentante expõe que há, igualmente, nas duas naturezas de injúria, algo inquietante, angustiante. Nesse momento, ele questiona se se pode considerar injúria quando a denominação (a qual seria tomada como ofensiva) atribuída a alguém diz respeito a algo que esse alguém é de fato ou faz de fato. Isso pode ser visualizado no trecho 6:

(6). Certamente a Senhora Dilma, o Sr. Lula da Silva, o Sr. Gabeira, o Sr. Fernando Henrique, o Sr. José Serra e tantos outros, não devem apreciar se de comunistas forem chamados, mas professaram a ideologia ou, quando menos, foram simpatizantes da URSS.

E, em seguida, em uma atividade metadiscursiva, ele lança, pensando em fazer o auditório acompanhar seu raciocínio e a ele aderir, a seguinte pergunta (trecho7),

⁷ *Analogia* é empregada aqui conforme tipologia dos argumentos proposta por Perelman (2005), consistindo na aproximação de dois domínios semelhantes que é utilizada para esclarecer um desses domínios.

provavelmente já antevendo que a resposta dada por ele próprio (trecho 8) lhe ajudaria garantir à argumentação o direcionamento pretendido:

(7). Porque está se falando em injúria política?

(8). É que ela é uma “condição” do pensamento e, por vezes, também, da ação. Aquele apodado de cerrar ou de ter cerrado fileiras com certa hoste pode, com algum malabarismo, despir-se daquela vestimenta ideológica, conquanto a nódoa – a do radicalismo de direita ou de esquerda – não se empane e não se apague.

A aproximação estabelecida pelo recurso da analogia é nítida, de onde o auditório é induzido, pela analogia traçada, a desenvolver o seguinte raciocínio: “por que um negro se sentiria ofendido se for chamado de negro (e termos próximos a esse vocábulo), se ele o é realmente?”. O magistrado atribui responsabilidade aos que entraram no poder; esses são colocados como os responsáveis por criar e levantar a bandeira do politicamente correto e induzir as pessoas a verem preconceito em tudo. Isso vem comprovado nos trechos seguintes:

(12). O ofendido, “N.”, está embalado por essa turma que tomou o poder no Brasil desde Fernando Henrique Cardoso.

(13). Agora não é “politicamente correto” dizer que alguém é velho, é preciso usar eufemismo, há de se falar que está na “melhor idade”.

(14). Melhor idade coisa nenhuma!

(15). Negro? Não, não pode. Agora o correto é dizer “afro descendente”!

(16). Palhaçada!

(17). Negro é negro, pardo é pardo e branco é branco.

Assim, a postura de “N.R.P.” de denunciar “J.P.C.” por injúria racial é nada mais que reflexo da influência da gestão política brasileira que busca incutir a ideia de que há termos que não são politicamente corretos e que promovem a manifestação do preconceito, devendo, portanto, ser evitados. Seria esse um pensamento imposto às pessoas. A passagem citada a seguir também ilustra isso:

(25). Assuma e exiba com orgulho sua condição de preto. É dessa cor que é formado o povo brasileiro! Deixe de estultice, homem! *Não caia nessa conversa que o governo vem de assoalhar*, cobre dele o que não faz; cobre dele explicações pelo que tem feito de errado ... (grifo nosso).

O juiz parece questionar a existência, em alguns casos específicos, de uma discriminação demonstrada e propagada pela linguagem. Assim, não haveria ofensa em chamar alguém de negro, ou mesmo “neguinho”, se negro ele for de fato. Ele questiona essa concepção que é, segundo ele, oriunda de uma sociedade que vê ofensa em tudo, por influência de uma gestão que propaga essa ideia. Ele questiona, objetivando refutar essa ideia consagrada, essa doxa. Como não há injúria em chamar um negro de negro

ou termos semelhantes, “N.R.P.” não tem motivos para se sentir ofendido, ele não deveria ter ficado encolerizado. Da observação dos trechos seguintes também se depreende, de forma mais clara, essa interpretação:

(20). O Brasil, além do grande circo que é, virou um país onde tudo é ofensivo, tudo fere “direitos humanos”, tudo agasta, acutila e humilha.

(46). “N.” se disse ofendido (não deveria, como já alertado no exórdio)...

Posteriormente, o julgador desenvolveu trechos que figuram como um ataque à parte acusadora. É marcante, destarte, a presença do argumento *ad hominem*⁸. Os trechos selecionados são alguns que exemplificam esse ataque:

(18). Quem não assume sua condição e se enche de melindres não tem sangue, não tem hombridade para defender sua condição e nem força intelectual para, valendo-se dos próprios méritos, ombrear-se.

(21). Voltando ao processo, indaga-se: “N.” é negro? É. Tem ele caráter para assumir sua condição? Não se sabe. Como ele quer ser chamado?

(23). Esse “N.”, se branco, amarelo ou negro, não é mais nem menos gente pela tez que ostenta.

(24). Saia dessa” N.”!

(25). Assuma e exiba com orgulho sua condição de preto. É dessa cor que é formado o povo brasileiro! Deixe de estultície, homem! Não caia nessa conversa que o governo vem de assoalhar; cobre dele o que não faz; cobre dele explicações pelo que tem feito de errado e encha o peito de vaidade pelo fato de negro ter nascido. Você se sente diferente? Se positiva a resposta, procure um psicólogo e deixe que ele, ouvindo-o, destile de modo subliminar em seu imo o que é “enxergar”, verdadeiramente.

“N.” é apresentado como uma pessoa cheia de melindres, que não aceita sua própria condição, um homem sem hombridade, não tem força intelectual e age com estupidez. Através de uma pergunta, o magistrado questionou até mesmo se “N.” teria ou não caráter para se assumir. O demonstrativo “esse”, no trecho 23, também contribui para depreciar a figura de “N.”. Da forma como exposto, o erro não estaria na denominação “neguinho” recebida por “N.”, mas no próprio “N.” que não se aceita, que não se sente bem com sua cor, que se sente diferente em relação às outras pessoas. O magistrado chega até a sugerir que ele procure um psicólogo, o que deixou implícito que “N.” é uma pessoa que precisa de tratamento, visto ter problemas psicológicos.

⁸ O argumento *ad hominem* é entendido aqui conforme as tipologias dos argumentos de Perelman (2005), consistindo em ressaltar as fraquezas do adversário, lançando-o em descrédito em relação ao que ele enuncia ou defende.

Esse ataque tão explícito refuta a ideia de que “N.” é uma vítima, na verdade ele passa de vítima a acusado. O raciocínio traçado parece buscar induzir o auditório à reflexão de que “N.” vê ofensa em tudo, porque ele mesmo não se aceita, se despreza. Seria justo, então, julgar sua denúncia como procedente?

Complementando a estratégia acima, ainda é possível visualizar a estratégia argumentativa da *comparação*⁹, através da qual o magistrado construiu discursivamente um ethos de pessoa bem resolvida, um negro que se orgulha de sua cor e que não se sente humilhado se for chamado de “negão”. Foi estabelecida uma comparação entre a figura do juiz e a de “N.”. Essa “manobra de construção de si” (PLANTIN, 2008) contribui para reforçar o fio argumentativo que o magistrado estava perseguindo. Se um juiz, que é um representante da lei e da justiça, não vê ofensa no apelido “negão”, por que “N.” deveria ver em “neguinho”? Foram instaurados, dessa maneira, dois polos antagônicos: enquanto o magistrado tem orgulho de sua condição, “N.” sente vergonha e se ofende facilmente. A condição do juiz é colocada como a ideal, como parâmetro. Ver passagens a seguir:

(26). No estado do Paraná, o escrevinhador é chamado de “negão”; assim é tratado quando em visita à família da esposa, em cidade x. Em casa, cá em “Cidade de Minas”, também. O que sente, é isso que o leitor está a indagar? Um misto de chiste e de orgulho. O correto não é dizer afro descendente. O que é correto? A verdade. Ela está estampada na pele!

(27). Não sendo “N.” “neguinho”, “G.” é “negão”.

(28). Você, “N.”, vai arrancar sua pele?

(29). O escriba com a dele fica, exibindo-a com jactância.

“N.” estaria errado por não sentir orgulho de si, o problema residiria nisso, não na denominação por ele recebida. Destarte, conclui-se que o objetivo do argumentante pareceu ser demonstrar que “N.” não teve motivo para sentir-se ofendido, não há ofensa em ser chamado de negro, neguinho ou negão; nada houve que colocasse “N.” na situação de vítima, então, o sentimento de cólera é sem fundamento, assim como é a denúncia de injúria racial.

⁹ O argumento de *comparação* também deve ser entendido conforme as tipologias dos argumentos de Perelman (2005). A comparação consistiria em instaurar uma relação entre dois elementos averiguando semelhanças ou diferenças, lançando mão da categoria da qualificação e da quantificação para levar a determinada conclusão.

(b) Expressando e suscitando indignação

Segundo a visão aristotélica, a compaixão é

certo pesar por um mal que se mostra destrutivo ou penoso, e atinge quem não o merece [...] é evidentemente necessário que aquele que vai sentir compaixão esteja em situação que creia poder sofrer algum mal [...] e um mal tal como foi dito na definição, ou semelhante ou quase igual (ARISTÓTELES, 2000, p. 53).

Aquele que sente compaixão tem um sentimento de pesar devido aos infortúnios que acometem alguém que não merece. Parece ser essa paixão que aquele que faz uma denúncia de injúria racial espera suscitar no juiz. Espera-se que o magistrado se compadeça da parte que, supostamente, sofreu a ofensa injuriosa e que, diante disso, julgue a denúncia como procedente. Entretanto, na definição de Aristóteles fica bem explanado que para alguém sentir compaixão precisa crer que também poderia sofrer um mal semelhante, isto é, precisa se colocar na posição do outro. O julgador da sentença não reconheceu sequer a existência de uma ofensa, quanto menos se colocou em posição semelhante a do denunciante, pelo contrário, demonstrou ser seu oposto e não se sentir nem um pouco ofendido diante da denominação “negão” e termos afins. Demarcou, nesse aspecto, um distanciamento para com a figura do denunciante. Não foi essa a paixão demonstrada pelo magistrado, muito pelo contrário, a análise dos vocabulários e dos diversos recursos linguístico-discursivos usados na sentença revelam que a emoção expressa foi a indignação.

A indignação já é, segundo Aristóteles, por definição oposta à compaixão. É o “pesar pelos sucessos imerecidos [...] pelos que imerecidamente são felizes.” (ARISTÓTELES, 2000, 59). Sente-se indignação quando alguém que não merece alcança, ou se acha capaz de alcançar um bem. O tom do discurso da sentença revela que o julgador não considera que seja justo que “N.” alcance êxito em sua denúncia. Na verdade, parece se sentir indignado pelo simples fato de o denunciante achar que poderia obter êxito nessa ação, pois, em seu ponto de vista, como já salientado no tópico anterior, não houve ofensa na denominação “neguinho” atribuída. É preciso investigar detidamente alguns trechos, expressões e demais recursos para observar como isso se constitui. Já na página 2 da sentença, lê-se:

(1). O ofendido, se na Bahia morasse, se cansaria de demandar. É que por lá “neguinho” é tutear carinhoso, dirigido a brancos e negros. *E veja que ele se ofendeu, “pegou ar”*, depois de ler o histórico de um boletim de ocorrência (grifo nosso).

A expressão “e veja que ele se ofendeu” expressa um sarcasmo, um tom zombador do fato de “N.” ter se sentido ofendido. Isso é reforçado pela expressão seguinte, “pegou ar”, que, também em tom sarcástico e até jocoso, explicita a reprovação do magistrado em relação ao fato de “N.” ter se prestado à denúncia de injúria.

Muitos outros trechos expressam discursivamente indignação:

(4). Até 1985, quando findou a *podre* ingerência do governo americano - que aqui promoveu a “revolução”, era ofensivo chamar alguém de “comunista” [...]

(13). Agora não é “politicamente correto” dizer que alguém é velho, é preciso usar eufemismo, há de se falar que está na “melhor idade”.

(14). Melhor idade coisa nenhuma!

(15). Negro? Não, não pode. Agora o correto é dizer “afro descendente”!

(16). *Palhaçada!*

(20). O Brasil, além do grande *circo* que é, virou um país onde tudo é ofensivo, tudo fere “direitos humanos”, tudo agasta, acutila e humilha.

(24). Saia dessa” N.”!

(25). Assuma e exiba com orgulho sua condição de preto. É dessa cor que é formado o povo brasileiro! *Deixe de estultície, homem!*

(26). [...] O correto não é dizer afro descendente. O que é correto? A verdade. *Ela está estampada na pele!*

(27). Não sendo “N.” “neguinho”, “G.” é “negão”.

(28). Você, “N.”, vai arrancar sua pele?

(37). O fato de ter o ofendido *alardeado* sua dor não é suficiente para justificar condenação [...]

(46). “N.” se disse ofendido (não deveria, como já *alertado* no exórdio) [...] (grifos nossos).

Algumas vezes foram termos que expressam revolta e inconformismo (termos grifados nos trechos 4, 15, 20, 25, 37, 46), outras, foi o sarcasmo que zomba do nosso sistema de pensamento em torno da questão das ofensas injuriosas (trechos 13, 14, 15, 27, 28), depois, “falas” contestatórias e reprovadoras remetidas de forma direta ao denunciante (trechos 24, 25, 28), tudo isso bem demarcado pela ênfase conferida pelo abundante emprego do ponto de exclamação, que demonstra um grande envolvimento pessoal com o caso julgado e um tom meio dramático.

A metáfora do “circo” (trecho 20) e o vocábulo “palhaçada” (trecho 16) merecem comentário à parte. Eles revelam o tom de revolta do julgador, que parece ver o nosso país como um local de desordem e a bandeira do politicamente correto (em oposição ao não politicamente correto), aqui vigente, como uma grande idiotice.

É importante também se atentar para o vocábulo “estultice” (trecho 25) usado para caracterizar a postura de “N.”. A postura de “N.” é caracterizada como postura cheia de tolice e estúpida, de onde o auditório é levado a concluir que para o magistrado foi uma grande estupidez “N.” ter se sentido ofendido, estupidez também ter feito a denúncia. Ao final da motivação, lê-se que o denunciante “alardeou a sua dor”, ou seja, ele “exibiu, ostentou” a sua dor. Atentando-se para a carga semântica de “alardear”, fica implícito que na visão do julgador, “N.” pretendeu se exhibir, se auto promover através da denúncia.

A repetição de “falas” remetidas diretamente ao ofendido com teor de reprovação e de ordem expressa também o posicionamento do julgador em relação à denúncia. O julgador se coloca como ser social e institucional que de fato é capaz de julgar e de “mandar fazer”, basta verificar a grande quantidade de verbos no imperativo através dos quais ele dá ordens ao denunciante, visando impor uma mudança de pensamento e de postura.

Dessa maneira, a sentença não tem um tom ameno. As expressões aliadas a outros recursos, como excesso de exclamações e sarcasmos, por exemplo, expressam a indignação do magistrado perante o fato de “N.” ter se visto como vítima de injúria racial. A postura linguístico-discursiva dele demonstra uma tentativa de orientar a percepção do seu auditório em relação aos fatos, para que esse também sinta indignação e partilhe de seu posicionamento de que a denúncia deve ser julgada como improcedente. Pensando nesse aspecto, nota-se que embora a argumentação vise justificar, principalmente, para a parte acusadora o porquê de ela ter “perdido” a causa, ela visa muito também a sociedade como um todo, pois é a esse auditório que seria possível fazer sentir indignação.

O tom de desabafo esboçado pelo julgador nos faz refletir se seu interesse não seria repudiar como um todo os processos dessa natureza e direcionar para uma possível redução desses, que têm se tornado cada vez mais comuns nos tempos atuais. Essa é uma questão aberta para reflexão e que não pode ser respondida a não ser pelo próprio julgador.

Considerações finais

A observação do discurso da sentença permite concluir que o juiz se afastou bastante da objetividade, pois somente na parte final ele citou provas objetivas, esclarecendo que para configurar injúria racial tem que ter existido a presença do dolo, o que, segundo as provas testemunhais, não houve, visto que “neguinho” era um apelido pelo qual muitas pessoas costumeiramente chamavam a pessoa do “N.”.

É inesperada a forma como o magistrado se envolveu com o caso julgado, chegando até mesmo a estabelecer uma comparação do acusador com sua própria pessoa para lançá-lo em descrédito. Não se espera que ele aja como advogado de defesa da parte acusada, que se empenha para lançar o ofendido em descrédito. Na verdade, a face de “N.” foi demasiadamente arranhada e, em nenhum momento, foi citado o histórico de discriminação sofrida pelo negro ao longo dos tempos que poderia ter, de certo modo, influenciado “N.” a se sentir ofendido, naquele contexto, diante da denominação “neguinho”.

Além de permitir averiguar como a temática do preconceito foi abordada em um discurso decisório, esse estudo investigativo teve o mérito de possibilitar visualizar, de forma mais detida, como é possível tecer a argumentação no discurso refutando uma determinada emoção e construindo outra através de recursos específicos, a fim de levar o público a conclusões distintas das que até então se faziam presentes.

Referências

AMOSSY, R. *L'argumentation dans le discours*. 3e édition. Paris: Armand Colin, 2010.

ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROSO, M. L. Concretização do princípio constitucional da motivação das decisões judiciais. *Jus navigandi*, 2001. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/2305/embargos-de-declaracao.html>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BORGES, W. H. *Decisão social e Decisão jurídica*. Uma teoria crítico-historicista. São Paulo: Germinar, 2000.

BRASIL. Código Penal. *Decreto-lei n.º 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Presidência da República*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.compilado.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.

_____. Código de Processo Penal. *Decreto lei nº 3.689, de 03 de outubro de 1941*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del3689.htm>>. Acesso em: 02 marc. 2015.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L; GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

_____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político. *Le site de Patrick Charaudeau*, 2009b. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/La-argumentacion-persuasiva>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

FERNANDES, A. S. *Processo Penal Constitucional*. 2.^a edição, RT, São Paulo: 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXesiècle? Remarques et aperçus. In: *Les émotions dans les interactions*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2000.

MICHELI, R. Les theories modernes de l'argumentation face aux émotions. In: *L'émotion argumentée. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. Paris: Cerf, 2010.

PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. 2.^a edição. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 653 p.

PLANTIN, C. *A argumentação*. História, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. As razões das emoções. In: MENDES, E. MACHADO, I. L. (orgs.). *As emoções no discurso*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 57-80. Vol.II

SILVA, D. P. *Vocabulário jurídico*. 12.^a ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

ANÁLISE ESTILÍSTICA DA CANÇÃO *A VOLTA DA ASA BRANCA*

Maria Lidiane de Sousa Pereira¹

Aluiza Alves de Araújo²

Leydiane de Sousa Pereira³

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise estilística da letra da canção *A volta da asa branca*, cantada por Luiz Gonzaga, também conhecido como o Rei do baião. Para tanto, embasamos nossas análises na perspectiva da estilística descritiva (BALLY, 1941, 1951; CÂMARA JÚNIOR, 1978; MARTINS, 2000; MONTEIRO, 2009), bem como mobilizamos estudos desenvolvidos à luz da sociolinguística (FONSECA, 2007; CASTRO, 2008; BAGNO, 2013) e da linguística textual (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Assim, intentamos descrever alguns dos recursos estilísticos/expressivos presentes na letra da canção e observar como eles realçam e até mesmo constroem alguns dos sentidos e ideias presentes na letra da canção. As análises indicam o uso de recursos estilísticos/expressivos como *rimas, aliterações, assonâncias, alterações fonético-fonológicas, intertextualidade* dentre outros. Juntos, esses fenômenos realçam: (i) a musicalidade de *A volta da asa branca*; (ii) reforçam os sentimentos de alegria, esperança e pertencimento ao sertão nordestino; (iii) buscam evocar variedades linguísticas que tendem a ser associadas ao falar do sertão nordestino e a grupos desfavorecidos socialmente e (iv) assinalam o diálogo da canção com outro grande clássico do discurso cancionista de Luiz Gonzaga.

PALAVRAS-CHAVE: Estilística. Descrição. *A Volta da Asa Branca*. Luiz Gonzaga.

ABSTRACT: This article presents a stylistic analysis of the lyrics of the song *A volta da asa branca*, performed by Luiz Gonzaga, also known as the King of the baião. In order to achieve that, we base our analysis in the perspective of the descriptive stylistics (BALLY, 1941, 1951, CAMARA JÚNIOR, 1978, MARTINS, 2000; MONTEIRO, 2009), as well as mobilizing studies developed in the light of sociolinguistics

¹ Doutoranda e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/2016). Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA/2014). Atualmente, é bolsista CAPES de doutorado. Atua na área de Letras com ênfase em Linguística, Sociolinguística Variacionista e Língua Portuguesa. E-mail: lidiane_lidiarock@hotmail.com.

² Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Professora adjunta do curso de Letras e da Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: aluizazinha@hotmail.com.

³ Graduanda em Letras/Língua Inglesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atua na área de Letras com ênfase em Língua portuguesa, Língua Inglesa e Linguística Aplicada. Faz parte do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NUCLI) da URCA. Atualmente, é professora bolsista do Departamento de Cooperação Internacional da Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: d.leydi@hotmail.com.

(FONSECA, 2007; BAGNO, 2013) and textual linguistics (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008). Thus, we try to describe some of the stylistic/expressive features present in the lyrics of the song and observe how they highlight and even construct some of the senses and ideas present in the lyrics of the song. The analyzes indicate the use of stylistic/expressive resources such as rhymes, alliterations, assonances, phonetic-phonological alterations, intertextuality among others. Together, these phenomena highlight: (i) the musicality of *A volta da asa branca*; (ii) reinforce the feelings of joy, hope and belonging to the northeastern backlands; (iii) they seek to evoke linguistic varieties that tend to be associated with the speaking of the northeastern sertão and socially disadvantaged groups and (iv) mark the dialogue of the song with another great classic of Luiz Gonzaga's discourse.

KEYWORDS: Stylistic. Description. A Volta da Asa Branca. Luiz Gonzaga.

Introdução

Tomando como principal norte os pressupostos teóricos da estilística descritiva, também chamada de estilística da língua ou da expressão (BALLY, 1941, 1951; CÂMARA JÚNIOR, 1978; MARTINS, 2000; MONTEIRO, 2009), analisamos, neste trabalho, alguns dos recursos estilísticos/expressivos presentes na letra da canção *A volta da asa branca*. Nosso intuito maior é observar como a interação entre tais recursos evidencia alguns dos sentidos e ideias presentes na letra da canção. A opção de trabalhar com a estilística descritiva justifica-se pelo fato de essa vertente propor justamente a observação e sistematização dos recursos estilísticos/expressivos presentes na chamada linguagem estilística/expressiva (BALLY, 1941, 1951). De igual modo, dialogamos com estudos desenvolvidos à luz da sociolinguística (FONSECA, 2007; CASTRO, 2008; BAGNO, 2013) e da linguística textual (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008)⁴.

Composta por Luiz Gonzaga, em parceria com Zé Dantas, a canção *A volta da asa branca* foi gravada por Luiz Gonzaga – também conhecido como o Rei do Baião – e lançada no ano de 1950. Dentre os pontos que marcam a ‘temática’ da canção, é notável o tom de euforia que percorre praticamente toda a letra de *A volta da asa branca*. Em nossa compreensão, o principal motivo de tal entusiasmo é o retorno das chuvas às terras secas de algumas regiões do sertão nordestino. Em outro momento, a ausência de chuva obrigou o locutor a deixar sua terra natal.

⁴ Embora não tenhamos discutido com maior ênfase as propostas de tais vertentes – até mesmo por uma questão de espaço – recorreremos a elas para tentar explicar alguns dos fenômenos estilísticos/expressivos que encontramos na letra da canção.

Acreditando ser possível identificar na letra da canção *A volta da asa branca* uma série de recursos estilísticos/expressivos, realizamos este estudo a fim de observar que recursos são esses, atentando para as maneiras pelas quais a interação entre eles realça e, em certa medida, constrói algumas das ideias e sentimentos presentes na letra da canção. Durante a realização deste trabalho, fomos guiadas por algumas hipóteses: (i) acreditamos que grande parte dos recursos estilísticos/expressivos presentes na letra da canção aparece com o intuito de representar aspectos da linguagem de grupos desfavorecidos socialmente e pertencentes a regiões interioranas do sertão nordestino e (ii) supomos que alguns recursos estilísticos/expressivos são usados com a intenção de realçar ideias e sentimentos como alegria, satisfação e pertencimento à terra natal.

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo está dividido em mais duas seções. Na seção um, colocamos em discussão alguns dos pontos que marcam a estilística descritiva enquanto área de estudos do fenômeno linguístico. Na seção dois, descrevemos e discutimos alguns dos principais recursos estilísticos/expressivos presentes na letra da canção *A volta da asa branca*.

Estilística e o fenômeno do estilo

É fato conhecido que nos primórdios da linguística moderna, Saussure (2012), por questões metodológicas, compreendeu “o significado só em termos de “imagem mental” ou conceito, ignorando assim toda a gama de componentes afetivos que viriam a ser posteriormente eleitos como objeto próprio da estilística” (MONTEIRO, 2009, p. 84, aspas no original). Discípulo de Saussure (2012), Bally (1941, 1951) logo percebeu que o recorte metodológico feito por seu mestre deixava sem direito à observação uma série de componentes afetivos/expressivos que contribuem com a construção e compreensão do significado, bem como com a construção do estilo de determinados enunciados (MONTEIRO, 2011).

Na verdade, a premissa de que certos usos linguísticos não se prestam somente para a transmissão de conteúdo, mas também se caracterizam por apresentar algum tipo de intenção estilística, carregando-se assim de valores afetivos e evocatórios, permeia os estudos da linguagem desde a Grécia antiga, ainda com os trabalhos de Platão e Aristóteles (EMÍLIO, 2003; MONTEIRO, 2009, 2011). No entanto, foi preciso esperar

pelos trabalhos de Bally (1941, 1951), na primeira metade do século passado, para que o campo e interesses da estilística fossem bem demarcados.

Em linhas gerais, a estilística vem sendo amplamente entendida como “uma das disciplinas voltadas para os fenômenos da linguagem, tendo por objeto o estilo” (MARTINS, 2000, p.1). Embora clara e objetiva, essa concepção de estilística é entrecortada justamente pela complexidade da definição do seu objeto de estudo. De difícil apreensão, o fenômeno do estilo há tempos é objeto de discussões de linguistas e críticos literários. Assim, no rol dos estudos estilísticos/expressivos, é possível encontrar hoje uma ampla gama de definições para o estilo. Na sequência, destacamos quatro diferentes definições para esse fenômeno:

O estilo é a qualidade do enunciado, resultante de uma escolha que faz, entre os elementos constitutivos de uma dada língua, aquele que a emprega em uma circunstância determinada (MAROUZEAU apud MARTINS, 2000, p. 2).

O estilo é compreendido como uma ênfase (expressiva, afetiva ou estética) acrescentada à informação vinculada pela estrutura linguística sem alterações de sentido. O que quer dizer que a língua exprime e o estilo realça (RIFFATERRE apud MARTINS, 2000, p. 2).

Estilo é o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve (GUIRAUD apud MARTINS, 2000, p.2).

Estilo é a linguagem que transcende do plano intelectual para carrear a emoção e a vontade (CÂMARA JÚNIOR, 1978, p. 23).

Embora essas definições de estilo tenham sido formuladas por diferentes teóricos, nelas, nos parece predominar a ideia de que esse fenômeno resulta de uma série de escolhas linguísticas feitas pelos falantes/ escreventes em função das circunstâncias de interação, bem como de suas intenções. De igual modo, é notável a maneira pela qual o estilo, dentro dessas percepções, compreende uma espécie de realce a determinados elementos. Tal enfoque é feito com o intuito de exaltar e suscitar sentimentos e emoções por meio das mensagens.

Naturalmente, outros pontos dessas definições, assim como outras perspectivas para a compreensão do estilo, mereceriam destaque na tentativa de compreendê-lo. No entanto, não é possível, dentro do espaço do qual dispomos, abordar detidamente as muitas definições desse fenômeno e suas implicações para os estudos estilísticos/expressivos. Antes de prosseguirmos, contudo, entendemos que é preciso

delimitar o que estamos tomando como estilo. Assim, pontuamos que, neste trabalho, o estilo é pensado como um fenômeno resultante da combinação de elementos afetivos que se coadunam de modo a expressar, em parte, o ego e, em parte, as forças sociais as quais está submetido o falante/escrevente (BALLY, 1941, 1951). É nesse sentido que, para Bally (1951, p. 16), a estilística corresponde ao “estudo da expressão dos fatos da língua, organizados a partir do conteúdo emocional, isto é, a expressão de fatos da sensibilidade da linguagem e da ação dos fatos da língua sobre a sensibilidade”⁵.

Para observar o fenômeno do estilo linguístico, Bally (1941, 1951) propõe a distinção entre linguagem afetiva/expressiva e intelectiva/lógica. Com isso, Bally “foi o primeiro a distinguir com precisão o conteúdo linguístico do conteúdo estilístico, a informação neutra do suplemento subjetivo a ela acrescentado, mostrando que um mesmo conteúdo pode ser expresso de diferentes modos” (MARTINS, 2000, p. 4). Além da distinção entre linguagem expressiva e intelectiva, Bally (1941, 1951) classifica os recursos estilísticos/expressivos em *naturais* e *evocatórios*. Os primeiros correspondem às manifestações de desprazer, prazer, admiração, desaprovação etc. Os segundos, por sua vez, compreendem expressões linguísticas surgidas em determinados grupos sociais ou épocas e aparecem, por exemplo, na literatura, na linguagem profissional, na gíria, dentre outras (BALLY, 1951).

Importante colocar que os trabalhos de Bally (1941, 1951) estão voltados para a observação do sistema coletivo, a *langue*, e não para o discurso individual, a *parole*, quando da célebre dicotomia entre *langue/parole*, proposta por Saussure (2012). Assim, a partir de apuradas observações, buscamos analisar como o emprego de determinados fonemas, vocábulos, construções frasais, dentre outros, presentes no sistema e à disposição dos falantes/escreventes, realça a expressividade linguística em determinadas mensagens e, conseqüentemente, marca seu estilo. Neste sentido, Pereira, Granjeiro e Xavier (2013, p. 144) destacam que, com base nos postulados da estilística descritiva podemos, portanto, “analisar os diferentes recursos linguísticos usados por escritores para provocar os mais distintos efeitos de sentido sobre ou através da palavra”.

As propostas de análises estilísticas de Bally (1941, 1951) foram, inicialmente, aplicadas ao sistema expressivo do francês. Hoje, sabemos que já é possível contar com

⁵ No original: “*Étude des faits d’expression du langage organisé du point de vue de leur contenu affective, cest-à-dire l’expression des faits de la sensibilité par le langage et l’action des faits de langage sur la sensibilité*” (BALLY, 1951, p.16, tradução nossa).

alguns estudos de grande valia para a observação do sistema expressivo da língua portuguesa, em diferentes gêneros textuais, que seguem a perspectiva da estilística descritiva. Dentre eles, vale citar os trabalhos de Melo (1976), Câmara Jr. (1978), Lapa (1988), Martins (2000), Monteiro (2009), Pereira, Grangeiro e Xavier (2013), Gonçalves, Santos e Pereira (2016), Gomes, Lucena e Pereira (2016), dentre outros.

Frisamos que para a observação dos recursos estilísticos/expressivos presentes na letra da canção *A volta da asa branca*, na seção seguinte, pautamos nossas discussões nos estudos supracitados. Importante colocar também que durante o exercício de compreensão dos fenômenos estilísticos/expressivos presentes na letra da canção, mobilizamos, além dos trabalhos vinculados à estilística descritiva, pesquisas desenvolvidas com base na sociolinguística (FONSECA, 2007; CASTRO, 2008; BORTONI-RICARDO, 2011; BAGNO, 2013) e na linguística textual (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008).

Marcas estilísticas em *A volta da asa branca*⁶

Iniciamos a análise de alguns recursos estilísticos/expressivos presentes na letra da canção *A volta da asa branca*, cantada por Luiz Gonzaga, destacando a primeira estrofe que a compõe:

Estrofe 1⁷

Já faz três noites
Que *pro* norte relampeia
A asa branca
Ouvindo o ronco do trovão
Já bateu asas
E *vortou pro* meu sertão
Ai, ai eu vou me embora
Vou cuidar da *prantação*

Inicialmente, o que nos chama atenção na estrofe 1 é o uso dos vocábulos ‘vortou’ e ‘prantação’ e não ‘voltou’ e ‘plantação’. Neles, é perceptível a troca do ‘l’ pelo ‘r’, o que, em termos simples, caracteriza uma alteração fonético-fonológica. De modo geral, as alterações fonético-fonológicas se realizam por meio de três processos:

⁶ A letra de *A volta da asa branca* analisada neste trabalho pode ser conferida pelo leitor no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=zxakk1YlbI8>. Acesso em: 28 jun. 2017.

⁷ Usamos a numeração das estrofes para facilitar a retomada, bem como sua identificação ao longo do texto.

substituição/troca, supressão/queda e acréscimo (CÂMARA JÚNIOR, 1978). De acordo com Martins (2000), as alterações fonético-fonológicas são fenômenos muito presentes na obra de autores, compositores regionalistas e possuem valor estilístico quando “têm a função de evocar o nível cultural das personagens ou marcar a língua [...] das zonas rurais ou do sertão” (MARTINS, p. 52).

Perspectiva similar é apresentada por Leon (1971) ao atentar que a matéria fônica adquire valor estilístico quando remete a traços identificadores da origem geográfica, da classe social, dentre outros aspectos da identidade sociocultural do emissor. Essa nos parece ser a intenção do compositor ao usar os vocábulos ‘vortou’ e ‘prantação’ – dando vazão ao fenômeno conhecido como *rotacismo* – uma vez que esse fenômeno, apesar de ser amplamente documentado em diversas variedades do português brasileiro, ainda tende a ser associado à linguagem de sujeitos desfavorecidos socioeconomicamente e oriundos de algumas regiões interioranas (FREITAG *et. al.*, 2010; BORTONI-RICARDO, 2011).

Importante ressaltar que o uso de fenômenos como o rotacismo e outros que serão apontados ao longo desta seção, é apenas uma tentativa de evocar traços de variedades linguísticas associadas a determinados grupos sociais. Nesse sentido, concordamos com Bagno (2013, p.83) quando nos diz que trabalhos como os de Luiz Gonzaga “não são representações fiéis das variedades que eles supostamente veiculam. Não são nem têm que ser, já que [nesse tipo de trabalho] está presente uma intenção lúdica, artística, estética e, nem de longe um trabalho científico rigoroso”.

Além da substituição do ‘l’ pelo ‘r’, percebemos também a queda/supressão de alguns fonemas no termo ‘pro’ dos versos: ‘Que *pro* norte relampeia’ e ‘E vortou *pro* meu sertão’. Conhecido como *síncope*, esse fenômeno é entendendo, linguisticamente, como uma espécie de supressão de fonema(s) no segmento átono do lexema (FARIA, 1955). Apontada como um dos fenômenos mais produtivos do português brasileiro, a síncope, assim como o rotacismo, vem sendo registrada desde o latim vulgar (AMARAL, 1982).

Colocados tais pontos, observemos, na sequência, a estrofe 2 de *A volta da asa branca*:

Estrofe 2

A seca fez eu desertar da minha terra

Mas felizmente Deus agora se *alembrou*
De mandar chuva
Pr'esse sertão sofredor
Sertão *das muié séria*
Dos home trabaiado

Assim como em 1, encontramos na estrofe 2, uma série de alterações fonético-fonológicas. Além dos processos marcados por supressão como nos vocábulos ‘*pr'esse*’, no quarto verso, identificamos também alterações caracterizadas pelo acréscimo de fonemas no início dos vocábulos, como em ‘*alembrou*’, no segundo verso. Em linhas gerais, esse fenômeno é denominado de *prótese* e consiste, justamente, na “inserção de um fonema no início da palavra” (BOTELHO; LINS, 2006).

Outro fenômeno resultante de alterações fonético-fonológicas e que se estende para o nível dos morfemas, presente na estrofe 2, refere-se à *ausência de concordância nominal*, como nos versos ‘*das muié séria*’ e ‘*Dos home trabaiado*’. De acordo com Guimarães e Alves da Silva (2016), a língua portuguesa apresenta duas possibilidades para a realização da concordância nominal. Na primeira possibilidade, todos os elementos que compõem o sintagma nominal (SN) apresentam o morfema responsável pela marcação da noção de plural⁸, isto é, o ‘s’. Em sentido oposto, a segunda realização possível da concordância nominal, ocorre sem a presença do ‘s’ em todos os constituintes do SN, mas sim e, na grande maioria das vezes, apenas no primeiro elemento do SN, como é possível observar nos versos em destaque.

Ainda segundo Guimarães e Alves da Silva (2016), a segunda forma de realização para a concordância nominal vem sendo amplamente documentada por estudos desenvolvidos à luz de diferentes vertentes teóricas na língua portuguesa. Vale ressaltar que muitos estudos sociolinguísticos, por exemplo, acerca da variação na concordância nominal, indicam que esse processo acontece com uma alta frequência em variedades pouco prestigiadas socialmente (GUIMARÃES; ALVES DA SILVA, 2016). Esses fatos ventilam a tese de que, embora se trate apenas de uma tentativa de representação, alguns dos fenômenos expressivos presentes na letra da canção de Luiz Gonzaga remetem à linguagem usada por sujeitos situados em grupos desfavorecidos socioeconomicamente e oriundos de regiões interioranas, como sinalizamos em nossas

⁸ Essa regra é válida para os SN de natureza simples (cf. BECHARA, 2001; CUNHA; CINTRA, 2013).

palavras iniciais. De igual modo, acreditamos que tais recursos figuram como fenômenos estilísticos/expressivos de natureza evocatória, conforme indica Bally (1941, 1951).

Além da prótese e da variação na concordância nominal, presentes na estrofe 2, merece destaque também a repetição da sibilante /s/ como nos vocábulos ‘sertão’ e ‘sofredor’ do verso ‘*Pr’esse sertão sofredor*’. Segundo Martins (2000, p. 38, grifos nossos), “a repetição insistente dos mesmos sons consonantais, podendo ser eles *iniciais*, ou *integrantes da sílaba tônica*, ou distribuídos mais *irregularmente em vocábulos próximos*” é denominada, no cenário dos estudos estilísticos, de *aliteração*. A respeito das potencialidades estilísticas da aliteração, concordamos com Melo (1976), Monteiro (2009) e Gomes, Lucena e Pereira (2016), ao sinalizarem que o uso da aliteração realça a musicalidade dos fonemas que aliteram.

Tendo observado alguns dos recursos estilísticos/expressivos presentes na estrofe 2 de *A volta da asa branca*, passamos a discutir alguns desses recursos verificáveis também nas estrofes 3 e 4, respectivamente:

Estrofe 3

Rios correndo
As *cachoeira* tão zoando
Terra *moiada*
Mato verde, que riqueza
E a asa branca
Tarde canta, que beleza
Ai, ai, o povo alegre
Mais alegre a natureza

Estrofe 4

Sentindo a chuva
Eu me *arrescordo* de Rosinha
A linda flor
Do meu sertão pernambucano
E se a safra
Não *atrapaiá* meus *pranos*
Que que há, o seu vigário
Vou casar no fim do ano.

Na estrofe 3, identificamos novamente alterações fonético-fonológicas marcadas pela supressão e mudança de alguns fonemas, como no caso da já citada ausência de

concordância nominal ('*as cachoeira* tão zoando') e também no uso do termo '*moiada*', ao invés de '*molhada*'. Conhecido como *iotização*, esse último fenômeno que, em termos simples, é marcado pela passagem da lateral / *ʎ* / - grafada como '*lh*' – para /*i*/, há décadas é registrado em diferentes variedades do português brasileiro, a partir de estudos desenvolvidos em diferentes perspectivas teóricas (CARUSO, 1983; ARAGÃO, 1996; BRANDÃO, 2007).

Embora saibamos que é possível encontrar ocorrências, ainda que discretas, da iotização no falar de brasileiros situados em grandes centros urbanos e com alto nível de escolaridade (AMORIM, CARVALHO, 2011), Brandão (2007, p. 91) sinaliza que a iotização é um fenômeno “bastante produtivo na fala de comunidades rurais ou de grupos com baixo ou nulo nível de escolaridade”.

Também na estrofe 3, merece destaque a insistência no uso da vogal /*a*/, presente na maioria dos vocábulos que a constituem. De acordo com Martins (2000), a repetição de um mesmo som vocálico em sílabas tônicas e/ou não acentuadas é denominada de *assonância*. Fenômeno da linguagem estilística/expressiva, assim como a aliteração, a assonância é outro recurso estilístico/expressivo bastante presente em discursos poéticos e cancioneiros (MARTINS, 2000; MONTEIRO, 2009).

Além de gerar o chamado fenômeno da *assonância*, a insistente repetição da vogal /*a*/ chama atenção por ser considerada “o fonema mais sonoro, mais livre, de todo o nosso sistema fonológico” (MARTINS, 2000, p.29). Por essa razão, dentre as potencialidades estilísticas/expressivas do /*a*/, tem sido apontado que o uso insistente dessa vogal é capaz de realçar ideias, sentimentos de alegria, brancura, harmonia (MARTINS, 2000; MONTEIRO, 2009). Nesse sentido, pontuamos que essa nos parece ser mesmo a intenção do locutor ao explorar bem a presença da vogal /*a*/ na estrofe 3. Isso porque, na referida estrofe, é notável o tom de celebração, alegria e esperança com o retorno das chuvas, bem como a tentativa de descrever o cenário gerado por tal acontecimento.

Nesse sentido, convém assinalar que, naturalmente, somente a presença do /*a*/ não é suficiente para expressar ideias, sentimentos alegres, harmoniosos. Para isso, é necessário também que o significado dos vocábulos remetam a questões como essas, o que nos parece ser o caso dos vocábulos *cachoeira*, *riqueza*, *branca*, *beleza*, *alegre* e *natureza*, na estrofe 3. Assim, vemos que o traço estilístico dos segmentos sonoros decorre de um encontro feliz com o significado dos vocábulos. Nesse sentido:

Um ou outro dos caracteres constitutivos do fonetismo da palavra considerada deve ser a imagem de um ou outro aspecto do significado. É o sentido que serve de filtro, recusando os valores fonéticos sem relação com os elementos do significado e exaltando os valores concordes. Assim, o potencial de ‘escuridão’ da vogal /u/, [por exemplo], se aproveita em *escuro*, *noturno*, mas é recusado em *luz* e *diurno* (MARTINS, 2000, p.27, grifos no original).

No que concerne a alguns dos recursos estilísticos/expressivos presentes na quarta e última estrofe de *A volta da asa branca*, novamente identificamos alterações fonético-fonológicas que assinalam a presença dos, já comentados, fenômenos da *prótese* (arrescordero), *iotização* (atrapaiá) e *rotacismo* (pranos). Além disso, merece destaque outro fenômeno da linguagem estilística bastante recorrente no discurso cancionero, isto é, a rima (MARTINS, 2000). Esse último fenômeno, alias, está presente em praticamente todas as estrofes da canção.

Em termos simples, a rima consiste “na reiteração de determinados sons no fim dos versos” (INFANTE, 2004, p. 57), trata-se, portanto, de uma espécie de coincidência sonora. Dentre as muitas propriedades estilísticas da rima, acredita-se que esse fenômeno é bastante explorado por poetas e compositores com o intuito de conferir às suas obras mais musicalidade (MARTINS, 2000; INFANTE, 2004). De igual modo, é sabido que a rima pode desempenhar muitas funções, as mais recorrentes são: *função hedonística*, *função decorativa*, *função expressiva* e *função estrutural* (MARTINS, 2000).

De acordo com Martins (2000), a função hedonística da rima corresponde a sua capacidade de agradar ao ouvido. Com a função decorativa, a rima é entendida como uma espécie de luxo, refinamento na elaboração dos versos. A função expressiva, por sua vez, compreende a capacidade que as rimas apresentam para realçar as ideias vinculadas pelos vocábulos que rimam. Já a função estrutural é responsável por “relacionar as palavras que apresentam rima, bem como de contribuir para a unidade do texto e para a facilidade de sua memorização” (LEVIN, 1975 apud MARTINS, 2000, p. 41). Embora tenhamos apontado as quatro principais funções da rima separadamente, é evidente que, em um discursopoético ou cancionero, elas estão intimamente relacionadas, visto que se concatenam e se complementam, como no caso da canção *A volta da asa branca*.

Em meio aos fenômenos estilísticos/expressivos que destacamos até aqui, é salutar mencionar a *relação intertextual* que permeia a letra das canções *A volta da asa branca* e *Asa branca*. Essa segunda foi composta por Luiz Gonzaga, em parceria com Humberto Teixeira e gravada no ano de 1948, isto é, dois anos antes de a primeira ser lançada. Pontuamos que entendemos a intertextualidade entre as letras das canções em destaque, como um dos traços estilísticos/expressivos mais notáveis de *A volta da asa branca*.

No que tange a intertextualidade, nos parece consenso, dentre os estudiosos, a ideia de que esse fenômeno é marcado, em linhas gerais, por uma espécie de relação que todo texto mantém com outros textos, assinalando relações específicas como de contraposição, ironia, paródia, homenagem, dentre outras. Nesse sentido:

A intertextualidade [...] ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (*domínio estendido de referência*, cf. Garrod, 1985) dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade [...] é necessário que *o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação* (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2008, p. 17, *itálicos no original*).

Para que possamos observar melhor a intertextualidade entre as letras das canções mencionadas, destacamos, na sequência, a letra da canção *Asa branca*.

Asa branca

(Luiz Gonzaga/ Humberto Texeira)

Quando oei a terra ardendo
‘Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação
Eu perguntei a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornaíá
Nem um pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Intoncê eu disse, adeus Rosinha

Guarda contigo meu coração

Intoncê eu disse, adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe, muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Pra mim vortá pro meu sertão

Espero a chuva cai de novo
Pra mim vortá pro meu sertão

Quando o verde dos teus ói
Se espaiá na prantação
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu vortarei, viu
Meu coração

Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu vortarei, viu
Meu coração

Fonte: (https://www.youtube.com/watch?v=cWiJL0_yj9c. Acesso em: 04 mar. 2017).

O primeiro ponto de diálogo que identificamos entre as letras das canções aparece logo em seus títulos, pois em ambos, temos o uso do termo *asa branca*. Cientificamente conhecido como *Patagioenas picazuro*, a asa branca é um pássaro que pode ser encontrado do sul ao nordeste brasileiro, além de outros países da América do sul como [Paraguai](#), [Uruguai](#), [Bolívia](#) e [Argentina](#). Por apresentar uma notável resistência às áreas marcadas por longos períodos de seca, a asa branca tornou-se uma espécie de pássaro símbolo do sertão nordestino, ao ser constantemente referido no discurso cancionista de Luiz Gonzaga (COSTA, 2009).

Se na letra da canção *Asa branca*, o discurso do locutor é marcado pela tristeza e lamento mediante a necessidade de deixar sua terra natal para fugir da seca que castiga a região, em *A volta da asa branca*, destaca-se a alegria e euforia diante do retorno das chuvas à sua terra, renovando, assim, a vida e a possibilidade de retorno para casa. Com isso, vemos que embora os cenários sejam diferentes, é notável, neles, as referências ao pássaro conhecido como asa branca.

Na primeira canção, o pássaro assegura a ideia de partida mediante um cenário de desolação (*Por farta d'água perdi meu gado/Morreu de sede meu alazão/ inté mesmo a asa branca/ bateu asas do sertão*). Já na segunda canção, o pássaro transmite a ideia

de retorno (*A asa branca/ Ouvindo o ronco do trovão/ Já bateu asas/ E vortou pro meu sertão*). Assim, vemos que, mesmo em meio a cenários marcados por contrastes (no primeiro, seca e pobreza, no segundo, chuva e fartura), a presença do pássaro asa branca indica uma espécie de continuidade entre as canções.

Outro ponto que assinala a intertextualidade entre as canções, é a presença da personagem chamada Rosinha, conforme os versos: ‘*Intonce eu disse, adeus Rosinha/ Guarda contigo meu coração*’, em *Asa branca*, e ‘*Sentindo a chuva/ Eu me arrescordo de Rosinha/ A linda flor/ Do meu sertão pernambucano*’, em *A volta da Asa branca*. Essa mesma personagem é, na verdade, uma das principais responsáveis por desencadear em *A volta da asa branca* o cumprimento da promessa de retorno feita à mulher amada, promessa que, por sua vez, está marcada na letra de *Asa branca*, conforme os versos destacados na sequência:

Asa branca

[...]

Quando o verde dos teus ói
Se espaiá na prantação⁹
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu vortarei, viu
Meu coração

[...]

A volta da asa branca

[...]

E se a safra
Não atrapaiá meus pranos
‘Que que há, o seu vigário
Vou casar no fim do ano.

Além dos pontos que são destacados aqui, sabemos que outras questões referentes ao complexo fenômeno da intertextualidade e que aparecem nas letras das canções *Asa branca* e *A volta da asa branca*. Esse é o caso, por exemplo, das chamadas operações produtoras de sentido, que para Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p. 15) “são

⁹ Aqui, o locutor constrói uma espécie de metáfora ao comparar o verde dos olhos da mulher amada com o verde (outro símbolo do retorno das chuvas) das, antes secas, plantações de sua terra natal.

sempre intertextuais”. De igual modo, sabemos que não seria possível, dentro do espaço deste artigo, observar detidamente essa e outras questões referentes à intertextualidade e que aparecem em *Asa branca* e na *A volta da asa branca*. Diante disso, sinalizamos que a observação detalhada do caráter intertextual entre as letras das referidas canção, certamente deixa espaço para a realização de um trabalho futuro.

Algumas considerações

Neste trabalho, analisamos alguns dos muitos fenômenos linguísticos que podem funcionar, na perspectiva da estilística descritiva (BALLY, 1941, 1951), como recursos estilísticos/expressivos presentes na letra da canção *A volta da asa branca*, cantada por Luiz Gonzaga. Para tanto, trabalhamos, principalmente, com a perspectiva da estilística descritiva, além de nos apoiarmos em estudos sociolinguísticos e da linguística textual. Ao longo das análises, foram identificados fenômenos tidos como estilísticos/expressivos, a saber: *assonância*, *aliteração*, *intertextualidade* e, principalmente, diversas *alterações fonético-fonológicas* em muitos vocábulos da canção.

No caso da *assonância* e da *aliteração*, acreditamos que esses fenômenos conferem mais musicalidade à letra de *A volta da asa branca*, bem como destacam a sonoridade dos fonemas que aliteram e assonam. Ainda sobre o uso insistente de alguns fonemas como a vogal /a/, vimos que o destaque desse fonema reforça ideias e sentimentos de alegria, esperança, brancura, em alguns versos da canção. Esse último ponto, confirma, portanto, a segunda hipótese inicial deste trabalho.

O fenômeno da intertextualidade, por sua vez, aparece marcando o diálogo de *A volta da asa branca* com outro clássico do discurso cancionista de Luiz Gonzaga, isto é, a canção da *Asa branca*. Além do diálogo entre as duas canções, marcado logo em seus títulos, é notável como: (i) em ambas se repete a presença dos mesmos personagens; (ii) há a sensação de continuidade e, até mesmo, desfecho de situações iniciadas em uma canção (*Asa branca*) e concluídas na outra (*A volta da asa branca*), dentre outros pontos.

No caso das muitas alterações fonético-fonológicas – o que assinala a presença de muitos fenômenos de variação linguística, na compreensão dos estudos sociolinguísticos – acreditamos que tais recursos são usados com o intuito de evocar

(daí funcionarem como *recursos evocatórios*, na perspectiva de Bally (1941, 1951)) a variedade linguística usada por sujeitos de origem humilde e situados em algumas regiões interioranas do sertão nordestino, bem como marcar um sentimento de pertencimento a sua terra natal. Esses últimos pontos, aliás, vêm sendo percebidos por outros estudiosos da obra de Luiz Gonzaga (COSTA, 2009; SILVA, 2014) como um dos principais traços de seu trabalho.

Aqui, compreendemos esses fenômenos como recursos estilísticos/expressivos. Afinal, conforme Bally (1941, 1951), Leon (1971) e Martins (2000), dentre os valores estilísticos/expressivos das alterações fonético-fonológicas, está justamente a tentativa de remeter alguns traços da linguagem usada por determinados grupos sociais. Novamente, lembramos que os esforços de Gonzaga soam apenas como tentativas, tendo em vista que não figuram como descrições sociolinguísticas apuradas de tais variedades. No entanto, não nos parece prudente supor que esses recursos aparecem de modo aleatório, sem nenhum tipo de intuito artístico, mas sim que buscam representar a linguagem de grupos de origem humilde e do interior do sertão do Nordeste brasileiro. Isso, acreditamos, confirma outra das hipóteses que levantamos inicialmente.

Acreditamos que este artigo, dentro de suas possibilidades, contribui com a descrição e compreensão da potencialidade estilística de alguns elementos da língua portuguesa a partir do gênero ‘letra de canção’. De modo mais discreto, acreditamos também que este trabalho contribui com a compreensão de muitos dos aspectos estilísticos/expressivos que marcam o discurso cancionero de um dos maiores nomes da Música Popular Brasileira (MPB), isso é, Luiz Gonzaga.

Referências

AMARAL, A. *O dialeto caipira: gramática: vocabulário*. 4. ed. Hucitec: São Paulo: Hucitec / Brasília, 1982.

AMORIM, G. S.; CARVALHO, S. C. A realização do /nh/ no falar recifense: uma análise descritiva preliminar. *Sociodialeto*, Campo Grande, v. 1 n. 5 p. 1-15, 2011. Disponível em: <http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/10/13122011123406.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2017.

ARAGÃO, M. S. S. A Despalatalização e Consequente Iotização no Falar de Fortaleza. In: *XIV Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE*, Natal - RN. XIV Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE - Resumos, p. 1-8, 1996.

BAGNO, M. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editora, 2013

BALLY, C. *El lenguaje y la vida*. Trad. de Amado Alonso. Buenos Aires: Ed. Losada, 1941.

_____. *Traté de Styistique Français*. 3. ed. Paris-Genebra: Librairie Klincksieck-Librairie Geog e Cie.,1951.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Edita, 2011.

BRANDÃO, S. F. Um estudo variacionista sobre a lateral palatal. *Letras de Hoje*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 89-99, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2793/2130>. Acesso em: 02 abr. 2017.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Contribuições à Estilística portuguesa*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1978.

CARUSO, P. A iotização do /-lh-/ segundo o Atlas prévio dos falares baianos. *Alfa – Revista de Linguística*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 47-52, 1983. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3657/3426>. Acesso em: 07 abr. 2017.

CASTRO, V. S. A redução de proparoxítonas no português popular do Brasil: estudo com base em dados do Atlas Linguístico do Paraná (ALPR). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n.2, p. 113-121, 2008. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_12.pdf. Acesso em: 02 abr. 2017.

COSTA, J. Z. A. Um ser de lá do ser(tão) e as construções da(s) sua(s) identidade(s) no discurso cancionista nordestino. 2009. 210f. *Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Natal, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/16308>. Acesso em: 02 abr. 2017.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2013.

EMÍLIO, A. Panorama evolutivo: estilística e estilo. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, n. 2, p. 121-134, 2003. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0302/030207.pdf>. Acesso em 14 fev. 2017.

FARIA, E. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 1955.

FONSECA, S. M. O problema das proparoxítonas: a perda da vogal postônica. 2007. 68f. *Dissertação (Mestrado em Letras)* – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007. Disponível em: Acesso: 21 jan. 2017. Disponível:

http://repositorio.ufjf.br:8080/xmlui/handle/ufjf/3401?show=full&locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 03 abr. 2017.

FREITAG, R. M. K.; ARAÚJO, A. S.; BARRETO, E. A.; CARVALHO, E. S. S. “Vamos prantar frores no grobo da Terra”: estudando o rotacismo nas séries iniciais da rede municipal de ensino de Moita Bonita/SE. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Goiás, v.2, n. 2, p. 17-31, 2010. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/50.pdf>. Acesso em 04 abr. 2017.

GOMES, D. T. B.; LUCENA, L. V.; PEREIRA, M. L. S. Um retrato da expressividade linguística na canção o ‘Cheiro da Carolina’, de Luiz Gonzaga. *Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v.5, n.3, p. 5-20, 2016. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1116>. Acesso em: 02 abr. 2017.

GONÇALVES, A. V.; SANTOS, R. R. S.; _____. Marcas estilísticas na canção *Águas de Março*, de Tom Jobim. *EntreLetras*, Araguaína, v. 7, n. 1, p.170-184, 2016. Disponível em: <http://ww2.uft.edu.br/index.phpentreletrasarticleview2198>. Acesso em: 02 abr. 2017.

GUIMARÃES, M. A. S.; ALVES DA SILVA, J. A. Variação na Concordância Nominal de Número no Português Popular de Vitória da Conquista - BA: Sócio-História do Português do Brasil. *Tabuleiro das Letras*, Salvador, v. 10, n. 2, p. 139-151, 2016. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/viewFile/3191/2066>.

Acesso em: 01 mar. 2017.

INFANTE, U. *Textos: leituras e escritas*. vol. único. São Paulo: Editora Scipione, 2004.
KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora Paulo, 2008.

LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEITE, I. L.; BOTELHO, J. M. Metaplasmos contemporâneos: presença marcante na música popular brasileira. In: I Seminário FFP-Para Todos, 2006, São Gonçalo. *Anais... I Seminário - FFP-Para Todos*. São Gonçalo: FFP, p 1-12. 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/comunicacoes/isabellelinsleite.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017.

LEON, P. R. *Essais de phonostylistique*. Studia fonética. 4 ed. Paris: Delagrave, 1971.

MARTINS, N. S. *Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 3. ed. rev. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

MELO, G. C. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Padrão, 1976.

MONTEIRO, J. L. *A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. São Paulo: Editora Vozes, 2009.

_____. Aplicações dos estudos estilísticos. *Revista ABRAFIL*, v. 4, n. 8, p.84-90, 2011. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/abf/rabf/8/084.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

PEREIRA, M. L. de S.; GRANGEIRO, C. R. P.; XAVIER, A. A. Análise estilística da poesia Vidências e iras de Dércio Braúna. *Revista Miguilim* - Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 2, n. 1, p. 139-153, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/439/383>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 34. ed. São Paulo: Cultrix Editora, 2012.

SILVA, D. S. A estilística do nordestino: a representação do falar do sertanejo na canção “A volta da asa branca”, de Luiz Gonzaga e Zé Dantas. *Miguilim* – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 3, n. 1, p. 04-14, 2014. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/viewFile/643/701>. Acesso em: 03 abr. 2017

A PERSPECTIVA CRÍTICA DA LINGUÍSTICA

Lorena Santana Gonçalves¹

RESUMO: Neste artigo, traçamos o percurso teórico desenvolvido pelas pesquisas de cunho crítico em Estudos Linguísticos. Para isso, partimos do florescimento desse tipo de teoria no âmbito dos Estudos Sociais até alcançar seu espaço na Linguística, servindo também como fundamentação para diferentes vertentes teóricas de cunho discursivo. Para entender essa trajetória, o entendimento do objetivo geral desse modelo teórico também se faz importante, uma vez que tenta evitar especificidades em excesso e a elaboração de esquemas metodológicos e epistemológicos, pois seu propósito é promover a evolução teórica a partir da discordância entre seus pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística; Estudos Críticos; Discurso.

ABSTRACT: In this article we present the theoretical course developed by critical research in Linguistic Studies. For this, we start from the emergence of this type of theory, within Social Studies, until it finds space in Linguistics, serving as a foundation for different theoretical aspects of discourse. In order to understand this course, we consider that the general objective of this kind of research is also important, since it try to avoid excess specificities and the elaboration of methodological and epistemological schemes, its purpose is to promote theoretical evolution from the disagreement among its researchers.

KEYWORDS: Linguistics; Critical Studies; Speech.

Introdução

A teoria social crítica, iniciada ainda nos anos de 1930, teve o seu florescimento a partir das ideias de pensadores como Max Horkheimer, Theódor Adorno e Herbert Marcuse, da Escola de Frankfurt, que confrontaram o pensamento ortodoxo do marxismo sobre o capitalismo para trazerem formas emancipatórias da pesquisa social, propondo novas formas de analisar a visão que os indivíduos têm de si mesmos e do mundo. Segundo a linha de pensamento dessa Escola,

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada (UFBA). E-mail: ls.goncalves@hotmail.com.

uma teoria social crítica preocupa-se, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social (KINCLELOE & MCLAREN, 2006, p. 283).

Entretanto, não é fácil traçar um perfil para a pesquisa crítica, mesmo porque essa não é intenção de seus estudiosos. Na teoria crítica tenta-se evitar especificidades em excesso e a produção de esquemas metodológicos e epistemológicos para haver espaço para a discordância entre seus pesquisadores e, assim, haver sempre uma evolução.

É com esse pensamento que o olhar do pesquisador frente a seu objeto analítico dita o andamento da investigação, afinal, “a busca pela compreensão é um aspecto fundamental da existência humana, pois o encontro com o não-familiar sempre exige a tentativa de fazer sentido, de compreender” (KINCLELOE & MCLAREN, 2006, p. 287).

Na esteira das reflexões filosóficas de cunho crítico, no âmbito da Linguística, temos como marco o lançamento das obras *Language and Control*, de Fowler et al. e *Language as Ideology*, de Hodge & Kress, ambas publicadas em 1979. Embasados na tradição britânica funcionalista, com os pressupostos de Michael Halliday, de uma gramática para as realizações textuais dos significados sociais, os linguistas críticos propõem correlações entre estrutura social e estrutura linguística. Por isso, vão além dos pressupostos da sociolinguística, colocando o significado linguístico inseparável da ideologia, a qual só pode ser aferida a partir da estrutura social. Em outras palavras, as habilidades comunicativas são produto da posição, do *status* e dos papéis dos indivíduos no sistema de classes, portanto, produto da estrutura social (FOWLER & KRESS, 1979).

Ao rememorar os primórdios da Linguística Crítica, Fowler (2004) explica que o objetivo era fazer uma linguística aplicada da teoria de Halliday. Nas palavras do pesquisador:

formulamos uma análise do discurso público, uma análise criada para chegar à ideologia codificada implicitamente por detrás das proposições abertas, para examiná-la em particular no contexto das formações sociais. As ferramentas para essa análise foram uma seleção eclética de categorias

descritivas apropriadas ao propósito: especialmente aquelas estruturas identificadas por Halliday como ideacionais e interpessoais, é claro, mas nós também usamos outras tradições linguísticas, como, por exemplo, quando precisamos falar sobre atos da fala ou transformações. Nossa concepção de instrumentalidade ou propósito era complicada e talvez não tenha sido discutida em sua totalidade no livro (FOWLER, 2004, p. 208).

Contrariando muitos estudos formalistas, em Linguística Crítica a linguagem é entendida a partir da sua interação com o contexto, a partir de fatores externos à estrutura, afinal, faz parte da sociedade; portanto, a Linguística Crítica questiona o estudo imanente da língua para validar o estudo do discurso como prática social:

os formalistas identificam o social como uma dimensão dissociada da linguagem, sem considerar a intervenção dos elementos históricos, ideológicos e culturais na determinação dos textos, isto é, na organização interna do sistema linguístico. Nesse paradigma, o usuário da linguagem é incapaz de intervir na sua própria língua, ocupando o lugar de reprodutor e decodificador de mensagens (MELO, 2012, p. 54)

Legatária da Linguística Crítica é Análise Crítica de Discurso (ACD), cunhada pelos pesquisadores Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak, na década de 1990, a qual surgiu a partir da tentativa de sanar limitações do escopo teórico crítico; além de tentar “oferecer suporte científico para a crítica situada em problemas sociais relacionados ao poder como controle” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 12).

A ACD rompe com a Análise de Discurso Francesa, ao abandonar o entendimento de sujeitos como um efeito do discurso, isto é, a materialidade de uma formação ideológica, para adotar o conceito de ator social, que se (re)constrói nos contextos interacionais com certa autonomia, pois ao mesmo tempo que sofre uma determinação ele a modifica em suas práticas cotidianas; então, a ACD entende a linguagem “como uma prática interconectada a várias outras da vida social” (MELO, 2012, p. 54). Assim, são propostas teorias e métodos para descrever, interpretar e analisar textos e eventos em diversas práticas sociais, isto é, a linguagem no contexto sócio-histórico. Nas palavras de Magalhães,

a ADC oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à auto-identidade e à identidade de gênero, à exclusão social (MAGALHÃES, 2005, p. 3).

Com a forte presença de questões contextuais nos estudos de linguagem, questões como enunciação e discurso tomam um espaço importante. O estudo da linguagem por si só não é o foco, mas sim as relações de poder, institucionalização das identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas que podem ser criadas, mantidas e reproduzidas por meio da linguagem. Conforme van Dijk (2012) pontua,

interessa-nos investigar, por exemplo, de que modo uma entonação específica, um pronome, uma manchete jornalística, um tópico, um item lexical, uma metáfora, uma cor ou um ângulo de câmera, entre uma gama de outras propriedades semióticas do discurso, se relacionam a algo tão abstrato e geral como as relações de poder na sociedade (VAN DIJK, 2012, p. 09).

Assim sendo, a ACD não se resume a um método, pois se apropria de qualquer método que seja relevante a seus propósitos de pesquisa, constitui, assim, um domínio acadêmica.

Nesse momento, difícil é-nos traçar uma diferença conceitual da LC e da ACD, por isso, consideramos importante trazer em questão as postulações de Wodak (2004), para quem apesar desses termos terem sido cunhados em momentos diferentes, de formas independentes, eles podem ser usados de forma intercambiável, afinal, são, uma perspectiva compartilhada sobre como fazer análise linguística, semiótica e do discurso. Assim, a noção atórica que o termo *crítica* traz consigo, está mais relacionada ao rompimento com teorias linguísticas cartesianas, para uma preocupação com o contexto, com as relações socialmente estabelecidas (WODAK, 2004).

Apesar de campos do conhecimento, como a Retórica clássica, a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Pragmática serem as bases da ACD, os linguistas críticos consideram as suas variáveis contextuais correlacionadas de forma ingênua, com se a linguagem fosse um sistema autônomo, mesmo não sendo isso considerado em seus pressupostos (WODAK, 2004). Além disso, em contraste com outros paradigmas de análise linguística, a ACD não só focaliza os textos verbais, isto é, falados ou escritos, como seu objeto de investigação, mas considera de suma importância outras semioses não verbais. Somente assim, consegue uma teorização e descrição tanto dos processos e estruturas sociais que levam à produção de um texto, quanto das estruturas e processos sociais no seio dos quais indivíduos ou grupos, como sujeitos sócio-históricos, criam significados em suas interações com os textos (FAIRCLOUGH, 1993).

Nesse contexto, o desenvolvimento na Semiótica Social da noção de multimodalidade toma destaque, afinal,

nem tudo o que pode ser realizado pela escrita pode também ser realizado por meio de imagens, ou vice-versa. Nesse sentido, qualquer modalidade semiótica tem a capacidade de formar textos, isto é, complexos de signos internamente coerentes entre si como também coerentes externamente, com o contexto no e em função do qual foram produzidos (CARVALHO, 2013, p. 2).

Assim, todos os formatos textuais devem ser vistos como a parte de interações comunicativas imersas em complexos processos sociais. A estrutura discursiva dos textos expressam propósitos e papéis dos seus interactantes, fruto de formas predominantes de organização econômica e social, além de instrumento de afirmação e legitimação de estruturas sociais e condições materiais.

Numa definição simples, a Semiótica é o estudo dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados (HODGE & KRESS, 1988). Em outros termos,

a posição privilegiada da **semiótica**, [nesse processo], como teoria geral dos signos, deve-se ao fato de que ela investiga explicitamente todos os signos, as relações signicas e as operações sígnicas, que são usadas implícita, intuitiva e automaticamente. Não existe em nenhuma atividade espiritual, um meio utilizável ou utilizado que, uma vez referido a qualquer fato ou acontecimento material, ou não material, não pertença à teoria geral dos signos (FERNANDES, 2011, p. 161).

Na esteira dessa teorização, está a Semiótica Social, seguindo uma tendência pós-estruturalista, ao colocar os significados como processos que acontecem como parte da construção social, relacionados à história, função, contexto e efeitos; ela abarca os significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas da sociedade humana em todos os períodos da história humana (HODGE & KRESS, 1988), afinal, “os signos podem não estar dissociados da forma concreta do intercâmbio social [...] e não podem existir, por si só, sem ele” (HODGE & KRESS, 1988, p. 18)².

O trabalho que marca o início dos estudos analíticos de textos multimodais em Semiótica Social é o de Hodge & Kress (1988), intitulado *Social Semiotics*, onde, embasados na teoria hallidayana, defendem que todos os modos semióticos constroem o

² Tradução nossa de: “signs may not be divorced from the concrete forms of social intercourse [...] and cannot exist, as such, without it”.

sentido junto ao modo verbal, pois nenhum modo semiótico pode ser estudado isoladamente; então, para entender a estrutura e o processo da linguagem é necessário entender a dimensão social.

A teoria hallidayana consiste em uma abordagem de estudo cuja noção de linguagem está centrada na função durante a produção de significados. Datada dos anos 1960 e 1970, essa teoria, desenvolvida por Michael Halliday, é intitulada sistêmico-funcional, pois entende a língua como sistemas interligados que o falante utiliza para produzir significados durante a comunicação. Sobre ela, Santos (2014) esclarece que nela,

o texto é entendido como um fenômeno social e, como tal, é condicionado por outros sistemas sociais. A língua é um sistema onde o indivíduo faz suas escolhas segundo o contexto social em que está inserido e a gramática tem como função auxiliar na análise dos textos. Nesses termos, a linguagem é tida como “um sistema de significados” que possui uma cadeia de sistemas que possibilita que tais significados sejam realizados. Na abordagem hallidayana, a linguagem se organiza não só em torno do seu sistema linguístico, mas também em torno do seu sistema de dados do contexto social. Esses dois sistemas se interrelacionam numa rede sistêmica (SANTOS, 2014, p. 166).

Uma vez estabelecidas as premissas para o estudo de gêneros multimodais, Kress & van Leeuwen (2006 [1996]), em *Reading Images: the grammar of visual design*, propõem o estudo da Semiótica Social para contemplar qualquer forma de significação. Para os autores,

no lugar de modos semióticos específicos, são os significados que estão atrelados à cultura. A maneira como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, isto é, a forma como algumas coisas podem, por exemplo, ser “ditas” visualmente e verbalmente, outras apenas visualmente ou apenas verbalmente, são culturalmente e historicamente específicas (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 02)³.

Por isso, quaisquer textos são entendidas como atividades sociais marcadas pela política e pelas estruturas de poder submetidas a disputas ideológicas marcadas por interesses específicos das instituições sociais. Sendo assim, entendemos que a produção de signos está diretamente relacionada ao contexto de veiculação e leitura dos textos,

³ Tradução nossa de: “meanings belong to culture, rather than to specific semiotic modes. And the way meanings are mapped across different semiotic modes, the way some things can, for instance, be ‘said’ either visually or verbally, others only visually, again others only verbally, is also culturally and historically specific”.

como denominou Bakhtin (2003), às esferas de interação humana, isso porque, segundo Kress & Van Leeuwen (2006),

As novas realidades do panorama semiótico são provocadas por fatores sociais, culturais e econômicos: pela intensificação da diversidade linguística e cultural dentro das fronteiras dos Estados-nação; pelo enfraquecimento destes limites dentro das sociedades, devido ao multiculturalismo, meios eletrônicos de comunicação, tecnologias de transporte e de desenvolvimentos econômicos globais. Fluxos globais de capital e de informação de todos os tipos, de mercadorias e de pessoas, dissolvem não apenas as fronteiras culturais e políticos, mas também fronteiras semióticas. Isso já está começando a ter os efeitos mais profundos sobre as características de Inglês (e Ingleses) a nível mundial, e até mesmo dentro das fronteiras nacionais (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 36)⁴.

Essa nova realidade já é levada em consideração pelos PCN (1998), para os quais “atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente” (PCN, 1997, p. 30). Isso porque hoje em dia, com as novas tecnologias de informação, o estudo de somente o código verbal não é a única possibilidade de sentido, a noção de texto abarca elementos diversos, que vão além da visão tradicional de decodificação de um texto oral/escrito. Cores, gestos, expressões, entre outras semioses são importantes na comunicação, sendo, por isso, observadas pelas teorias pós-modernas na leitura de gêneros textuais, afinal, os textos são, por natureza, multissemióticos (DIONISIO, 2005). Como Fairclough (1989) pontua, os elementos visuais e verbais operam de forma tão interativa que se torna muito difícil isolá-los.

Essa colocação hodiernamente é explicada com a teorização formulada por Kress & van Leeuwen (2006), para os quais é constante o surgimento de novas configurações linguísticas devido aos avanços tecnológicos, e conseqüentemente diferentes semioses passam a se relacionar com a linguagem verbal, evidenciado uma

⁴ Tradução nossa de: “the new realities of the semiotic landscape are brought about by social, cultural and economic factors: by the intensification of linguistic and cultural diversity within the boundaries of nation states; by the weakening of these boundaries within societies, due to multiculturalism, electronic media of communication, technologies of transport and global economic developments. Global flows of capital and information of all kinds, of commodities, and of people, dissolve not only cultural and political boundaries but also semiotic boundaries. This is already beginning to have the most far-reaching effects on the characteristics of English (and Englishes) globally, and even within national boundaries”.

mudança bastante abrangente nos contextos interacionais. Em outras palavras, os diferentes modos de significação, tais como campanhas publicitárias, noticiários, novelas, quadrinhos, entre outros, são compostos por mais de um código semiótico, tornando o público cada vez mais leitor de textos que comportem mais que somente linguagem escrita. Por isso,

Assim como as gramáticas da língua descrevem como palavras combinam em cláusulas, frases e textos, a nossa "gramática" visual irá descrever a forma como elementos descritos – pessoas, lugares e coisas – combinam em "enunciados" visuais de maior ou menor complexidade e extensão (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 1)⁵.

Fato é que múltiplas semioses sempre coexistiram, porém, sempre foram tratadas como dissociáveis, mas a comunicação, como Kress (2010) explica, é por natureza multimodal, podendo estar envolvidas nela diferentes tratamentos semióticos, tais como falar, olhar, gestos, físico, etc. Assim, cada modo semiótico desenvolve-se enquanto uma rede de recursos interligados com a finalidade de produção de sentido, e as alternativas selecionadas dentro dessas redes de significado podem ser vistas como traços da decisão do sujeito em produzir o significado mais adequado em um determinado contexto de comunicação. A comunicação, tal como é, exige dos falantes a procura por formas de expressão que acreditem ser maximamente transparentes, para alcançarem a melhor forma de interação possível. Entretanto, é importante destacar que nela serão definidos lugares na estrutura social, marcados por diferenças de poder, o que afeta o modo como cada participante alcance o entendimento máximo.

Para Kress e van Leeuwen (2006), então, não é suficiente estudar a linguagem por si só a partir da construção e reconstrução social do significado, daí surge a proposta da gramática da linguagem visual, com a finalidade de descrever o modo como as imagens se combinam para construir a pretensão de sentido. Os autores argumentam pela equiparidade entre estruturas visuais e estruturas linguísticas, pois ambas são formas de interação social que expressam interpretações particulares das experiências, que são culturais. Assim como a língua, as imagens apresentam regularidades culturalmente produzidas comuns a todos os seres humanos no processo de construção

⁵ Tradução nossa de: “just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual “grammar” will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual ‘statements’ of greater or lesser complexity and extension”.

de significados, podendo ser, portanto, objeto de descrição formal por meio de uma gramática.

Apesar de qualquer modalidade semiótica ter a capacidade de construção textual a partir dos signos que possui, nem tudo o que pode ser realizado pela escrita, por exemplo, pode ser realizado por meio de imagens e/ou vice-versa. Isso porque, para os autores, cada modo semiótico tem suas próprias possibilidades e limitações na construção significativa.

Os textos possuem várias maneiras de significar, afinal, a linguagem é não-transparente, nesse sentido, a construção do texto imagético pode ser feita por: composição espacial, escolha das cores e processo narrativo. O discurso, nesse contexto, é entendido como um conjunto de práticas que estão armazenadas numa memória coletiva, social, institucionalizada. O sentido, então, não está no texto, nem no leitor, nem no autor, mas na relação que se mantém entre quem produz com quem lê, com outros textos e com outros discursos possíveis.

Na proposta de análise de textos multimodais, Kress & van Leeuwen (2006) embasam-se na noção teórica hallidayana de metafunções adaptada ao modelo da semiótica visual, com ou sem o acompanhamento do texto escrito. Assim, partindo pressuposto de texto como interacional, as metafunções ideacional, interpessoal e textual (HALLYDAY, 1994), passam a ser denominadas representacional, interativa e composicional, respectivamente.

Os significados representacionais, aludem à metafunção ideacional, são realizados pelos participantes, sejam eles indivíduos, lugares ou coisas, de modo concreto ou abstrato; podem ser subdivididos em duas estruturas:

- 1) narrativa: relacionada a representações e eventos;
- 2) conceitual: referente à representação dos participantes.

Os significados interativos, que correspondem à metafunção interpessoal, consistem no tipo interação estabelecida entre os participantes representados, os produtores e os espectadores do texto visual (produtor/texto/leitor), por meio de recursos como o sistema do olhar, o enquadramento, e a perspectiva.

Os significados composicionais, que correspondem à metafunção textual, combinam estruturas visuais de recursos representacionais e interativos, resultando em

uma unidade de significação, o que diz respeito à organização e à combinação simbólica do texto. Sobre o assunto, Santos (2010) explica que:

são os significados representacionais, os interacionais e os composicionais que operam simultaneamente em toda imagem, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas a partir das escolhas de qual realidade está sendo representada, qual a visão de mundo é apresentada, que tipo de proximidade há entre os participantes da imagem e o leitor, como os participantes são construídos, quais são as cores da imagem, sua textura, como os gestos, as vestimentas, as expressões faciais são combinadas na organização da imagem etc. (SANTOS, 2010, p. 4).

Fato é que nas imagens, os efeitos de sentido dependem predominantemente da forma como as pessoas, objetos, lugares são representadas. Ao se retratar uma pessoa sozinha, por exemplo, é possível criar suas características que as tornam única, identificável. Se pessoas são descritas em grupos, multidões, por outro lado, a tendência é a de homogeneização. Além disso, roupas, ações, pose/postura são representações visuais categorizadoras, podendo ser usadas para invocar conotações tanto positivas como negativas, bem como para representar estereótipos étnicos ou, ainda, racistas.

Sendo assim, podemos afirmar que a relação significante/significado saussurreana fica limitada, pois o significante não é entendido como mental (imagem acústica), mas uma imagem perceptível e motivada (RAMOS, 2007); o signo mostra-se, nesse contexto, motivado. Fazendo uma ponte com Cagnin (2014), os signos icônicos possuem um caráter imitativo-figurativo, isto é, um caráter analógico com o objeto representado, causando uma sensação realidade.

Tomando como exemplo os quadrinhos, Capistrano (2012) explica que “o quadrinista faz uso de imagens estereotipadas, que se tornam ícones e são usadas como parte da linguagem narrativa gráfica. Os desenhos são motivações sócio-histórico-culturais” (CAPISTRANO, 2012, p. 35). Dessa maneira, os signos, na perspectiva crítica da linguística, são culturalmente motivados (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006); as imagens, nesse contexto, não como uma mera reprodução da realidade, mas mediadas por ideologias.

Referências

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. *Revista Educação e realidade*, v.36, UFGS: Porto Alegre, 2011, p. 395-424. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/20698/12920>> . Acesso em Dezembro, 2014.

CARVALHO, F. F. Os significados sociais construídos pela primeira página de jornais mineiros. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 10, n. 1, 2010, p. 69-89. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322010000100004>>. Acesso em Agosto de 2016.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 159-177.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 15-41.

FERNANDES, J. D. C. . Introdução À Semiótica. In: ALDRIGUE, A. C. de S.; LEITE, J. E. R. (Orgs.). *Linguagens: Usos e Reflexões*. v. 8. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2011, p. 1-185.

FERRAZ. J. A. *Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos*. 2012. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf> Acesso em Janeiro de 2015.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 25-49.

FOWLER, R. Sobre a lingüística crítica. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, 2010, p. 207-222. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/296>. Acesso em: 09 jul. 2016.

_____ & Kress, G. Critical linguistics. In R. Fowler, B. Hodge, G. Kress, & T. Trew, *Language and control*. London: Routledge &. Kegan Paul, 1979.

GIL, B. D. A mulher no léxico da canção do consumo: um discurso polarizado. In: MELO, Iran Ferreira de. (Org.). *Introdução aos estudos críticos de discurso: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2012, p.189-202.

KINCLELOE J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p. 281- 312.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.

_____; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006 [1996].

_____; *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Arnold, London, 2001.

MAGALHAES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. *DELTA*, São Paulo, v. 21, 2005, p. 1-9. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Mar. 2015.

PAES DE BARROS, C. G.; COSTA, E. P. M. da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 38-56, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Agosto de 2016.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. *Análise de discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

SANTOS, Z. B. dos. *As considerações da gramática do design visual para a constituição de textos multimodais*. (2010). Disponível em: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:JtObv7f9uZkJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 Acesso em Agosto de 2016.

_____; MEIA, A. C. G. A. De. A produção de textos multimodais: A articulação dos modos Semióticos. *RevLet – Revista Virtual de Letras*. Volume 2, 2010.

VIEIRA, J; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

CONCORDÂNCIA VERBAL À LUZ DA GRAMÁTICA LIMINAR

Lucas Alves Costa¹

RESUMO: Este trabalho discute a concordância verbal à luz da Gramática Liminar. Nesse modelo de gramática cognitiva as produções linguísticas são consideradas com o resultado da percepção do usuário da língua, fazendo com que cada função gramatical corresponda a um elemento do esquema *gestáltico*. Os dados utilizados são da modalidade escrita da língua portuguesa do Brasil, depreendidos de páginas públicas da rede social *Facebook*, em que os usuários produzem o gênero comentário. Levanta-se a hipótese de que a percepção conduz o “sujeito” da oração a estabelecer uma relação independente com o predicador. Observa-se isso nas construções gramaticais em que *não* há concordância verbal, algo extremamente repudiado pela gramática normativa da língua. Os resultados demonstram que a *perspectivação* reconfigura a gramática em seu uso.

PALAVRAS CHAVE: Concordância verbal. Gramática Liminar. Língua escrita.

ABSTRACT: This paper discusses verbal agreement in light of Liminar Grammar. In this model of cognitive grammar the linguistic productions are considered with the result of the user's perception of the language, making each grammatical function correspond to an element of the *gestaltic* scheme. The data used are written in the portuguese language of Brazil, taken from public pages of the social network *Facebook*, in which users produce the comment genre. It is hypothesized that perception leads the "subject" of prayer to establish an independent relationship with the preacher. This is observed in grammatical constructions in which there is *no* verbal agreement, something extremely repudiated by the normative grammar of the language. The results demonstrate that the *perspective* reconfigures grammar in its use.

KEYWORDS: Verbal agreement. Liminar Grammar. Written Language.

Palavras iniciais

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - Faculdade de Letras – UFG, Goiânia/GO, Brasil. E-mail: lucas.alves.77@gmail.com.

É grande a extensão de trabalhos que tratam o fenômeno da concordância verbal no português brasileiro, isso devido às frequentes disparidades de ocorrências na língua, tanto na fala quanto na escrita. Esses trabalhos filiam-se a perspectivas diversas que dependem da concepção de língua e linguagem assumida. Assume-se, aqui, que língua é um instrumento de interação sociocultural, âmbito de processamento de informações e exibição de percepções e conceptualização de mundo (FERRARI, 2014). Essa concepção é compartilhada pelo paradigma da Linguística Cognitiva.

Mattoso Câmara (1970) define o fenômeno da concordância verbal como um princípio vigente em muitas línguas, segundo o qual num sintagma, *o vocábulo determinante se adapta a certas categorias gramaticais do determinado*. No português, há concordância nominal e verbal. A concordância verbal, de forma geral, é definida, por muitos linguistas, como uma *relação gramatical harmônica* que se estabelece entre os verbos da oração e o sujeito da mesma (CASTILHO, 2014). Assim, acomoda-se o verbo, tanto no que diz respeito ao *número* (singular ou plural) quanto à *pessoa* (1^a, 2^a e 3^a), conforme o sujeito.

A definição exposta acima poderia ser mais uma constatação científica na linguística, se, na vastidão de dados empíricos, tal concordância fosse um construto constante. Isso justifica o grande número de trabalhos com o tema na Sociolinguística, por exemplo, que assumem a concepção de variação na língua como exibição de extratos sociais. Um trabalho precursor no Brasil é de Naro e Lemle (1977) que fazem considerações importantes como “quanto menos saliente for à diferença entre singular e plural, mais provável será a falta de concordância” (p. 446).

Muitos autores, guiados por dados empíricos, alertam para a tendência progressiva no português coloquial do Brasil à perda das flexões número-pessoa nos verbos. Assim, essa tendência está prefigurada no sistema da língua, acentuada na realidade linguística brasileira, ou seja, a simplificação da morfologia verbal seria o reflexo da deriva secular indo-europeia (NARO & LEMLE (1976)).

Percebe-se que a definição de concordância verbal ganha outro patamar quando se considera a produção dos falantes da língua em comunidade de fala específica. Também se considera uma distinção entre a variação popular e a variação padrão-culta na ocorrência desse fenômeno linguístico. A Gramática Normativa de autores como

Rocha Lima ([1972] 2010) e Almeida ([1952] 2010) prescreve que a não aplicação de concordância verbal é evidência de baixa escolaridade, por isso deve ser “purgado” do uso da língua cotidianamente.

Outro trabalho considerado importante com essa temática é o de Lucchesi, Baxter e Silva (2009), que demonstra que no português rural em comunidades afro-brasileiras baianas, a concordância verbal com a terceira pessoa do plural é muito mais aplicada entre os falantes mais jovens do que entre os idosos, respectivamente de 62 e 36 anos. Almeida (2006) investigou a concordância verbal das três pessoas do plural na comunidade de remanescente de escravos São Miguel dos Pretos (Restinga Seca/RS) e constatou que os falantes da comunidade quilombola estão adquirindo a concordância verbal, principalmente quando as formas verbais estão mais salientes e o sujeito, anteposto ao verbo, indicando um processo de mudança gramatical.

Depreende-se desses estudos variacionistas a busca pela identidade sociolinguística brasileira. Com isso, o uso variável da concordância verbal é diretamente associado às análises sobre a importância da natureza pluriétnica na formação do PB. Assim, há uma conjuntura de competição entre a gramática fluida da vivência cotidiana e a prescrição normativa da gramática escolar.

Partilhando dessa temática, a pretensão deste trabalho é discutir o fenômeno da concordância verbal no PB, especificamente a *não* realização dele. A hipótese é a de que esse mecanismo gramatical de harmonização, pessoa e número, entre o sujeito e o verbo na oração, seja afetado pelo componente perceptivo do usuário da língua. Segundo a Gramática Liminar, as leis *Gestalt* da percepção humana (proximidade, semelhança, continuidade, pregnância, experiência passada e clausura) atuam na produção linguística. Com isso, a função ‘Sujeito’ é mais focal, importante e iluminada que o Verbo, favorecendo a dispensa da harmonia entre sujeito e verbo.

Primeiro, acionamos algumas pesquisas com foco na concordância verbal no PB. Em seguida, fazemos uma apresentação geral dos pressupostos da Gramática Liminar, proposta por García (1989, 1996 e 2005), no que se referem ao modelo da cena enunciativa, funções e categorias na cena oracional. Depois, descrevemos as ilustrações depreendidas de dados de língua escrita de páginas públicas da rede social *Facebook* em

que **não** se realiza a concordância verbal. Essas discussões encaminham para as considerações finais.

No total, foram 154 ocorrências registradas, dentre as quais verificamos que em 113 não há realização de concordância verbal. Nesses dados escritos, o participante expõe sua opinião sobre assuntos diversos. No gênero comentário o grau de comprometimento com o dito é maior e também exige estratégias de convencimento dos interlocutores. Essas estratégias discursivas são associadas ao controle maior da escrita. De forma amostral, verifica-se que nas ocorrências em que não há concordância verbal, o “sujeito” vem como tópico da oração e pluralizado, sendo a *figura* mais perceptível, e isso pode provocar a dispensa da marcação morfossintática no verbo. Assim, salientamos que a perspectiva reconfigura a gramática em uso nesses casos.

A concordância verbal no português brasileiro

É unânime a definição de concordância verbal encontrada em muitas gramáticas espalhadas Brasil afora. Cunha e Cintra (2013) dizem que concordância verbal é a solidariedade entre o verbo e o sujeito, ou seja, a variabilidade do verbo para se conformar ao número e pessoa do sujeito. Para eles, a função básica da concordância é evitar a repetição do sujeito, que pode ser indicado pela flexão verbal a ele ajuntada. Para os autores, esse conceito implica um conjunto de regras a serem seguidas dependendo da situação de contato entre sujeito e verbo.

Já para Castilho ([2010] 2014), a concordância verbal tem uma definição mais ampla que envolve, principalmente, o aspecto morfológico. A concordância é a conformidade morfológica entre uma classe (nesse caso, o verbo) e seu escopo (nesse caso, o sujeito). Essa conformidade implica na redundância de forma, ou seja, se houver marcação de plural no sujeito haverá marcação de plural no verbo.

Essa noção, para Castilho (2014), apresenta similaridade com a de Cunha (2013). As duas definições demonstram uma zona de intersecção entre aspectos morfossintáticos e noções semânticas, afinal a categoria plural e singular (número) é uma exibição semântica na língua. Vejamos nesse exemplo na língua escrita:

(1) *As portas da cidade caíram ante o ímpeto das tropas invasoras.*

Percebe-se que na sentença (1) as marcas de plural vêm fixadas ao Sujeito da oração e também na flexão do verbo (predicador). Essa conformidade entre a pluralidade das entidades incorporadas por um Substantivo (porta) com a flexão do verbo (-ram) em 3º pessoal do plural é o fenômeno da concordância verbal. A “conformidade” ou “solidariedade” exibida nessa construção gramatical é alvo de uma gama de variações no uso tanto na língua falada como na escrita, como veremos a seguir.

Castilho ([2010] 2014) diz que, por via de regras, o verbo concorda em pessoa e número com seu sujeito, porém não concorda com os argumentos internos nem com os adjuntos. Essa configuração morfossintática gera uma assimetria, pois o verbo concorda com o sujeito, expresso no caso reto, mas não realiza o mesmo quando o sujeito é expresso no caso oblíquo. Usando os exemplos de Castilho (2014, p. 412):

(2) *Deus deu o mundo aos animais, o homem lhes deu a jaula.*

(3) *Os filhos sai de manha só chega de noite.*

(4) *Nossa, ficou demais as fotos!*

(5) *Morador do bairro há muitos anos compravam cestas de alimentos para os flagelados.*

Nota-se que, de fato, a conformidade entre sujeito e verbo é assimétrica e variável. Sendo assim, a aplicação de regras depende de um conjunto de fatos de ordem morfológica, sintática e sociocultural dos falantes. Por exemplo, quando o sujeito traz a ideia de coletivo, o verbo a ficar no singular. Essa “regra” segue um fator mais semântico que sintático. O mesmo fator ocorre se o coletivo vier especificado. Nisso o verbo pode ficar no singular ou ir para o plural. A aceitabilidade da norma gramatical prescreve que nesses casos é opcional a aplicação de concordância sujeito e verbo.

(6) *A multidão gritou pelo rádio.*

(7) *A multidão de fãs gritou./ A multidão de fãs gritaram.*

Para Mattoso Câmara (1970), o verbo no português brasileiro apresenta uma vasta gama de marcação de pessoa. Isso condiciona o verbo a simplificar sua morfologia no uso. Com isso, como afirma Lemle e Naro (1977), favorece a não aplicação de concordância sujeito-verbo, principalmente na modalidade falada. O sistema linguístico, de certa forma, prevê a aplicação da concordância verbal em todos os casos, porém o uso pressiona essa regra gramatical.

Castilho ([2010] 2014, p. 413) apresenta outro ponto relevante sobre os fatores de concordância verbal no português brasileiro, “a posição do sujeito na sentença”. Para o autor, sujeito anteposto favorece a concordância, já sujeito posposto desfavorece, assim como a proximidade ou distância entre o verbo e o sujeito. Dessa forma, quando o verbo se localiza adjacente ao sujeito há mais probabilidade de ocorrer a concordância do verbo distanciado. Exemplos do autor ([2010] 2014, p. 413):

(8) *As **contas pesaram** muito na minha decisão de fazer mais economia.*

(9) *As **contas** deste ano, sobretudo depois que eu tive um pequeno aumento salarial, **pesou** na minha decisão de fazer mais economia.*

(10) *As **roupas** que você encomendou já **chegaram**, depois de muita espera.*

(11) ***Chegou**, depois de muita espera, **as roupas** que você encomendou.*

Observa-se no exemplo (8) a proximidade do sujeito com o verbo aplicando a concordância, já no exemplo (9) o distanciamento desfavoreceu a aplicação da concordância. Isso demonstra a forte intersecção morfossintática que há exibida nesse fenômeno gramatical.

Feitas essas colocações, por venturas muito gerais, aciona-se a Gramática Liminar para demonstrar que concordância verbal não é somente um arranjo morfossintático, mas envolve um *esquema gestáltico* perceptivo com implicações linguísticas bastantes salutares. Os dispositivos descritivos acionados instigam a questão da *não* aplicação da concordância verbal como um fato linguístico abrigado na percepção do falante. Portanto, os vários trabalhos que demonstraram que as variações

estão ligadas ao nível sociocultural do falante são fortemente abarcados no sistema linguístico em uso.

Gramática Liminar: apresentação geral

A Gramática Liminar (doravante GL) se constitui nos trabalhos do espanhol Ángel López García. No Brasil, esse modelo de gramática é pouco conhecido e, conseqüentemente, não muito praticado nas descrições e análises linguísticas. Nesse modelo teórico, a linguagem resulta das relações entre percepção-conceptualização e consciência linguística, pois os conhecimentos linguísticos são integrados com as capacidades cognitivas como: atenção, raciocínio, percepção, memória. Há total destaque para a percepção humana e suas implicações na produção linguística.

Os trabalhos de García são bastante utilizados para sustentar uma visão e trato dos fenômenos linguísticos de forma interdisciplinar com as ciências cognitivas e neurociência. O pano de fundo é a emergência de uma concepção de língua e linguagem mais atrelada aos aspectos biocognitivos que destacam a necessidade de uma abordagem mais holística do fenômeno humano.

Na Europa, esse modelo de gramática tem sido praticado para descrever e analisar diversas línguas, principalmente o Espanhol e o Catalão. A GL ganha outras denominações como Linguística Topológica ou Linguística Perceptiva. Seu quadro epistemológico problematiza o fato das premissas científicas não abarcarem os objetos de estudo por completo, gerando o que García chama de “*paradoxo da fronteira*”, ou seja, até que ponto as abordagens teórico-terminológicas passam a fazer parte do objeto de estudo. Assim, há o alerta para o fato de que as “disputas” teóricas na Linguística Moderna são, na verdade, disputas terminológicas, pois entre a metalinguagem e a linguagem há uma fronteira.

Destaca-se a importância dessa concepção para o trato dos fenômenos linguísticos, pois consideramos que o fazer científico pós-positivista, muitas vezes, torna o objeto de estudo extremamente deslocado da realidade, como se existisse somente nos tubos *in vitro* da observação do pesquisador. No entanto, a GL assume a

linguagem como o espaço criador da realidade, assim o pesquisador não pode se esquivar dessa característica basilar.

Toda expressão, seja uma palavra, frase ou oração é uma imagem da realidade, uma espécie de quadro ou fotografia da mesma. Essa é a ideia central que perpassa toda a proposta da GL. Uma ideia aparentemente simples e de fácil adesão, mas as consequências teóricas são fortes, visto as implicações na gramática que dela decorrem. Para García (1996):

O que diferencia uma fotografia de uma mesma pessoa ou paisagem são as condições de iluminação, distancia, enquadre e etc, com que foram tomadas. Similarmente, a diferença entre expressões que remetem a mesma situação do mundo (*O agressor foi detido pela polícia; A detenção do agressor pela polícia; A polícia deteve o agressor; O agressor, ele deteve a polícia, etc*) estariam em certos mecanismos linguísticos de captação da realidade predominando sobre outros, assim todos eles estão presentes em cada caso (p. 30, grifo do autor, tradução nossa).

Assim, não há um ponto de vista certo ou errado sobre o mundo, ou uma abordagem adequada ou inadequada para os fenômenos linguísticos, visto que cada paradigma atenderá a uma perspectiva do objeto de estudo. A GL não é uma proposta multiperspectival, porém leva em consideração o ponto de vista dos distintos paradigmas linguísticos procurando conciliá-los.

Outro ponto fundamental, que caracteriza a GL frente outras abordagens na Linguística, é a ligação forte com a Linguística Cognitiva. Com isso, os componentes gramaticais como Fonologia, Morfologia e Sintaxe são integrados por uma perspectiva cognitiva que perpassa esses níveis. Portanto, a GL se constitui como uma Linguística Perceptiva, uma teoria da linguagem baseada na *Gestaltpsychologie*.

A Psicologia da Gestalt considera que a percepção é muito além de uma mera associação de estímulos, pois existe uma subordinação das partes ao todo, ou seja, uma série de formas das quais o todo é superior às partes e não redutível. Assim, a GL traz para o ponto de partida da descrição linguística os mesmos elementos que compõem uma imagem percebida.

*Os componentes **FIGURA fundo** são definidos a partir do grau de importância dado no ato de composição de imagem, sendo a FIGURA o ponto mais destacado, iluminado, e o fundo todo os demais. Por conseguinte, na GL toda produção linguística pode ser analisada a partir da oposição entre esses dois elementos da gestalt. Assim,*

“a figura é única e obrigatória, os fundos são potencialmente plurais, porém opcionais. Essa dualidade pode ser constatada em qualquer nível da unidade linguística” (GARCÍA, 1996, p. 20, tradução nossa).

Para finalizar essa apresentação geral dos pressupostos da Gramática Liminar, resume-se abaixo como é delineado o fundamento **FIGURA fundo** nos níveis linguísticos:

Quadro 01 - Níveis linguísticos na plataforma FIGURA fundo.

Fonologia	FIGURA	fundo
Sílaba: Vogal + Consoante	Sílaba Acentuada (obrigatório)	Sílabas não acentuadas
Morfologia		
Palavra	Radical (obrigatório)	Afixos (soltos)
Sintaxe		
Frase	Núcleo	Modificadores (Objetos)

Fonte: Formulado a partir de García (1996).

Esse Quadro 1 é um esboço simples para representar onde se encaixa cada objeto de estudo das disciplinas linguísticas dentro do arcabouço **FIGURA fundo**, proposto pela GL. García elabora uma exaustiva explicação em seus trabalhos ilustrados com exemplos ora com descrições fotográficas ou de obras de arte ora com exemplos linguísticos.

Em seguida, mobilizam-se conceitos teóricos dentro da GL que serão utilizados na abordagem sobre o fenômeno da concordância verbal no português brasileiro. Noções básicas como *esquema gestáltico* da cena enunciativa, *função* e *categorias gramaticais*, especificamente a função sujeito e predicado.

Gramática Liminar: cena enunciativa e o *design* das funções gramaticais

Nesta parte, explana-se a proposta descritiva da Gramática Liminar em seus termos e conceitos fundamentais que servirão de fundamentação para visualizarmos o fenômeno da concordância verbal no português brasileiro. A ação descritiva da GL é de índole cognitiva, como já alertado, orientada pela Teoria da *Gestalt*. Retoma-se a ideia

central de que toda sequência, em seu turno, um enunciado, uma frase ou oração é um resultado da percepção (cognição), logo há um elemento, **FIGURA**, que cobra mais importância e sobressai frente aos demais elementos da cena enunciativa, esses outros elementos constituem o **fundo**. Por conseguinte, as sequências linguísticas podem ser simples ou complexas, pois podem apresentar dentro do **fundo** outros esquemas gestálticos.

Em García (1996, p. 115) há a apresentação do que venha ser um esquema gestáltico. O ponto de partida é a constatação que todo esquema gestáltico está articulado sobre a oposição FIGURA / fundo. Assim, esses elementos apresentam traços que os constituem como fonte primária de composição de uma cena:

FIGURA	fundo
Primeiro Plano	Segundo Plano
+ Iluminado	- Iluminado
+ Principal	+ Secundário
Tema	Rema

A **FIGURA** é única e o *fundo* pode ser plural e opcional na composição perceptível. O esquema gestáltico é a base que dá forma à projeção visual, linguística e do mundo, mediante o qual conceptualizamos a realidade. Assim, para a GL o conhecimento linguístico e as capacidades cognitivas são hibridizados, ou seja, não há uma separação dicotômica entre os domínios cognitivos e os conhecimentos linguísticos. Segundo Ferrari (2014), a Linguística Cognitiva adota uma perspectiva não modular, pois há atuação de princípios cognitivos gerais compartilhados pela linguagem e outras capacidades cognitivas. Outro ponto apresentado por Ferrari (2014) é o alinhamento da linguística cognitiva que considera a investigação da mente humana não separada do corpo, de modo que a experiência, a cognição e a realidade são concebidas a partir de uma ancoragem corporal, sendo a percepção a fonte primária das experiências humanas.

García (1996) apresenta o Esquema Gestáltico como segue:

FIGURA <> (fundo)	{ FIGURA >< (fundo)}
CENA	MARCO

Adaptado de García 1996, p. 116.

Nesse esquema, fica evidente a posição dos elementos que compõem a cena. Do lado esquerdo, o modelo para cenas mais simples; do lado direito, relacionado de imediato com o lado esquerdo, a extensão de uma cena mais complexa. O autor chama a atenção para um elemento que faz parte do esquema: a **fronteira**, representada acima pelo símbolo <>, que separa a figura do fundo no interior da cena, e pelo símbolo >< no marco. Para o autor, a **fronteira**, no Esquema Gestáltico, é justamente a carência substancial de uma entidade, por isso mantém a ambiguidade na sua essência. Um exemplo para explicar melhor o papel da fronteira no esquema gestáltico é um desenho do círculo concêntrico.

García (1996) explica que o problema de definir uma **fronteira** no esquema gestáltico é similar à dificuldade de definir a qual círculo pertence o círculo menor. E alerta que essa definição depende do ponto de vista adotado. Outro exemplo para explicar o problema da **fronteira** no esquema gestáltico é a situação: “se alcançarmos a fronteira entre Espanha e França, não estaremos de fato nem em um país, nem em outro, ao invés disso, nos dois ao mesmo tempo” (GARCÍA, 1996, p. 116, tradução nossa). Com isso, o elemento **fronteira** se caracteriza pela ambiguidade na definição, afinal depende do ponto de vista de quem o percebe.

Esses são os elementos do esquema gestáltico que dão base para a percepção. A partir disso, García (1996) diz que os conceitos *função e categoria* são fundamentais para a realização do intercâmbio entre o esquema gestáltico e a cena enunciativa. Para o autor, há uma diferença entre função e categoria e alerta para o fato que os paradigmas linguísticos adotaram perspectivas diferentes e que esses pontos de vista encaminharam para concepções diferentes também desses conceitos. O Estruturalismo parte das funções para definir categoria, já o Gerativismo parte das categorias para dar conta das funções.

Isso implica movimentos descritivos específicos e definições diversas para fenômenos semelhantes. Para o autor, dizer que o *substantivo* é a parte da oração que pode fazer o papel de sujeito é considerar as funções como primitivas na teoria gramatical (Estruturalismo), enquanto afirmar que o sujeito é o sintagma nominal

denominado diretamente para o nó da oração é basear-se nas categorias como elementos primitivos da teórica gramatical (Gerativismo). Segundo o autor, cada enfoque tem sua vantagem e desvantagem na descrição da língua, afinal, considera alternativas igualmente válidas.

Dentro do Esquema Gestáltico estabelecido, as *funções* são papéis gestálticos dentro da cena ou do marco (**FIGURA, fronteira, fundo, FIGURA, fronteira, fundo**). Já as categorias são classes de palavras cujas características sintáticas e semânticas se fazem especialmente indicadas para desempenharem alguns desses papéis, porém nunca de forma exclusiva. Assim, não há uma correspondência biunívoca entre função e categoria. As categorias são variáveis, visto que um *substantivo* pode fazer o papel de adjetivo. Já as funções são constantes, visto que numa oração um “sujeito” dificilmente fará papel de “objeto direto”. Para García (1996, p. 118, tradução nossa), “a sensação que as funções são mais constantes que as categorias se deve ao fato daquelas não estarem associadas as palavras. Na realidade, as diferenças entre categorias e funções são perceptivas.”

Assim, uma gramática que considera as categorias como principais, as funções serão secundárias; já a que parte das funções, tomará as categorias como secundárias. Não havendo uma oposição melhor ou pior, todos dependem da necessidade descritiva.

A Gramática Liminar, então, rearranja a noção de *função e categoria* e a dispõe dentro do esquema gestáltico, sendo esse quadro perceptivo a base para todas as orações:

Esquema Gestáltico da cena enunciativa

CENA		MARCO		
FIGURA	<>	(fundo)	{	FIGURA >< (figura) }
Sujeito	predicador	Obj. Direto ou indireto	Obj. Oblíquo	predicativo
Obj. Circ.				

Substantivo >Verbo > Adjetivo
preposicional>verboide>Advérbio

Adaptado de García (1996, p. 114).

Nessa configuração do esquema gestáltico da cena enunciativa, nota-se que a disposição dos termos possibilita alcançar todos os componentes de constituição de enunciado. Cada elemento ganha características que o torna abrigado no esquema perceptivo, mobilizando aspectos semânticos, sintáticos e, principalmente, pragmáticos de forma integrados.

García (1996) discute a concepção de Sujeito abrigado no esquema gestáltico. Para o autor, como se percebe no Quadro 2, Sujeito é a função que corresponde à FIGURA primária da cena, assim, é o elemento que verdadeiramente interessa ser transmitido. Dessa forma, apresenta traços de primeiro plano, + iluminado, + importante e, pragmaticamente, o tema. O autor afirma que:

Nesse sentido, podemos dizer que toda oração é uma foto do sujeito (pessoa ou coisa no qual se diz algo, como afirma a gramática tradicional). [...] Mesmo assim na legenda das fotos se rotula sempre a pessoa ou coisa fotografada, igualmente se faz com o sujeito gramatical (GARCÍA, 1996, p. 120, tradução nossa).

Por conseguinte, o autor alerta que nem todas as “fotos” são iguais. Nas fotografias, a figura é o elemento que coincide com a posição central, ou seja, mais iluminado, mais intenso e em primeiro plano. Se algumas dessas características faltarem, a foto continuará sendo uma foto, porém será mais difícil identificar sua composição principal. Da mesma maneira, segundo o autor, acontece na noção de Sujeito, afinal, nem todo sujeito é “bom sujeito”. Na configuração sintática há o bem alinhado e o mal alinhado. Com isso, Sujeitos bem alinhados assumem o papel temático de *Agente*, são *Tema* e concordam com o Verbo. Segundo García (1996), os Sujeitos bem alinhados são reconhecidos com o “sujeito prototípico”.

Todavia, os Sujeitos mal alinhados são os mais recorrentes na linguagem coloquial. As Gramáticas Normativas insistem em propô-los como desvio de regras. Dessa forma, o autor chama atenção para “as fotos gramaticais são, pois, fotos retocadas em estúdio, artificialmente, não sendo perfeitas, nunca instantâneas a vida cotidiana” (GARCÍA, 1996, p. 122, tradução nossa). Consequentemente, as regras prescritivas

encontradas nas Gramáticas Normativas são recortes profundos retocadas com propósitos artificiosos.

Interessa notar que a noção de Sujeito assumida por várias pesquisas linguísticas centra-se na noção prototípica, negligenciando outros que não se enquadram no perfil adotado, porém na vivência cotidiana existe um complexo conjunto de ocorrências linguísticas em uso que demonstram o contrário. Assim, no caso do fenômeno da concordância verbal, muitos autores admitiriam o Sujeito como mal alinhado, pois não está em conformidade com o verbo. Muitas pesquisas elegeram, principalmente, fatores socioculturais dos falantes como causas para a manutenção desse uso.

Para algumas pesquisas de cunho gerativo (RODRIGUES, 2011), o Sujeito não é regido pelo verbo. Dessa forma, o verbo rege os objetos diretos e indiretos, porém não rege o Sujeito. Assim, o Sujeito é um argumento externo da configuração sintática do verbo, assumindo somente o papel semântico na estrutura argumental. Para García (1996), essa consideração toma a frase verbal como entidade puramente sintática. Para o autor, Sujeito e verbo mantêm uma relação, porém são independentes no nível perceptivo. Assim, a relação estabelecida entre Sujeito e verbo é mais frouxa em comparação com o objeto direto e indireto.

García (1996) apresenta um conjunto de fatos que justificam a relação frouxa entre sujeito e verbo. Para o autor, há verbo cujo significado exige a manifestação de objeto (*Merecer, Danar, Suscitar, Desenvolver, constituir, desempenhar, inculcar* etc.) e outros que não (*Comer, dormir, escrever* etc.), porém nenhum verbo exige a manifestação do Sujeito. Segundo o autor, esse fator é pouco visualizado porque a percepção está viciada na consideração de que o sujeito na língua é assinalado por um morfema flexional do verbo. O exemplo para esse fato é (p. 123) “lo merecían, María les daño, lo suscitaba su imprudencia” ou seja, o verbo *lo merecían* é assinalado com o <lo_objeto-merecía_predicador-N_sujeito>. Nesse fator, o ponto de vista morfológico prevalece sobre a conformidade entre sujeito e verbo, mas não se aplica em todos os casos, pois no esquema perceptivo do usuário a FIGURA — Sujeito é mais saliente do que o arranjo gramatical.

García (1996) diz que a determinação da natureza semântica do sujeito exige conhecer previamente o objeto, mas não o inverso. Por exemplo, o verbo “passar”

admite um sujeito inanimado, como “já passou o trem” como “passar o curso” em que se exige um sujeito animado. Para o autor, a natureza semântica do sujeito é independente do verbo, afinal o verbo e o objeto contraem uma relação mais estreita. Com isso, verbos intransitivos (*desfrutar, saltar, romper-se*) impõem condições semânticas à natureza de seu sujeito (o rio desfrutou, a bondade salta, João se rompeu). Por essas específicas condições, dizem que os sujeitos são regidos simplesmente pelos morfemas flexionais.

Outro fator trazido pelo autor para demonstrar a independência entre Sujeito e Verbo diz respeito a várias expressões idiomáticas/gírias (no caso em Espanhol) em que a expressão é uma aglutinação entre o verbo e um objeto. Exemplos em português brasileiro: “dá na cara”, “deu o perdido”, “lacrou”, “dá e receberás” etc. Porém, existem expressões idiomáticas e gírias populares que incorporam o sujeito.

Para García (1996), é preciso ser prudente ao admitir que o verbo (predicador) não exige o Sujeito, porém, estabelece uma relação mais estreita. Afinal, a frase verbal é uma unidade operante na sintaxe como um todo, mas, os objetos diretos ou indiretos estão mais estreitamente ligados ao verbo que ao sujeito, o que não impede que o sujeito seja regido pelo verbo. Segundo o autor, essa concepção do comportamento das funções sintáticas é uma implicação da natureza perceptiva da cena oracional.

O Sujeito é **FIGURA**, o predicador (o verbo) é a **fronteira** e os objetos constituem o **fundo**. Em certas imagens, a **fronteira** aparece marcada com nitidez, como por exemplo, nos quadrinhos em que a delimitação da fronteira demarca a FIGURA fundo. Distinto disso, nas fotografias, a **fronteira** se confunde com o **fundo**, justamente onde termina a FIGURA. Em várias fotografias, logo se percebe a FIGURA, mas a **fronteira** com o **fundo** se misturam.

O autor alerta que não se pode perder de vista que, na cena oracional, o sujeito vem garantido no morfema flexional do verbo justamente pelo *sobressalto* da FIGURA. Já a semântica do verbo não condiciona a semântica do Sujeito. Portanto, podemos salientar que a **não** realização da concordância verbal se dá por uma reconfiguração do Sujeito, pois na percepção do usuário da língua, o Sujeito, por si mesmo, abriga a singularidade ou pluralidade e a noção de “pessoa” do discurso, e isso não se expande

até o verbo. Assim, a concordância verbal pode ou não ocorrer na cena oracional implicada pelo grau de percepção dada ao Sujeito.

Um ponto interessante apresentado por García (1996) é a discussão sobre a não evidência de que o sujeito seja uma noção universal nas línguas do mundo. Afinal, existem muitas línguas que não estão organizadas sintaticamente com a regulação de Sujeito, porém não abrem mão do Tópico. Todavia, mesmo assim, o esquema gestáltico mantém o mesmo, ou seja, a oposição FIGURA fundo como projeção da percepção da cena. No caso de línguas sem sujeito, outro elemento se abrigará na FIGURA ou fundo.

O fato de o Sujeito poder corresponder ao elemento FIGURA da cena gestáltica mantém os traços + iluminado, + principal, +destacado, +tópico, distancia do verbo, predicado. Assim, o falante coloca total carga de importância naquele elemento e todo o restante se ancora nele. Em seguida, visualiza-se, por essa teoria, o fenômeno da concordância verbal em textos escritos, baseando na hipótese que esse “distanciamento” entre sujeito e verbo implica na não realização da concordância verbal.

Gramática Liminar: análise da concordância verbal em dados escritos

Metodologicamente, os dados aqui utilizados foram retirados de páginas públicas da rede social *Facebook* (10 páginas). No período de vinte dias, as páginas selecionadas foram visitadas diariamente. Nesse período, foram publicados 85 *posts*, no total, nessas 10 páginas. Depreendemos os comentários dos seguidores desses *posts* que apresentam temas diversificados como política, entretenimento e humor. Nesses espaços virtuais, os participantes interagem por meio de comentário a partir de provocações levantadas pelo *post* elaborado pelo(s) administrador(es) da página. Ressalta-se que, atualmente, é crescente o número de pessoas acessando a *internet*, tornando esse espaço virtual extremamente heterogêneo quanto ao perfil dos usuários e nos quesitos escolaridade, faixa etária e região.

Vários autores citados anteriormente consideram a concordância verbal como sendo uma zona de intersecção morfológica e sintática. Assim, as propriedades semânticas como pessoa e número do Sujeito entram em conformidade com a marcação morfológica do verbo. Já na Gramática Liminar, essas funções sintáticas são abrigadas

| | |
Ideologia deles >> *prestam* > #

Nota-se em (1) que o usuário da língua não aplicou a concordância verbal, ou seja, a marcação de singular no Sujeito não está em conformidade com a marcação no verbo. Observa-se que o pronome “deles”, que está no plural, foi tomando como Sujeito que conduziu a marcação no verbo. Nessa situação, a concordância foi guiada pelo critério da proximidade do suposto Sujeito com o verbo da oração. Considerando os elementos perceptivos em jogo nessa situação, temos uma *Figura fronteira e fundo*. A FIGURA é central, mais iluminada e, nesse caso, recai na expressão “deles”, ou seja, tem maior grau de importância no enunciado. Percebe-se que esse comentário tece críticas aos filiados a uma ideologia e é para “eles” que elas se direcionam. Isso redimensiona a marcação da concordância verbal nesse caso.

(2) *Reproduzam, mas..... não joga as crianças na rua ou no orfanado, os gays ainda é obrigado a criar as suas crianças. (homem, página sobre temas sociais)*

Nota-se em (2) uma verdadeira discordância entre o Sujeito (marcado no verbo - **m**) e o verbo em seguida, afinal é uma oração complexa coordenada que compartilha do mesmo **Agente** (Eles). Só a marcação morfológica não conseguiu aplicar a conformidade entre sujeito e verbo. Retomando o esquema gestáltico, a predicação base, no caso “**reproduzam**” é a **fronteira** na sequência linguística, e uma de suas características é justamente a ausência substancial frente à **FIGURA** e o **fundo**.

(3) *Conheço uma pessoa q vive andando com a bíblia no braço, mas não sabe tratar a família c carinho e é super grosso. Ele acha q é cristão, pq conhece a bíblia de Gênesis a Apocalipse, mas suas atitudes mostra o contrário. Quem sente o não cristianismo dele, é os familiares e quem precisa conviver com a grosseria dele. (mulher, página tema política)*

No exemplo (3), o esquema Gestáltico se faz a partir de uma visão introspectiva, ou seja, sustenta-se na abstração/concepção de algo (conheço). A partir disso, o usuário

da língua tece uma descrição concreta. A parte destacada exhibe a seguinte cena oracional:

FIGURA	<>	fundo
Sujeito	predicador	Compl.
<i>suas atitudes</i>	<i>mostra</i>	<i>o contrário</i>

Não há nessa sequência linguística uma conformidade entre o Sujeito e Verbo, pois na **FIGURA**, há uma relevante marcação de pluralidade (suas) (-s) que não se expande até a **fronteira** (verbo). Assim, ressalta a **FIGURA** como mais importante que a própria ação corporificada no predicador. Já o **fundo** alinha-se ao verbo pela sua natureza semântica, transitiva. Com referência, à composição todo parte, podemos supor que o usuário dessa sequência linguística aplicou a conformidade do verbo “mostrar” como **FIGURA** principal de toda produção: “Ele”.

García (1996) insiste em alertar para o fato de que natureza perceptiva tão particular da **FIGURA** em relação à **fronteira** explica a precisão e, ao mesmo tempo, a necessidade do sujeito nas orações. Cabe ressaltar que, segundo Pezatti (1993), o português brasileiro é uma língua que prefere a ordem SVO (Sujeito-verbo-objeto), mas ao mesmo tempo, existem construções que expõem o Sujeito. Essa relação entre Sujeito e verbo é extremamente produtiva nas línguas, porém não é uma relação de necessidade. Abaixo, outros dados na mesma linha:

(4) *Pena que alguns acéfalos não consegue compreender algo tão simples e acha que ficar criticando, xingando e escrevendo "feminazi" vai adiantar de alguma coisa. Queridos(as), se não for para ajudar e para lutar por um mundo mais justo não atrapalhe, please! (mulher, página com tema político)*

(5) *Faróis ligados durante o dia só serve pra arrecadar dinheiro, a não ser em dias de chuva aí sim é necessário (homem, página de notícias)*

Em (4) e (5), não há conformidade entre o sujeito e o verbo na pluralidade do Sujeito. Em (4), a FIGURA “alguns acéfalos”, sujeito, é um conceito abstrato, onde há a extrema marcação de pluralidade com o pronome “alguns” e o morfema “-s” em

“acéfalos” que não foi estendido para o verbo, predicador, na forma de morfema flexional. É como se o *holofote perceptivo* estivesse apontado somente para a carga pejorativa da cena oracional. Algo parecido ocorre na mesma sequência linguística que a **FIGURA**, sujeito, “Queridos (as)” em primeiro plano tivesse carga visual maior não se estendendo as **fronteiras**, predicadores, verbos “ajudar”, “lutar” e “atrapalhar” que para estarem em conformidade teriam que receber o morfema flexional “-rem”.

Já em (5), há um típico sujeito bem alinhado, porém não concorda com o verbo. A **FIGURA**, sujeito, “Faróis ligados” é percebida como produtor da sequência linguística com um único elemento a ponto de marcar a pluralidade no verbo na forma nominal, porém não conduz à mesma aplicação para a **fronteira**, predicador, verbo “serve”, mais próximo. Assim, a relação entre sujeito e verbo existe, mas não é necessária no plano da percepção linguística do usuário da língua nesses casos.

Ilustra-se, a seguir, um exemplo em que ocorre o inverso, o sujeito aparece no singular e o verbo pluralizado, mesmo assim, é tido como uma não aplicação da concordância verbal:

(6) **Sou caminhoneiro** e não **temos** condições mais de **manter** as manutenção caras do caminhão além de pedágio e combustível caro e frete barato gostaria de pedir a vossa excelência para entrar com um projeto para reverter essa situação. (homem, página de um político)

No Esquema Gestáltico que projeta a cena oracional, o exemplo (6) é abrigado como segue:

FIGURA	◊	fundo	{Marco}
Sujeito		Predicador	Obj.
Sou caminhoneiro		(não) temos	condições [...]

Nesse exemplo (6), a pluralização é marcada na **fronteira**, predicador, verbo “temos”, sendo que a **FIGURA**, sujeito, “sou caminhoneiro” está no singular. A concordância verbal não foi aplicada. O que se observa nessa sequência linguística é o que García (1996) chamou atenção: o fato da **fronteira**, predicador, verbo manter uma relação mais estreita com o fundo, objeto. Nota-se que o verbo concorda com o objeto em sua pluralização, ou o contrário. A natureza perceptiva do produtor do enunciado

tem a **FIGURA**, sujeito, “sou caminhoneiro”, como tão focalizada, iluminada que não estendeu a marcação de singular para a **fronteira**, predicador, verbo, gerando o efeito na **FIGURA** pluralizada.

Contudo, com essa amostragem, percebemos que a concordância verbal, ou melhor, a **não** aplicação dessa variável, é implicada pela percepção do usuário da língua, exibida na cena oracional. Assim, talvez a relação frouxa entre sujeito e verbo, torna essa não conformidade produtiva na língua, como se os atributos da **FIGURA**, sujeito, singularizado ou pluralizado, tivessem uma extensão semântica independente que pode ou não estender a **fronteira**, predicador, verbo. É necessário um diálogo maior com outras perspectivas linguísticas e um número de dados mais amplos para testar com mais profundidade essa hipótese.

Palavras finais

Esse trabalho problematizou o fenômeno da concordância verbal no português brasileiro e apresentou os pressupostos teóricos da Gramática Liminar. Precisaria de um espaço e fôlego maiores para abordarmos, com mais detalhes, os conceitos e discussões dessa teoria linguística. No geral, fizemos um levantamento de conceitos e termos importantes e alguns pontos na fundamentação epistemológica de forma introdutória. Os avanços das pesquisas em Linguística Cognitiva no Brasil são grandes nos últimos tempos. Diante disso, a Gramática Cognitiva Liminar apresenta-se como uma contribuição pertinente, sobretudo na redefinição da perspectiva do pesquisador para lidar com dados da língua em uso.

Abarcou-se a definição clássica de concordância verbal extremamente compartilhada nas gramáticas de língua portuguesa e repetida nas aulas de português. Problematizou-se essa definição com o suporte Sociolinguístico que vem investigando esse fenômeno com um deslumbre da Variação linguística em seus extratos socioculturais e dialogou-se com a proposta de Castilho ([2010] 2014) sobre a natureza do fenômeno e suas exibições na língua portuguesa brasileira.

Na Gramática Liminar se explorou as noções de Sujeito e Verbo a partir da elaboração do Esquema Gestáltico como projeção da cena oracional. García (1996), diz

que a oposição **FIGURA fundo** é o propulsor de qualquer percepção humana, sendo a sequência linguística uma fotografia altamente elaborada e complexa. Dentro desse esquema perceptivo básico, abriga-se o *Sujeito*, figura, e o *Verbo*, fronteira, que segundo o autor, mantém uma relação de proximidade, mas, ao mesmo tempo, independência.

Nesses trilhos, analisamos as sequências linguísticas retiradas de páginas da rede social *Facebook* em que os participantes, por meio do gênero discursivo Comentário, expõem opinião sobre temas diversos.

Pode-se observar, nessa amostra, que o fato da relação entre sujeito e verbo existir, a independência perceptiva entre os elementos que compõem a cena oracional potencializam a não conformidade da concordância verbal. Com isso, propõem-se discutir que o fenômeno da concordância verbal é algo muito além de padrões socioculturais dos usuários da língua, mas que também se relaciona com a cognição – percepção – que, por sua vez, é exibida na sequência linguística.

A percepção humana é muito mais específica e inalienável que as noções prototípicas que perpassam nossas elaborações “normativas” sociais e linguísticas. Talvez o “*nós concorda*”, presente em vários comentários nas páginas das redes sociais, tenha muito para nos mostrar além de um corriqueiro desconforto à nossa purista forma de ver e fazer linguagem.

Referências

ALMEIDA, A. *A concordância verbal na comunidade de São Miguel dos Pretos, Restinga Seca, RS*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ALMEIDA, N. M. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. Ed. Saraiva, São Paulo: 2010.

ALMEIDA, C.; CÂNDIDO, E.; RIBEIRO, A. [Comentário Pessoal]. *Facebook*. 20 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/gomilgrau2/?fref=nf>>. Acessado em 21/07/16 às 16h52.

AZEVEDO, B.; RAMOS, L. [Comentário Pessoal]. *Facebook*. 19 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/VamosContextualizar/>>. Acessado em 11/05/17.

BARESSE, M.; LEITE, J.; SEZANO, E. [Comentário Pessoal]. *Facebook*. 22 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ajudarpovodehumanasfazermicanga/>>. Acessado em 22/07/16.

BORGES, L.; BARBOSA, D. [Comentário Pessoal]. *Facebook*. 15 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sensacionalista/?fref=nf>>. Acessado em 22/07/16.

CAMARA JR, J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CASTILHO, A. T. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. Ed. Contexto, São Paulo: 2014.

CUNHA, C. *Nova Gramática do português contemporâneo*. Ed. Lexikan, 6º Edição. Rio de Janeiro: 2013.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. Contexto: São Paulo, 2014.

GARCÍA, A. L. *Gramática del español 2. La oración simple*. Madrid, Arco Libros, 1996.

_____. *Fundamentos de lingüística perceptiva*. Madrid, Gredos, 1989.

LIMA, C. H. R. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Ed. Olimpio, 2010.

LUCCHESI, D. *A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil*. Rio de Janeiro. UFRJ, Faculdade de Letras. Tese de Doutorado em Linguística, 2000.

MARTINS, J.; XAVIER, J.; LOPES, A. [Comentário Pessoal]. *Facebook*. 20 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Deboas-na-Revolu%C3%A7%C3%A3o-693187137431259/>>. Acessado em 22/07/16.

MELLO, J. [Comentário Pessoal]. *Facebook*. 20 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jairmessias.bolsonaro/?fref=ts>>. Acessado em 21/07/16.

MENDES, R. O.; FERREIRA, J.; PINHEIRO, E.; SOUSA, B. [Comentário Pessoal]. *Facebook*. 21 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/quebrandootabu/?fref=nf>>. Acessado em 21/07/16.

NARO, A. J.; LEMLE, M. Syntactic diffusion. In: ST EEVER, S. B. et al. (Orgs.). *Papers from the parasession on diachronic syntax*. Chicago, Linguistic Society, 1976, p. 221-241.

Página Pessoal: <<http://www.uv.es/=alopez/curriculum/>>. Acessado em 20/07/16.

PEREIRA, H.; ALVES, P.; SILVA, E. [Comentário Pessoal]. *Facebook*. Disponível em: <<https://www.facebook.com/euempregadadomestica/?fref=nf>>. Acessado em 22/07/16.

PEZATTI, E. G. A ordem de palavras e o caráter nominativo/ergativo do Português falado. *ALFA* 37: p. 159-178. Revista de Linguística, 1993.

QUIRINO, M; MORAIS, A. [Comentário Pessoal]. *Facebook*. 22 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/correiobrasiliense/?fref=nf>>. Acessado em 22/07/16.

SANTOS, C.; RESENDE, P.; SOARES, J. [Comentário Pessoal]. *Facebook*. 11 de março de 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/desconstruindoconceitos/>>. Acessado em 11/04/17.

SILVA, J. A. A. *A concordância verbal no português afro-brasileiro: um estudo sociolingüístico de três comunidades rurais do estado da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E AS RELAÇÕES GRAFOFONÊMICAS: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA E PRECISÃO LEITORAS DE ALUNOS COM DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Maria José Leite Lima¹
Ronaldo Manguera Lima Júnior²

RESUMO: Este trabalho objetiva investigar a influência da consciência fonológica e de relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos com distorção idade-série. Dividido em pré-teste, intervenção e pós-teste, o estudo envolveu 94 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de Fortaleza, CE. Os 16 alunos com distorção idade-série, com mínimo de um ano de atraso, compuseram o Grupo de Estudo e o Grupo Controle. Foram empregados o Teste de Precisão e Fluência Leitora (CARVALHO; PEREIRA, 2009) e o Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS (MOOJEN, 2011), com os quais identificamos déficits na fluência e na precisão leitoras bem como baixo rendimento nas habilidades de manipulação fonêmica dos alunos com distorção idade-série. Foram desenvolvidas 15 oficinas voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e do conhecimento das relações grafofonêmicas, conduzidas com o Grupo Experimental. O pós-teste mostrou que há relação recíproca entre o baixo nível de consciência fonológica e o baixo desempenho na fluência e precisão leitoras, e que as oficinas contribuíram para melhorar as habilidades de fluência e precisão leitoras. Assim, foi elaborada uma proposta didática objetivando subsidiar o trabalho em sala de aula de língua portuguesa. **PALAVRAS-CHAVE:** Relações Grafofonológicas. Consciência Fonológica. Fluência Leitora. Precisão Leitora. Proposta Didática.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the influence of phonological awareness and awareness of graphophonological relations in the development of reading fluency and accuracy of students with age-grade distortion. Divided into pre-test, intervention and post-test, the study involved 94 students of the 5th grade of Elementary School I of a public school in Fortaleza, CE. The 16 students with age-grade distortion composed the Study Group and the Control Group. The Reading Fluency and Accuracy Test (CARVALHO; PEREIRA, 2009) and the Sequential Assessment Instrument - CONFIAS (MOOJEN, 2011) were used, which identified deficits in reading fluency and accuracy as well as poor performance in phonemic manipulation of students with age-grade distortion. Fifteen workshops were developed and conducted with the Study Group, aimed at the development of phonological awareness and of knowledge of

¹ Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE. E-mail: mariartur@outlook.com.

² Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE. E-mail: ronaldojr@letras.ufc.br.

graphophonological relations. The post-test showed that there is a reciprocal relation between low level of phonological awareness and poor performance in reading fluency and accuracy, and also that the workshops have contributed to improving reading fluency and accuracy. Therefore, a teaching proposal was designed, aiming to aid the work of Portuguese teachers in the classroom.

KEYWORDS: Graphological Relations. Phonological Awareness. Reading Fluency. Reading Accuracy. Teaching Proposal.

Introdução

Saber descodificar, interpretar e usar signos linguísticos é uma habilidade vital para o exercício da cidadania. É exigência básica de uma sociedade letrada, cujas informações circulam de forma vertiginosa. Nesse contexto, a leitura e a escrita são fatores determinantes para inserção e interação social. Ler nunca foi tão necessário quanto nos dias atuais, e a escola tem papel primordial de garantir o aprendizado dessas habilidades. Contudo, embora haja cada vez mais acesso à escola, muitos dos alunos que a frequentam não conseguem se apropriar de uma proficiência leitora. É preciso que os alunos primeiramente automatizem os processos de descodificação dos grafemas, a fim de que possam empregar sua atenção aos aspectos mais gerais de interpretação do texto, construindo, assim, a significação textual, resultado do emprego eficiente dos diversos procedimentos envolvidos na leitura.

Este trabalho, portanto, teve como objetivo investigar a influência da consciência fonológica e do conhecimento de relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I com distorção idade/série de pelo menos um ano de atraso, a fim de organizar e desenvolver um conjunto de atividades voltadas para a reflexão e o reconhecimento das relações grafofonológicas para subsidiar o trabalho em sala de aula. Sendo assim, o produto final desta pesquisa é uma proposta didática, voltada para professores que trabalham com o ensino da leitura no ensino fundamental, a qual poderá ser aplicada tanto no Fundamental I quanto em turmas do Fundamental II. Primeiramente serão apresentadas algumas justificativas e fundamentações teóricas da pesquisa. A seguir, a metodologia e os dados serão apresentados e discutidos. Por fim, após as conclusões, será apresentada e divulgada a proposta didática, principal fruto desta pesquisa.

Justificativa e fundamentação

Com frequência, deparamo-nos com resultados negativos relacionados aos níveis de leitura dos alunos do país. Enquanto profissionais da educação, que lidamos diretamente com o ensino dessa competência, inquietamo-nos por não encontrar as fórmulas para ensinar a ler. Discutir os problemas que estão por trás das dificuldades de aprendizagem da leitura é uma forma de procurar alternativas, pois esses resultados apontam para uma situação urgente: apesar de todos os esforços, os números são preocupantes, nossos alunos estão distantes de se tornarem leitores competentes.

[...] os números do iletrismo funcional (ou seja, a incapacidade real de ler e escrever o material necessário ao trabalho e à vida de cidadão, apesar da passagem pela escola e até a obtenção de certificados) impressionam aqueles que leem as estatísticas, quer dizer, os letrados (MORAIS, 1996, p. 17).

A partir das proposições de Moraes (1996), e com base em outros dados aqui referidos, não há como negar que a escola vem falhando com grande parcela da população. Dados como os fornecidos pelo INAF nos deixam em alerta: “o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 e em 2011 esse número passou para 73%, mas apenas um, em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”³.

De acordo com dados do Saeb/Prova Brasil, realizado em 2011, disponíveis em Brasil (2011), verificamos que a média de proficiência leitora dos alunos brasileiros ficou abaixo do desejável, pois, em uma escala que vai dos níveis 0 a 9, a média nacional do 5º ano ficou no nível 3, o 9º ano no nível 5, e a 3ª série do Ensino Médio no nível 6.

Bortoni-Ricardo (2013, p. 33) afirma que muitas pesquisas revelam que “uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler”. Além da consciência fonológica, as habilidades de reconhecimento e manipulação dos fonemas e da relação grafofonêmica ajudam no desenvolvimento da leitura. Entretanto, o ensino

³ Inaf 2011/2012 - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa mostram evolução do alfabetismo funcional na última década. 05/02/2012. Disponível em :<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 20 set. 2015.

dessas habilidades vem sendo negligenciado pela escola, ora por não considerar necessário, ora por não conhecer técnicas e métodos apropriados para ampliação da consciência dos mecanismos sonoros da língua e da compreensão e aplicação das regras de correspondência entre os grafemas e os fonemas.

Conforme destaca Blanco-Dutra (2012), atividades voltadas para desenvolver a consciência fonológica podem ser utilizadas para ajudar na superação de dificuldades advindas de uma alfabetização insuficiente e também na superação de desvios fonológicos e/ou quando há comprometimento na aprendizagem.

Nessa perspectiva, acreditamos que seja possível corrigir atrasos na aprendizagem da leitura de alunos que não conseguiram desenvolver essas habilidades no tempo devido, ou que tiveram comprometimento na alfabetização. Não se trata aqui de reproduzir a técnica de repetição e memorização de letras e sons, mas de empregar metodologias voltadas para a reflexão e apropriação consciente desses mecanismos linguísticos. É necessário proporcionar aos alunos o contato com atividades diversas e a possibilidade de agir sobre o sistema grafofonológico da língua, de forma a torná-lo um instrumento de automatização da descodificação leitora.

A princípio, pensava-se que a consciência fonológica correspondia à capacidade de reconhecimento dos sons que representavam a fala. Hoje, porém, está claro que essa habilidade de reconhecimento dos sons é apenas uma das habilidades que compõem a consciência fonológica, que, por sua vez, pode ser definida como um conjunto de habilidades que vão desde a sensibilidade de rimas ao reconhecimento dos fonemas. Para Moojen (2011, p. 10), “consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los”. A autora defende que a consciência fonológica consiste na consciência de sílabas, rimas, aliterações ou unidades intrassilábicas (ataque e rima) e fonemas. De acordo com ela, a consciência fonológica não deve ser entendida como uma entidade única, já que envolve um conjunto de habilidades que podem ser avaliadas e também desenvolvidas por meio de atividades de reflexão e manipulação dos elementos sonoros da fala.

Sobre a importância dos conhecimentos fonológicos para a aquisição do sistema alfabético, Scliar-Cabral (2003) considera que o próprio sistema alfabético já pressupõe uma intuição fonológica, pois, bem ou mal, os fonemas são representados pelas letras. Nesse sentido, advogamos que a compreensão de regras grafo-fonêmicas se faz

necessária para a aprendizagem da leitura, pois, como assevera Solé (1998, p.52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”.

Muitos pesquisadores e professores se posicionam de forma contrária ao ensino das correspondências entre os grafemas e os fonemas. Dentre os argumentos, destacam-se o ensino de forma mecânica e o ensino descontextualizado. Se considerarmos que o ensino dessas correspondências ocorre através da repetição das letras, seguidas da pronúncia de seus sons, de fato, não fará sentido, tampouco surtirá o efeito desejado. Todavia, se essas relações forem apresentadas de forma reflexiva, contextualizada e, na medida do possível, lúdica, acreditamos que não somente fará sentido ao aluno, como também fará uma grande diferença na aquisição das competências leitoras.

É imprescindível que um novo olhar em relação a esses aspectos seja suscitado nos educadores, pois “ser (bem) alfabetizado é não titubear a cada passo diante de um grafema, o que impede o processamento fluente das frases para se chegar à compreensão textual” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 20). Para ajudar o aluno a construir sua autonomia leitora, é preciso que o professor forneça-lhe as condições mínimas de conhecimento acerca dos mecanismos de codificação e descodificação das palavras.

Carvalho e Pereira (2009) destacam que há três dimensões empíricas na leitura: a precisão, a fluência e a compreensão. De acordo com eles, para se avaliar o nível de leitura, é preciso considerar esses três aspectos. Entretanto, poucos estudos tratam dessas dimensões de forma consistente, dentre os que tivemos acesso, destacamos Rasinski (2004), que nos fornece instrumentos para auxiliar na monitoração e no desenvolvimento da fluência leitora; Carvalho e Pereira (2009), que apresentam um estudo realizado com alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em Portugal; e Oliveira et al. (2014), que investigaram o nível de fluência em leitura oral de estudantes do ensino médio de oito escolas de Belém do Pará.

Para Carvalho e Pereira (2009, p. 185), “a fluência leitora corresponde ao número de palavras corretamente lidas por minuto”. Essa definição, por sua vez, é mais detalhada em Rasinski (2004), ao considerar que a fluência leitora diz respeito à descodificação precisa e automática das palavras do texto, somando-se à interpretação expressiva ou sua perfeita compreensão. O autor afirma que a fluência afeta a compreensão da leitura, funcionando como uma ponte entre os dois componentes principais da leitura - descodificação de palavras e compreensão. Sobre isso, Moraes (1996) enfatiza que a descodificação e a compreensão estabelecem entre si uma relação

paralela, mas assimétrica, pois é possível haver descodificação sem compreensão, mas não é possível compreender sem descodificar.

Conforme Rasinski (2004), é possível avaliar a fluência leitora utilizando normas precisas que medem a fluência e ajudam no monitoramento e na garantia de melhores resultados na leitura. Ele nos fornece uma tabela síntese com valores-padrão para avaliar a fluência leitora de alunos do ensino fundamental I e II. A tabela apresenta normas para 8 anos de escolaridade, em nosso caso, que temos o ensino fundamental de 9 anos, consideramos as médias do 4º ano como adequadas a nossos alunos do 5º ano, que corresponderia à antiga 4ª série do Ensino Fundamental. Na tabela, PCPM refere-se a palavras corretas por minuto.

Tabela 1 - Norma de velocidade de leitura oral (Ensino Fundamental I e II), adaptado de Rasinski (2004, p. 9)

Ano escolar	1º trimestre (pcpm)	2º trimestre (pcpm)	3º trimestre (pcpm)
1º	--	10-30	30-60
2º	30-60	50-80	70-100
3º	50-90	70-100	80-110
4º	70-110	80-120	100-140
5º	80-120	100-140	110-150
6º	100-140	110-150	120-160
7º	110-150	120-160	130-170
8º	120-160	130-170	140-180

Para cada ano de escolaridade, o autor destaca a quantidade de palavras que devem ser lidas corretamente por minuto para que o aluno seja considerado fluente. A partir dessa tabela de referência, é possível avaliar o desempenho de nossos alunos e, além disso, planejar atividades que visem ao aprimoramento da fluência leitora.

Quanto à precisão, Carvalho e Pereira (2009, p. 285) destacam que ela “mede a exatidão da leitura em voz alta de um texto pela criança e é traduzida na porcentagem de palavras corretamente lidas”. Os autores apontam que essa exatidão com que os grafemas são transformados em fonemas depende essencialmente das competências

fonológicas de descodificação, associadas à aquisição do princípio alfabético. Quanto menos erros ocorrerem na oralização da leitura, mais esta será precisa.

Com base em Rasinski (2004), apresentamos uma tabela síntese com uma escala de precisão leitora que pode ser utilizada para avaliar os alunos e subsidiar o professor na elaboração de atividades, com vistas a melhorar esta dimensão da leitura.

Tabela 2 - Escala de precisão na leitura oral (RASINSKI, 2004)

Nível de independência	97-100%
Nível de instrução	90-96%
Nível de frustração	<90%

Segundo o autor, no nível de independência, o aluno consegue ler um texto compatível com sua série escolar sem precisar de ajuda; no nível de instrução, o aluno consegue ler o texto, mas ainda comete muitos erros, precisando, assim, de monitoramento e ajuda do professor ou outras pessoas; no nível de frustração, que nós consideramos como o nível crítico, os alunos demonstram muita dificuldade e não conseguem ler o texto sozinho, e, mesmo com ajuda, ainda encontram muita dificuldade.

Rasinski (2004) destaca que a avaliação da precisão leitora pode ser feita de forma rápida e prática, através de uma Mensuração Baseada no Currículo⁴, também chamada de Avaliação da Fluência em Leitura Oral⁵. Nessa avaliação, o avaliador seleciona um texto que faça parte do currículo do aluno, ou seja, da série que ele está cursando, e registra um minuto de leitura oral desse aluno. Posteriormente, o avaliador deve dividir o número de palavras lidas corretamente em um minuto pela quantidade total de palavras lidas (corretas e incorretas), para obter o percentual de palavras lidas corretamente e, assim, comparar a precisão a partir da tabela proposta. Como a avaliação é rápida, o avaliador pode repetir a leitura em várias passagens do texto e, em seguida, extrair a média, que representará a precisão leitora mais fielmente.

⁴ *Curriculum-Based Measurement.*

⁵ *Oral Reading Fluency.*

A compreensão leitora e a interpretação textual são os grandes objetivos na leitura, e a descodificação é uma habilidade fundamental para se alcançar esses objetivos, afinal, “quanto mais rápida é a identificação de cada palavra, mais resta memória de trabalho a ser consagrada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual” (MORAIS, 1996, p. 165). Analogamente, quanto mais tempo se gasta no processo de descodificação, mais custosa será a compreensão do texto, uma vez que muita atenção é atribuída ao processo de identificação das palavras, ficando em segundo plano os processos de análise das macroestruturas do texto.

Muita coisa ainda precisa ser feita para superarmos as limitações e dificuldades encontradas no ensino de leitura; portanto, este trabalho tem o intuito de apontar alternativas que possam contribuir para melhorar essa problemática. Sendo assim, a condução da pesquisa com metodologia descrita a seguir buscou responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Qual é a diferença na fluência e precisão leitoras de alunos dentro e fora de faixa etária no 5º ano do Ensino Fundamental?
- 2) Qual é a relação entre o baixo nível de consciência fonológica e o baixo desempenho em precisão e fluência na leitura?
- 3) Qual é a influência de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão de relações grafo-fonêmicas no aumento da precisão e da fluência leitoras de alunos com distorção idade-série (mínimo de um ano de atraso)?

Metodologia

A pesquisa foi conduzida em uma escola pública municipal de Fortaleza, Ceará, que atendia a alunos de 1º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. Após autorização da direção da escola, foi selecionado o público-alvo da pesquisa: alunos que cursavam o 5º ano do Ensino fundamental e que se encontravam fora da faixa etária, cuja distorção fosse de pelo menos um ano. Consideramos dentro da faixa etária alunos que tivessem de 10 a 11 anos e 11 meses e, fora da faixa etária, alunos com idades a partir de 12 anos. A partir dos dados fornecidos pela direção, verificamos que, dos 96 alunos matriculados nessa série, 27 alunos, ou seja, 28%, encontravam-se fora da faixa etária. Suas idades iam de 12 a 17 anos e 5 meses.

Foram aplicados dois pré-testes para todos os 96 alunos, o Teste de Fluência e Precisão de Leitura (CARVALHO; PEREIRA, 2009) e o Instrumento de Consciência Fonológica – CONFIAS (MOOJEN, 2011). Os pré-testes tiveram os seguintes objetivos: a) comparar as médias em precisão e fluência leitoras bem como nas habilidades em consciência fonológica dos alunos que estavam dentro da faixa etária com as dos alunos fora de faixa; b) orientar a formação do Grupo Controle (GC), que não participou das oficinas; e do Grupo de Estudo (GE), que participou das oficinas de intervenção; e c) comparar os resultados do GC e GE no pós-teste, aplicado após as oficinas intervencionistas conduzidas com o GE.

Vale salientar que tanto o GC como o GE foram compostos apenas por alunos com distorção idade-série. Os alunos dentro da faixa etária participaram apenas do pré-teste, gerando dados de comparação. As demais etapas da pesquisa (intervenção e pós-teste) foram conduzidas apenas com os alunos com distorção idade-série, foco deste estudo.

Para formação do Grupo de Estudo (GE), foram considerados os seguintes critérios de inclusão:

1. Apresentar distorção idade-série;
2. Ter apresentado baixo desempenho em pelo menos um dos pré-testes;
3. Ter a permissão dos pais ou responsáveis através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
4. Não apresentar necessidade especial em relação à visão, audição, hiperatividade, distúrbios mentais ou outras que impossibilitassem a leitura ou solução dos testes;
5. Ter disponibilidade de permanecer na escola 30 minutos a mais nos dias da oficina;

Após esses procedimentos e análises iniciais, 16 alunos puderam participar do estudo, sendo 8 alocados em cada grupo, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Descrição dos participantes da pesquisa, segundo o grupo que compõem

Grupos	Meninos	Meninas	Total
GE	01	07	8
GC	04	04	8
Total	05	11	16

Para avaliar a precisão e a fluência de cada aluno, foi selecionado o gênero conto popular, pois, além de ser bastante comum, é de fácil acesso à faixa etária. Optamos

pela narrativa por ser um tipo textual também bastante familiar aos alunos de 5º ano. O texto trabalhado, “O menino e o padre”, é composto por 206 palavras, excluindo-se o título, que era lido pela pesquisadora. Não houve pré-leitura, apenas orientação da pesquisadora, no sentido de os alunos lerem de forma tranquila e natural, porém o mais rápido que pudessem. A pesquisadora informou aos alunos que, caso houvesse palavras que eles não conseguissem ler, deveriam prosseguir a leitura a partir da palavra seguinte. O tempo de leitura bem como o número de palavras lidas incorretamente foram registrados. As palavras não lidas foram contabilizadas como incorretas. Para cada vocábulo, foi contabilizado apenas um erro, mesmo ocorrendo casos em que houve processos simultâneos na mesma palavra.

O instrumento avaliou dois componentes essenciais da leitura: a fluência, número de palavras lidas corretamente por minuto (pcpm); e a precisão, porcentagem de palavras corretamente lidas.

O segundo pré-teste foi de avaliação das habilidades em consciência fonológica, o CONFIAS, “organizado por um grupo constituído por psicopedagogas, fonoaudiólogas, linguistas e psicólogas, na busca de um teste fidedigno para a avaliação da consciência fonológica em crianças brasileiras” (MOOJEN, 2011, p. 10).

O teste tem um total de 70 questões, gerando, portanto, uma nota máxima de 70 pontos, e o tempo médio de resolução do teste pelos alunos foi de 30 minutos. No Quadro 1 apresentamos os itens voltados para cada nível da consciência fonológica e as respectivas habilidades a serem avaliadas pelo CONFIAS.

Quadro 1 - Os itens e os níveis de consciência fonológica avaliados no CONFIAS, adaptado de Moojen (2011)

Nível da sílaba	Nível da rima	Nível do fonema
S1 – síntese; S2 – segmentação; S3 – identificação de sílaba inicial; S5 - produção de palavra com a sílaba dada; S6 – identificação de sílaba medial; S8 – exclusão; S9 – transposição	S4 – identificação de rima; S7 – produção de rima;	F1 – produção de palavra que inicia com o som dado; F2 – identificação de fonema inicial.; F3 – identificação de fonema final; F4 – exclusão; F5 – síntese; F6 – segmentação; F7 – transposição

Após os procedimentos de pré-testagem e divisão dos grupos controle e experimental, deu-se início às intervenções, por meio de 15 oficinas oferecidas aos alunos do GE. As oficinas contemplaram atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da percepção das correspondências entre grafemas e fonemas. Elas ocorreram duas vezes por semana, durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2015, nos turnos matutino e vespertino, na própria escola dos alunos. Cada oficina teve duração média de 30 minutos, e cada uma teve como foco uma habilidade relacionada à consciência fonológica e/ou uma das relações grafofonêmicas, privilegiando-se aquelas em que os alunos demonstraram mais dificuldades no pré-teste.

As oficinas seguiram a ordem de trabalho sugerida por Capovilla e Seabra (2011), partindo-se do nível da sílaba até chegar aos aspectos fonêmicos. Foram preparadas com base em sugestões de livros e artigos, buscas em *blogs* e sites da *web*, bem como da própria experiência da pesquisadora-professora. Algumas foram produzidas e outras adaptadas pela pesquisadora, com intuito de melhor se adequar aos participantes da pesquisa.

Em todas as atividades, procuramos desenvolver o caráter lúdico, como forma de motivar os alunos a participarem, sem que estas se tornassem cansativas. Foi satisfatório o desempenho dos alunos que, apesar de cansados e ansiosos, demonstraram interesse e muita força de vontade para permanecerem na escola após o horário das aulas.

É necessário, ainda, ressaltar que o planejamento dessas atividades ocorreu de forma flexível, uma vez que visava ao desenvolvimento de habilidades pelos alunos. Desta forma, em alguns momentos, houve a necessidade de alteração e adequação à realidade que encontramos na sala. Após a análise e comparação dos dados, e percebendo-se os avanços dos alunos participantes, foi elaborada uma proposta didática, com vistas a subsidiar o trabalho com a leitura. Nessa proposta, além das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, há orientações de aplicação aos professores.

Ao final da intervenção, foram aplicados aos alunos do GC e GE os mesmos instrumentos utilizados como pré-testes. Essa fase teve como objetivo verificar o grau de mudança no desempenho dos alunos do GE na fluência e precisão leitoras bem como nas habilidades em consciência fonológica, a fim de verificar a eficácia das atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Análises de dados e discussão dos resultados

O pré-teste, realizado com todos os alunos, além de fornecer parâmetros referentes aos desempenhos em cada teste, comprovou a necessidade de intervenção no processo de aprendizagem da leitura dos alunos com distorção idade-série, pois o grupo com distorção idade-série apresentou médias inferiores em todos os testes, como pode ser visto nos resultados dispostos da tabela 4.

Tabela 4 - Médias e desvios-padrão de cada teste para o grupo dentro da faixa etária e para o grupo fora da faixa etária.

Grupo	Precisão	Fluência	Sílaba	Fonema	CF geral
Dentro da faixa etária	M = 96; DP = 3	M = 87; DP = 25	M = 35; DP = 4	M = 21; DP = 5	M = 56; DP = 8
Fora da faixa etária	M = 93; DP = 6	M = 70; DP = 28	M = 30; DP = 6	M = 17; DP = 4	M = 47; DP = 9

Esses resultados confirmam o pressuposto de que há diferença no desempenho de leitura entre alunos dentro e fora de faixa etária, o que nos leva a inferir que, sem intervenção pedagógica e com o passar do tempo, as diferenças poderão ser ainda mais ampliadas.

A média em precisão leitora dos alunos do grupo dentro da faixa etária foi de 96,3%, média muito aproximada daquela considerada adequada para um nível de independência leitora (97% a 100%), que indica que o aluno consegue ler um texto compatível com seu nível escolar sem assistência. Já no grupo dos alunos “fora da faixa etária”, essa média foi inferior, 92,8%, colocando-os dentro do nível “instrucional” (90% e 96%), no qual o aluno consegue ler um texto de dificuldade compatível à série escolar, mas ainda precisa de assistência, pois alguns erros não chegam a ser percebidos. É importante ressaltar que, embora a média desse grupo seja 92,8%, nove alunos desse grupo ficaram abaixo da média de 92,8%, correspondendo a 36% do total deste grupo, ou seja, esses alunos ficaram no “nível de frustração”, que é o nível mais baixo em relação à precisão leitora. Neste, o aluno considera a leitura de um texto de sua série muito difícil, e, mesmo com assistência do professor ou de outro responsável, ele não

consegue monitorar a maioria dos erros na descodificação das palavras e, geralmente, precisa de várias tentativas antes de compreender um elevado número de palavras.

Em relação à fluência leitora, os dados dos dois grupos divergiram ainda mais: enquanto o grupo dos alunos com distorção idade-série leu 70,4 palavras corretas por minuto (pcpm), o grupo dos alunos com idades regulares leu 87,4 pcpm, ou seja, 17 palavras a mais. Mesmo lendo o texto com maior fluência, este grupo ainda está distante do que alguns autores consideram um leitor proficiente. De acordo com Kleiman (2011, p.13), “o leitor proficiente lê rapidamente - mais ou menos 200 palavras por minuto, se o assunto lhe for familiar ou fácil, e um número menor se lhe for desconhecido ou difícil”. Se considerarmos que o grupo de alunos sem distorção idade-série ainda está distante de alcançar a proficiência leitora, mais preocupantes são os dados revelados pelo grupo com distorção, pois 15 alunos (60%) não alcançaram a média de 70,4 pcpm.

O grupo de alunos com distorção idade-série também obteve médias inferiores no teste de habilidades fonológicas, tanto relacionado ao nível da sílaba como ao nível do fonema: 29,8 acertos no nível da sílaba, 17,2 no nível do fonema, somando um total de 47 acertos no teste de Consciência Fonológica, cujo total de pontos é 70. Já no grupo dos alunos sem distorção idade-série, as respectivas médias de acertos foram de 35,2 no nível da sílaba; 21,1 no nível do fonema, e 56,4 no total. Nesse teste, também houve alunos cujos acertos foram inferiores à média do grupo com distorção idade-série, mais precisamente, 11 alunos (44%) fizeram menos de 47 pontos no teste. Assim, enquanto no grupo dos alunos fora da faixa etária a porcentagem de aproveitamento em consciência fonológica foi de 67,1%, no grupo dentro da faixa o aproveitamento foi de 80,5%, diferença de 13,4 pontos percentuais.

A fim de verificar se essas diferenças entre os dois grupos são estatisticamente significativas, testes-t foram conduzidos, e seus resultados mostram que as médias do grupo fora da faixa são todas estatisticamente inferiores às do grupo dentro da faixa, como pode ser visto pelos resultados dos testes a seguir.

Tabela 5 – Testes-t dos resultados dos pré-testes entre os grupos dentro e fora da faixa etária

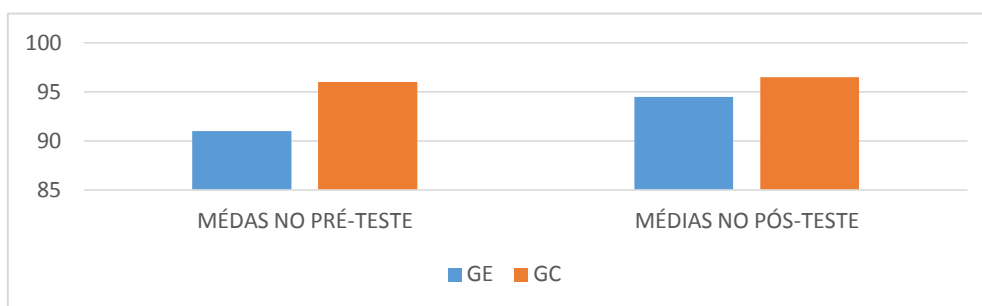
Precisão	Fluência	Sílaba	Fonema	CF geral
t(28) = 2.87	t(38) = 2.67	t(31) = 4.34	t(49) = 3.57	t(40) = 4.71
p = 0.007	p = 0.011	p = 0.000	p = 0.000	p = 0.000

Com base nesses resultados, 16 alunos com distorção idade-série foram subdivididos em dois grupos, o controle (GC), sem intervenções, e o experimental (GE), que recebeu as intervenções das 15 oficinas. Os alunos que compuseram o GE foram os que, entre os alunos com distorção idade-série, tiveram desempenho inferior nos pré-testes.

As atividades conduzidas nas oficinas, que geraram a proposta didática aqui divulgada, serão detalhadas na seção seguinte. Após as oficinas, os mesmos instrumentos do pré-teste foram aplicados aos alunos do GC e do GE, agora como pós-testes, a fim de avaliar a eficácia das intervenções.

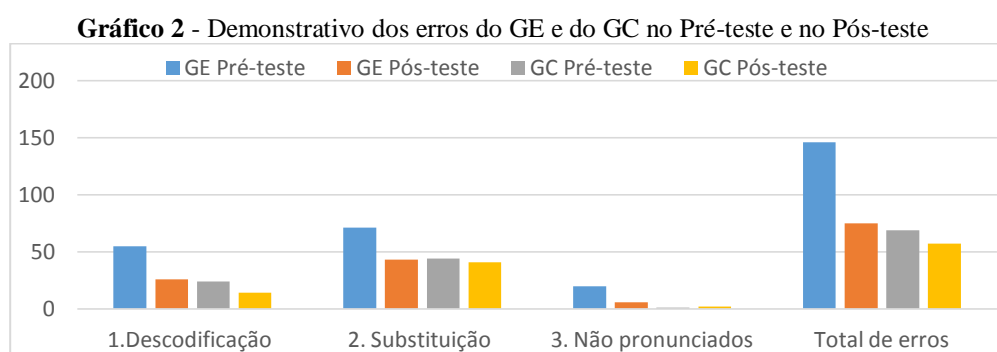
Com relação à precisão leitora, a média do GE no pré-teste foi de 91%, que aponta a dificuldade que os alunos têm em relação à decodificação das palavras. O GC apresentou desempenho melhor, 96% de precisão; entretanto, ainda não alcançando um nível satisfatório de precisão leitora. A diferença nos pré-testes entre os dois grupos foi de 5 pontos percentuais na precisão leitora. No pós-teste, essa diferença diminuiu para 2 pontos percentuais, pois o GC obteve média de 96,5% e o GE de 94,5%, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Médias da precisão leitora, GE e GC no pré-teste e no pós-teste



Os dados demonstram, de forma geral, que a intervenção surtiu efeito positivo, pois, apesar do GE ainda se encontrar com média inferior, houve redução da diferença entre os desempenhos dos grupos.

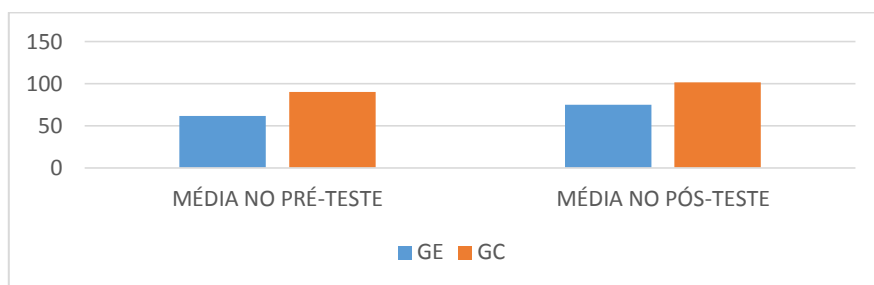
Podemos, ainda, discutir os efeitos da intervenção realizada a partir da análise quantitativa dos erros de descodificação dos dois grupos. Nossa hipótese era que, após a intervenção, a ocorrência de erros de leitura, decorrentes de falhas na descodificação das palavras, fosse reduzida no GE de forma mais acentuada do que no GC. Como fica evidenciado no gráfico a seguir, a redução dos erros de leitura do grupo que participou das intervenções foi expressiva, o que não ocorreu nas mesmas proporções para o GC.



Esses dados nos mostram que uma intervenção à base da conscientização dos elementos fônicos e da compreensão de regras grafonêmicas pode representar um ganho para alunos que estão fora da faixa etária, com dificuldades relacionadas à leitura, melhorando, assim, sua precisão leitora.

Em relação à fluência leitora, o pós-teste também revelou diferenças entre os dois grupos. A diferença entre os grupos, no pré-teste, foi de 28,8 palavras corretas por minuto (pcpm), pois a média do GE foi de 61,8 pcpm e a do GC de 90,6. Após a intervenção houve uma redução dessa diferença para 26,2 pcpm, uma vez que o GE ficou com uma média de 75,5 pcpm e o GC de 102. Essa evolução pode ser visualizada no gráfico 3.

Gráfico 3 - Comparativo das médias do GE e do GC em fluência leitora no pré-teste e no pós-teste

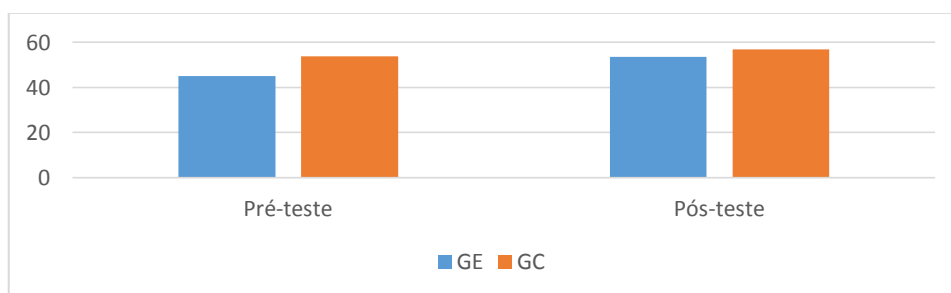


Essa diferença mostra o caráter positivo da intervenção. Destacamos que os alunos do GC obtiveram, no pré-teste, uma fluência superior à dos alunos do GE. Assim, se a evolução da fluência leitora dependesse apenas das atividades regulares em sala de aula, era esperado que a vantagem do GC fosse ampliada, uma vez que esses alunos eram bem mais fluentes, lendo mais palavras do que os alunos do GE. No entanto, isso não ocorreu, já que o aumento na média de pcpm do GE no pós-teste foi de 13,5, superior à do GC, cujo aumento foi de 11, 2 pcpm.

Finalmente, com relação à Consciência Fonológica, a comparação dos dados é reveladora, pois a consciência fonêmica aumentou nos dois grupos, resultado que corrobora com estudos que defendem a ideia de que essas habilidades aumentam com a escolaridade.

No pré-teste, o GE alcançou média geral de 45 acertos no teste de consciência fonológica, enquanto o GC, demonstrando mais domínio de habilidades de consciência fonológica, ficou com média geral de 53,8 acertos. Com isso, os grupos se distanciaram por uma diferença de 8,8 pontos. Essa diferença, após a intervenção, reduziu-se para 3,3 pontos, pois a média do GE no pós-teste foi de 53,7 e do GC foi de 57.

Gráfico 4 - Comparação dos resultados do GE e do GC no CONFIAS: médias gerais



Os dados demonstram que, de forma geral, a consciência fonológica é um componente que se desenvolveu nos dois grupos, mas em uma proporção bem menor para o grupo que não participou da intervenção. Semelhantemente às demais habilidades tratadas na pesquisa, o efeito

das oficinas foi positivo para o desenvolvimento de habilidades fonológicas, reduzindo as diferenças entre os dois grupos de alunos.

Conclusões

Com base nas discussões dos dados acima, conseguimos responder aos questionamentos que nortearam esta pesquisa. A primeira pergunta de pesquisa foi: qual é a diferença na fluência e precisão leitoras de alunos dentro e fora de faixa etária no 5º ano do Ensino Fundamental? O desempenho dos alunos com distorção idade-série analisados foi significativamente inferior ao desempenho dos alunos sem distorção idade-série, tanto em relação à fluência quanto à precisão leitoras. O grupo dentro da faixa etária ficou no “nível de independência”, enquanto que o grupo com distorção idade-série ficou no “nível instrucional”, cometendo muitos erros de leitura e, conseqüentemente, precisando de mais assistência do professor. Além disso, verificamos que 36% dos alunos do grupo fora da faixa etária ficaram no “nível de frustração”, o que sugere bastante dificuldade na leitura.

A segunda pergunta foi: qual é a relação entre o baixo nível de consciência fonológica e o baixo desempenho em precisão e fluência na leitura? O grupo fora de faixa obteve resultados inferiores nos três níveis do Instrumento de Consciência Fonológica. Os dados levam à conclusão de que há relação de reciprocidade entre a fluência e precisão leitoras e a consciência fonológica: melhor desempenho em consciência fonológica resulta em maior fluência e precisão leitoras.

A última pergunta foi: qual é a influência de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica e da compreensão de relações grafofonêmicas no aumento da precisão e da fluência leitoras de alunos com distorção idade-série? Concluimos que as atividades voltadas para a explicitação das relações grafofonêmicas e para o desenvolvimento da consciência fonológica contribuíram de forma significativa para melhorar o desempenho na precisão e fluência leitoras dos alunos que participaram da intervenção. Houve ampliação considerável tanto em relação ao número de palavras lidas corretamente por minuto como em número de palavras lidas corretamente.

Respondidas as questões, atingimos os nossos objetivos, que foram investigar a influência da consciência fonológica e do conhecimento de relações grafofonêmicas no desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos de 5º ano do Ensino

Fundamental I com distorção idade-série, a fim de organizar e desenvolver um conjunto de atividades voltadas para a reflexão e o reconhecimento das relações grafofonológicas para subsidiar o trabalho em sala de aula. Sendo assim, apresentamos a seguir o produto final desta pesquisa, que é uma proposta didática voltada para professores que trabalham com o ensino da leitura no ensino fundamental.

Proposta didática

A partir dos resultados da pesquisa, e cientes das dificuldades inerentes ao ensino da leitura, elaboramos esta proposta didática, voltada para o desenvolvimento da fluência e da precisão leitoras de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental com distorção idade-série, que apresentam baixo nível de consciência fonológica e pouca compreensão das correspondências grafofonêmicas. Ela pode ser adaptada para alunos de outros anos do Ensino Fundamental que demonstrem dificuldades na leitura.

Propomos uma sequência de 15 oficinas com duração média de 30 minutos cada, podendo ser ampliadas ou reduzidas, conforme a necessidade e a realidade de cada turma. No caso desta pesquisa, as oficinas foram realizadas em horário extraclasse, porém, elas podem ser incorporadas a aulas de português. Cada oficina tem como foco uma habilidade relacionada à consciência fonológica e/ou uma das relações grafo-fonêmicas. As habilidades de consciência fonológica a serem treinadas estão relacionadas a três níveis: consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonêmica. As atividades foram planejadas de forma a proporcionar um suporte pedagógico aos professores que lidam diretamente com o ensino da leitura, e, sobretudo, que lidam com alunos com atrasos relacionados à fluência e precisão leitora. Segue a seguir um quadro com uma breve descrição de cada oficina. Ao final, será fornecido um endereço eletrônico para acesso completo e gratuito à apostila contendo todas as oficinas, juntamente com informações de orientação aos professores.

Quadro 2: Descrição das oficinas

OFICINA 1: Consciência silábica (identificação e produção de palavras com a mesma sílaba medial)	
Objetivo: Identificar a sílaba medial das palavras dadas e produzir palavras com a mesma sílaba medial de palavras-estímulos.	Descrição da atividade: Por meio de jogos, os alunos são incentivados a observar as sílabas mediais das palavras, reconhecendo-as e produzindo novas palavras.

OFICINA 2: Consciência silábica (transposição silábica)	
Objetivo: Perceber que a ordem das sílabas, na palavra, precisa ser mantida para que a mesma seja compreendida.	Descrição da atividade: O professor uma lista com palavras cujas sílabas estejam transpostas (troçadas), e orienta os alunos a reescreverem as palavras colocando as sílabas nos devidos lugares, formando, assim, a palavra correta.
OFICINA 3: Consciência silábica (exclusão de sílaba)	
Objetivo: Manipular as sílabas de palavras e formar novas palavras a partir da exclusão silábica.	Descrição da atividade: Leitura silenciosa do texto “O santo do monte”. Em seguida, o professor solicita aos alunos que encontrem no texto pelo menos seis palavras que possam ser formadas a partir da exclusão de uma sílaba.
OFICINA 4: Consciência intrassilábica (identificação e reprodução de rima)	
Objetivo: Identificar e reproduzir rimas a partir de palavras dadas.	Descrição da atividade: Os alunos devem identificar e circular as palavras que apresentam rima. Em seguida, os alunos completam lacunas de outro texto com as palavras que rimam.
⁶OFICINAS 5 e 6: Consciência intrassilábica (identificação de rima) (Adaptada de SANTOS, 2011)	
Objetivo: Identificar palavras com rimas; identificar os elementos responsáveis pela criação da rima nas palavras; produzir palavras com rima.	Descrição da atividade: Os alunos acompanham a letra da música “Fico assim sem você”. Em seguida, eles identificam as palavras com rima.
OFICINA 7: Consciência intrassilábica (identificação e produção de rima)	
Objetivo: Localizar as rimas do texto e ler de forma expressiva; produzir rimas oralmente.	Descrição da atividade: Solicite a leitura individual dos textos (Versos de Patativa do Assaré) e, a seguir, peça para identificarem, no texto, as palavras que apresentam rimas. Em seguida, peça para os alunos produzirem rimas a partir de palavras sugeridas.
OFICINA 8: Consciência fonêmica (identificação de som inicial e final)	
Objetivo: Reconhecer os sons iniciais e finais de palavras e produzir palavras a partir de sons sugeridos.	Descrição da atividade: Após leitura de “O burro morto”, os alunos identificam os sons iniciais e finais de algumas palavras. Depois comenta-se sobre a quantidade de letras e sons que as compõem.
OFICINA 9: Consciência fonêmica e as relações grafo-fonêmicas (produção de palavras com o som dado)	
Objetivo: Produzir palavras a partir da indicação de sons: inicial e final;	Descrição da atividade: Explique para os alunos que você dirá uma palavra e eles deverão dizer,

⁶ Sugere-se a aplicação das atividades em duas oficinas devido a extensão das mesmas.

compreender as regras de neutralização entre as vogais /e/ e /i/ e /o/ e /u/ no final de vocábulos em sílabas átonas.	imediatamente, uma outra que comece com o mesmo fonema inicial. Em seguida, faça o mesmo com os fonemas finais.
OFICINA 10: Consciência fonêmica (substituição de fonemas) Adaptado de (Capovilla e Seabra, 2011, p.139).	
Objetivo: Perceber trocas de fonemas.	Descrição da atividade: Diga para os alunos que eles precisam ficar muito atentos para ouvir a leitura de um texto e que deverão identificar as palavras “bobas”, ou seja, palavras que serão pronunciadas com troca de fonemas.
OFICINA 11: Consciência fonêmica e as relações grafofonêmicas (manipulação e transposição) Adaptada de Capovilla e Seabra (2011, pg. 142).	
Objetivo: Pronunciar e manipular fonemas; perceber relações entre fonemas e grafemas.	Descrição da atividade: A partir da manipulação de alfabeto móvel, o professor evidencia as relações existentes entre os fonemas e os grafemas.
OFICINA 12: Consciência fonêmica e as relações grafo-fonêmicas (Síntese Fonêmica) Adaptada de Capovilla e Seabra (2011, p. 150)	
Objetivo: Unir fonemas a fim de produzir palavras e inventar palavras.	Descrição da atividade: Jogo de produção de palavras a partir de sons indicados pelo professor. Os alunos precisam ficar atentos para unir os fonemas e formar as palavras.
OFICINA 13: Consciência fonêmica (adição e subtração de fonemas) Adaptada de Capovilla e Seabra (2011, p.151)	
Objetivo: Adicionar e subtrair fonemas; perceber a composição das palavras a partir das sílabas e dos fonemas.	Descrição da atividade: O professor deve chamar a atenção dos alunos para que percebam a estrutura composicional de cada palavra. O professor apresenta palavras para que os alunos adicionem e retirem fonemas, formando, assim, novas palavras.
OFICINA 14: Consciência fonêmica (contagem e manipulação de fonemas) Adaptado de Capovilla e Seabra (2011, p. 154)	
Objetivo: Manipular fonemas; identificar e contar o número de fonema em palavras.	Descrição da atividade: Manipulação de formas geométricas que representem fonemas para formar sílabas e palavras a partir de possíveis combinações.
OFICINA 15: Consciência fonêmica (inversão de fonemas) Adaptado de Capovilla e Seabra (2011, p. 156)	
Objetivo: Formar palavras e inventar palavras a partir da inversão de fonemas; perceber que o processo de inversão de fonemas pode resultar em palavras novas.	Descrição da atividade: O professor deve mostrar aos alunos algumas formas geométricas, confeccionadas em papel cartão, e ressaltar que elas irão representar os fonemas das palavras que serão formadas.

É importante que, no desenvolvimento das atividades, o professor não desconsidere o caráter lúdico, imprimindo, a cada atividade, um tom de brincadeira, motivando a participação dos alunos. Como tratamos de aspectos estruturais da língua, muitas vezes o trabalho acaba sendo cansativo e pouco proveitoso. Sendo assim, tratar essas atividades com ludicidade contribui para uma aprendizagem prazerosa. Ressaltamos que uma versão completa das atividades, e as devidas orientações de aplicação podem ser encontradas no endereço: <https://goo.gl/Vnzsud>.

Referências

BLANCO-DUTRA, A. P. Instrumentos de avaliação de consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.43-55.

BORTONI-RICARDO, E. M. *Os doze tralhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Saeb/Prova Brasil*. 2011 – Primeiros resultados [Internet]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

CAPOVILLA e SEABRA, A. G. *et al. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

CARVALHO, A. O.; PEREIRA, M. *Teste de Avaliação da fluência e precisão da leitura « O Rei »* [Internet]. Imprensa da Universidade de Coimbra: 2009. Disponível em: <<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5469/1/19%20-%20O%20Rei%20-%20Um%20Teste%20para%20Avaliacao%20da%20Fluencia%20e%20Precisao%20da%20Leitura%20no%201o%20e%202o%20ciclos%20do%20Ensino%20Basico.pdf?ln=pt-pt>>. Acesso em: 26 out. 2015.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MOOJEN, S. *Consciência Fonológica (CONFINS): Instrumento de Avaliação Sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MORAIS, J. *A arte de ler*. (Tradução) Álvaro Lorencini- São Paulo: Editora UNESP, 1996.

OLIVEIRA, E. R.; AMARAL S. B. G.; PICANÇO, G. *Velocidade e precisão na leitura oral: identificando alunos fluentes*. Nonada Letras em Revista [Internet], 2014. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/800/527>. Acesso em: 15 maio 2016.

RASINSKI, T. V. *Assessing reading fluency [Internet]*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>. Cited 2016 Oct. 20.

SANTOS, L. F. Sugestões de atividades linguístico-pedagógicas para o desenvolvimento da consciência fonológica e para a aquisição da escrita. In: GONÇALVES, Geovana Ferreira, et. al. *Estudos em aquisição fonológica*. Pelotas: Editora Universitária, UFPel, 2011.

SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

CONSTRUCIONALIZAÇÃO DE UM MONTE DE SN: UMA ABORDAGEM CENTRADA NO USO

Nuciene Caroline Amphilóphio Fumaux¹

Karen Sampaio Braga Alonso²

Maria Maura Cezario³

RESUMO: Este trabalho possui como objetivo descrever a formação da construção *Um monte de SN* (com sentido quantitativo, como em *um monte de gente*) ao longo da história do português. Acreditamos que esta construção tenha se originado de uma construção binominal, de cunho qualitativo – que, de acordo com Traugott & Trousdale (2013) teria sofrido mudanças construcionais e acarretado a formação de um novo pareamento forma-sentido, uma nova construção (construcionalização). Sob a perspectiva dos Modelos Baseados no Uso, pretendemos, então, analisar como se desencadearam essas mudanças linguísticas e, para tanto, pretendemos discorrer sobre as análises feitas a partir de fatores primordiais como composicionalidade, esquematicidade, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: *Um monte de SN*. Construcionalização. Modelos Baseados no Uso. Gramática de construções.

ABSTRACT: The aim of this work is to describe the formation of the Portuguese construction *um monte de SN* (which means *a lot of SN*) from a diachronically perspective of linguistic analyses. We believe that the mentioned quantitative construction is historically related to a binominal qualitative one. So, some usages of qualitative construction undergo micro changes over the centuries, and consequently a new form-meaning pairing arises – named as constructionalization, in terms of Traugott & Trousdale (2013). From the Usage-based Models of Language point of view, we intent to analyze the micro-steps of changes, based on primordial criteria as compositionality, schematicity etc.

KEYWORDS: *Um monte de SN*. Constructionalization. Usage-based Models of Language. Construction Grammar.

¹ Aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. Rio de Janeiro- RJ. Brasil. E-mail: carol.fumaux@gmail.com.

² Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. Rio de Janeiro- RJ. Brasil. E-mail: karensampaio@letras.ufrj.br.

³ Departamento de Linguística e Filologia da Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. Rio de Janeiro- RJ. Brasil. E-mail: mmcezario@gmail.com.

Introdução

Este artigo apresenta uma análise acerca da formação da construção quantificadora *um monte de SN* ao longo da história do português, a partir da perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso. O exemplo a seguir ilustra uma ocorrência dessa construção:

(1) “parte do café eles demoram um briga com o outro a divisão tem que ser absolutamente exata - porque se um tiver mais do que o outro sai *um monte de briga* na realidade não acabam tomando tudo não comendo tudo que tem”(CORPUS DO PORTUGUÊS, séc. XX).

Para realizar a análise proposta, partimos do entendimento de que a língua é uma rede de construções e, assim, tomamos algumas premissas básicas mais ou menos consensuais dentre os diferentes modelos de gramática de construções, a partir das quais se pensará a mudança linguística – cujo tratamento está ancorado no modelo apresentado por Traugott & Trousdale (2013).

- (i) A construção, que é um pareamento de forma e significado, é a unidade básica da gramática.
- (ii) A língua é uma rede de nós e ligações entre nós.
- (iii) A estrutura da língua é moldada pelo uso.

Tendo em vista a arquitetura da gramática que se toma teoricamente, o trabalho parte da hipótese de que *um monte de SN* é uma construção no português, por ser um pareamento de FORMA – uma estrutura binominal com *um + monte + de + SN* (com slot aberto) – e SENTIDO/ FUNÇÃO – multiplicação de referentes em grande quantidade. Assim, entendemos que tal construção possui a semântica de um quantificador, com função multiplexadora (cf. TALMY, 2006), em que a expressão do falante está atrelada ao contexto de uso e consiste na sua avaliação (subjativa) de que a quantidade expressa pelo *SN* é grande.

A hipótese central que norteia a presente pesquisa é a de que a construção multiplexadora *um monte de SN* é historicamente ligada a uma outra construção de sentido mais qualitativo – mais especificamente, a uma estrutura mais composicional,

em que *monte* refere-se a morro, montanha, e o SP é preenchido por uma referência ao lugar onde o morro/a montanha se localiza. Nessa construção inicial, o determinante pode ser apagado e ainda não é lexicalmente especificado. É o que se pode ver nos exemplos que se seguem:

- (2) “despois que este Hercoles ouve morto o gra-de porco enno~te de *Arcadia*; e matou o touro de Oreça, que era muy bravo e muyspantavyl; e matou outrossy os treslio~o~es aas ma~a~os, o hu~u~ e~no monte Parteuno e os dous ena selva Neve;” (CRÓNICA GERAL DE ESPANHA, Séc. XIV).
- (3) “Guar-te de praguejar de homês poderosos porque t oras hehû monte de *africa*. Onde foy enforcado daphitasgrãmatico 4 porque dezia mal dos reys em verso” (CORPUS DO PORTUGUÊS, séc. XVI).

Nos exemplos (2) e (3), podemos perceber que “mo~te de *Arcadia*” e “hû monte de *africa*” são utilizados para informar onde o *monte* está localizado. Podemos ainda afirmar, a partir da análise dos *corpora* selecionados (*Corpus do Português, Crônica Geral de Espanha, Orto do Esposo, Nova Floresta e Monarchia Lusitana*), que se observam exemplos como o destacado acima, com o sentido de origem/posse, ou matéria (“um monte de relva”, por exemplo) em número significativo (ressalvando a escassez de dados, um obstáculo presente na análise diacrônica) até o século XIX. Esses usos qualitativos podem ser codificados na língua por uma série de construções, dentre as quais a construção binominal que estamos entendendo como de valor qualitativo, em oposição à construção binominal quantitativa (que multiplica referentes), mais recentemente construcionalizada em português, como a que se vê no próximo exemplo:

- (4) “trabalhei para várias empresas: a Publicom, que tinha a conta do McDonald, (tinha não, tem a conta do McDonald); a Angular, em São Paulo, que tinha vários clientes aqui no Rio de Janeiro (CitBank, Unibanco, Banco Itaú, enfim, tinha *um monte de empresas*)” (CORPUS DO PORTUGUÊS, séc. XX).

Ao compararmos exemplos como “hû monte de *africa*” com “um monte de *empresas*”, entendemos que:

- (a) “hû monte de *africa*” é uma instância da construção qualitativa (que pode ter os sentidos de origem/posse ou matéria) formalmente estruturada como [(Det)⁴[monte] de SN], cujo núcleo é *monte*;

⁴Os parênteses indicam que o determinante pode ou não estar presente.

- (b) “um monte de empresas” é uma instância da construção quantitativa (multiplexadora) formalmente estruturada como [um monte de [empresas]], cujo núcleo é empresas;
- (c) A construção qualitativa deu origem à construção quantitativa, ao longo da história do português.

Assim, pretendemos descrever a formação da construção quantificadora, focando, principalmente, na identificação das etapas do processo de mudança linguística. Traugott & Trousdale (2013) denominam como construcionalização a formação de um novo pareamento forma-sentido na rede linguística, ou seja, a entrada de uma nova construção na gramática de uma dada língua, após haver mudanças construcionais de forma e de função. Desse modo, postulamos, no presente estudo, que *um monte de SN*, em seu sentido quantificador, é produto de mudanças linguísticas na forma e no sentido (mudanças construcionais) da construção qualitativa original.

Como modo de organizar a proposta apresentada e os resultados até então obtidos, dividiremos este artigo nas seguintes partes: na segunda seção dissertaremos acerca da abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso; na terceira seção abordaremos a mudança linguística na perspectiva de uma gramática de construções baseada no uso; na quarta seção serão elucidadas a metodologia e análise de dados, em que falaremos sobre os parâmetros para o tratamento da mudança; e, por fim, explicitaremos outros fatores importantes para a formação da nova construção.

A perspectiva teórica da Linguística Funcional Centrada no Uso.

Este trabalho parte da perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (cf. BARLOW & KEMMER, 2000; BOYLAND, 2013; BYBEE, 2010; DIESSEL, 2015) e, portanto, pauta-se na hipótese da gramática como uma rede de pareamentos forma-sentido (como se pode ver em CROFT, 2001; GOLDBERG, 1995 e 2006, entre outros). Além disso, o trabalho prevê o tratamento da mudança linguística dentro da referida abordagem construcionista, tal como descrito em Traugott (2008); Traugott & Trousdale (2013); e Noël (2007). Acerca do tema e em conformidade com a postura teórico-metodológica adotada, tomam-se alguns trabalhos como referência, dentre os

quais destacam-se Traugott (2008); Alonso (2010); Castilho (2008); Tavares (2014); Ferreira (2015); Santos (2015); e Brodbeck (2010).

O paradigma dos Modelos Baseados no Uso defende como principal premissa o entendimento de que a capacidade humana de usar uma língua é norteada por habilidades cognitivas gerais e, portanto, não especificamente linguísticas, tais como *chunking*, analogia, entre outros. Adotar essa postura epistemológica implica assumir categorização, entre outros. E, ainda, compreender que a experiência exerce uma função preponderante no modo como organizamos cognitivamente o nosso pensamento, e o estruturamos linguisticamente nos mais diferentes níveis: fonético, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Nesse sentido, Boyland (2013) defende que a capacidade de os falantes memorizarem múltiplas instâncias de uso associadas a contextos determinados os leva a desenvolver um conhecimento implícito de base cada vez mais rico, levando-os a formular generalizações, sem que seja necessário recorrer a regras gramaticais *a priori*. Ainda, segundo Bybee (2010) a base do funcionamento linguístico está na característica humana em formar categorias e dispô-las em diferentes domínios de conhecimento, assim como estabelecer semelhanças entre eles ou fazer analogias.

Segundo os Modelos Baseados no Uso, o comportamento linguístico está diretamente relacionado com capacidades cognitivas ligadas aos princípios de categorização, à organização conceptual e aos aspectos relacionados ao processamento linguístico. As categorizações que fazemos são, portanto, baseadas na experiência com as construções que já existem na língua, e decorrentes da nossa experiência de mundo.

Situando a linguagem dentro do contexto mais amplo do comportamento humano, Bybee (2010) descreve processos cognitivos de domínio geral – tais como *chunking*, analogia e categorização –, assumindo que os mecanismos envolvidos nesses processos moldam a gramática da língua quando são repetidamente aplicados, atuando na mudança e manutenção da estrutura linguística. Vamos nos ater, neste artigo, aos processos de *chunking* e analogia. A escolha foi feita, exclusivamente, por razões metodológicas e pelo limite de espaço. Reconhecemos, entretanto, a relação direta entre os diferentes processos de domínio geral e, sendo assim, a priorização de um ou outro processo implica necessariamente o tangenciamento dos demais na descrição do fenômeno analisado.

Chunking é um processo de domínio geral que envolve a prática na melhora de tarefas cognitivas e neuromotoras e, especificamente, na linguagem, consiste no processo em que sequências de palavras ou morfemas são agrupadas na cognição, e passam a ser compreendidas como uma única unidade, o *chunk*. A força dessa relação sequencial é determinada pela frequência com que as palavras aparecem juntas. Bybee (2010) considera como *chunks* todas as expressões convencionalizadas (de pré-fabricadas a idiomáticas); isto é, aquelas que foram, aos poucos, através da repetição, estabelecidas em uma comunidade de fala como apropriadas para expressar um valor, um sentido.

Acreditamos que o processo de *chunking*, que se desenrola quando duas ou mais unidades aparecem repetidamente numa mesma cadeia sintagmática, afete a construção *um monte de SN* de duas formas diferentes: de um lado, é possível considerar que com o tempo e a alta frequência de uso, *um monte de* possa ter se tornado um *chunk*, passando a funcionar como um quantificador que modifica o *SN*. Além disso, há de se considerar, em um nível mais complexo estruturalmente, que *um monte de SN* também se tornou um *chunk*, uma vez que essa sequência sintagmática passa a ser vista como uma única unidade com a função de multiplicar os referentes expressos em *SN*. Em outras palavras, estamos defendendo que os falantes passaram a interpretar mais abstratamente *um monte de SN* como uma construção parcialmente especificada. Vejamos o exemplo a seguir:

(5) “No escuro da noite, no escuro do quarto, olhos abertos nas trevas, terrivelmente infeliz, o velho Francisco, por alcunha o Favas, debatia-se sob *um monte de ideias dolorosas* e de recordações distantes: as recordações vinham de muito, de muito longe, de quando ainda era menino;” (CORPUS DO PORTUGUÊS, séc. XX)

No exemplo (5), *ideias dolorosas* parece ser não apenas o elemento principal semanticamente, mas também o núcleo sintático da construção, enquanto *um monte de* atuaria como modificador do *SN*. Isto porque não parece ser plausível deduzir o valor de quantidade a partir de uma possível polissemia do termo *monte*; ao contrário, a proposta é a de que a construção binominal e o sentido quantitativo contribuem para a formação de *um monte de SN*. Essa conclusão implica uma postura teórica clara, em que se toma a dimensão semântico-pragmática afetando diretamente a estrutura sintática.

Analogamente ao que Croft (2001, p. 262) mostra para o inglês – comparando *a cup of coffee* e *a cup coffee*, o autor mostra que há uma relação sintático-semântica, em

que na primeira construção, o núcleo é *cup* e na segunda, *coffee* – seria teoricamente possível assumirmos que, em português, em sentenças do tipo *Eu quebrei uma xícara de chá*, *xícara* é o núcleo (construção qualitativa referindo-se ao tipo de xícara) e em formações do tipo *Eu bebi uma xícara de chá*, *chá* é o núcleo (construção quantificadora, em que *uma xícara de* é a quantidade de chá ingerida). No caso de *um monte de SN*, haveria também uma ideia de quantificação, em grande quantidade, do referente expresso por *SN* (no exemplo 5, *ideias dolorosas*). A construção objeto da presente pesquisa é, assim, uma construção formada por um modificador lexicalmente preenchido – *um monte de* – e um *SN* esquemático (um *slot* aberto), uma vez que muitos nomes podem ocorrer nesta posição sintagmática

Já com relação ao processo da analogia, Bybee (2010) o define como o processo pelo qual um novo item passa a ser usado em uma construção esquemática previamente categorizada. A autora ressalta, assim, a criatividade e a produtividade geradas na língua através de processos analógicos, uma vez que se observa a expansão de *slots* – posições esquemáticas, nas construções já existentes, que podem, então, ser ocupadas por novos itens.

Na análise dos dados⁵, observou-se que, no século XVI, nomes empilháveis começam a aparecer instanciando o slot *SN* da construção. Acreditamos que essa possibilidade se deu via extensão metafórica, em que o *SN* remete a referentes que poderiam ser empilhados em uma relação imagética com a forma de um *monte*, morro. É o que se vê no exemplo (6), a seguir.

(6) “e per um olho lançava as lágrimas e per outro vertia sangue de ûa seta que lho quebrara, té que na entrada da nau foram os mouros dar com ele, onde acabou sobre o corpo de seu senhor como leal criado e especial cavaleiro, porque, primeiro que o matassem, fez *um monte de corpos mortos*, debaixo dos quais ficou enterrado o de seu senhor e ele sobre eles.” (CORPUS DO PORTUGUÊS, séc. XVI).

Nesse exemplo, *um monte de corpos mortos* parece recuperar metaforicamente a forma do *monte*, morro, já que se pode concluir, com base na descrição apresentada, que os corpos estão formando uma pilha. Postula-se que exemplos como esse, uma vez sancionados, favoreçam por inferência (*invited inference*, nos termos de TRAUOGOTT &

⁵ Registra-se que o número de dados encontrados em cada século é bastante escasso, o que nos leva certamente a reconhecer a relativização das afirmações feitas com base nos números apresentados. De um lado, será preciso aumentar o *corpora* em busca de novos exemplos; de outro, impõem-se as dificuldades típicas da análise diacrônica.

DASHER, 2005) a leitura de (grande) quantidade. Assim, considerando os primeiros séculos analisados, na (ainda) construção [um [monte] de SN], o tipo de nome que aparece no slot do *SN* teria se submetido a um processo de expansão, na medida em que esses usos que licenciam a leitura quantitativa levariam também a uma cada vez maior desvinculação entre o *SN* e a ideia de *monte* como morro, montanha. Em outras palavras, assumimos que usos não previsíveis inicialmente para instanciar a construção qualitativa provocam um desacordo [*mismatch*] (cf. Francis & Michaelis, 2005)⁶ entre forma e sentido na construção (pois geram uma inferência de quantidade que não era prevista na função da construção original) e servem de gatilho para a mudança.

Logo, com o passar do tempo, o *slot* da construção se tornou mais aberto, passando a aceitar, assim, cada vez mais, instâncias de uso dos mais diferentes tipos. O fato demonstra que houve uma reestruturação da rede gramatical, que, aparentemente originou generalizações mais ricas dessa construção, o ponto de que o aumento de usos de leitura quantitativa afetou sua estrutura, levando a um novo fatiamento sintático – o que, de acordo com os dados, é o uso mais corrente de *um monte de SN* na língua – [um monte de [sentidos]] (CORPUS DO PORTUGUÊS, séc. XX).

A mudança linguística na perspectiva de uma gramática de construções baseada no uso

Para Traugott & Trousdale (2013), a mudança linguística se dá na interação entre os falantes, no uso da língua. A abordagem dos autores no tratamento da mudança é de especial interesse para a presente pesquisa, uma vez que fundamenta teoricamente a situação dos dados ao longo das sincronias observadas, a partir dos *corpora* selecionados.

Tomando a centralidade do referido estudo para o tratamento da mudança sob o viés de uma gramática de construções baseada no uso, observa-se como os autores distribuem as construções de uma língua, em termos do grau de esquematicidade que apresentam. Para tanto, tome-se a Figura 1 (Traugott & Trousdale, 2013, p. 17), a seguir:

⁶ Para as autoras, “O desacordo de conteúdo envolve alguma incongruência no mapeamento do conteúdo dos itens a partir de dois níveis de representação” (FRANCIS; MICHAELIS, 2003, p. 4, tradução nossa). No original: “Content mismatch involves an incongruous mapping in the content of items from two different levels of representation”

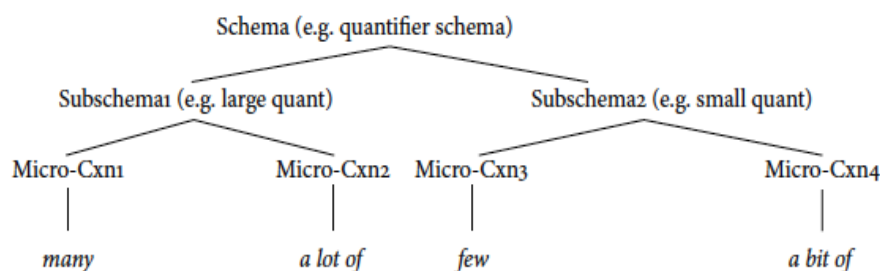


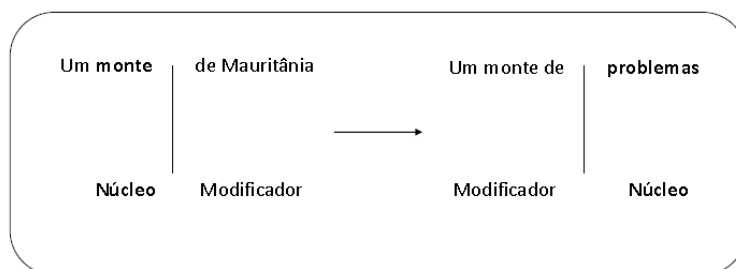
Figura 1: esquema, subsquema e microconstrução.

De acordo com a Figura 1, os autores defendem uma distribuição das construções quantitativas da língua por meio de uma configuração que implica em um esquema mais geral dos quantificadores, dividido entre quantificadores de dimensão pequena e de dimensão grande. Subordinadas a eles, encontram-se diferentes microconstruções quantitativas, as quais, por definição, correspondem ao nível construcional mais diretamente associado às instâncias de uso da língua.

A perspectiva construcional assume que a gramática de uma língua é organizada por uma rede de construções, que possui nós e ligações entre nós, a qual reflete a crença de que a mente humana é holística e de que a organização da linguagem é a mesma que de outros aspectos da cognição, de forma geral. Como os nós estão interligados, o tratamento da mudança adotado pelos autores se caracteriza de duas formas distintas: pela criação de novos nós por meio da construcionalização (formação de uma nova construção, como, ao que parece, é o caso da construção quantitativa com *monte*), ou novos *links*, oriundos de mudanças construcionais (etapas da mudança que atingem ou a forma ou o sentido de construções existentes, sem, no entanto, levar ao surgimento de uma nova construção) na rede linguística.

Em outras palavras, mudanças construcionais fazem referência às mudanças que afetam os componentes de uma construção já existente, ou na forma, ou no sentido. Mudanças construcionais podem, assim, gerar, ou não, construcionalização. Os autores definem que construcionalização se refere à criação de novas construções, ou seja, novos pareamentos de forma e sentido, ou, em outras palavras, o desenvolvimento de um novo signo. Esta construção pode ser criada por uma série de mudanças graduais – caso de *um monte de SN* – na forma e na função, ou pode ser criada por mudanças instantâneas.

Acreditamos que *um monte de SN* (com valor de quantificação) é uma construção do português, com forma e sentidos diferentes do que se observa quando a leitura é qualitativa (origem, posse etc.). É o que se vê no esquema a seguir:



Esquema 1– Mudança de Núcleo

Assim, o conceito de construcionalização parece se aplicar ao objeto estudado, pois ocorre mudança na forma, pela mudança de núcleo, e no sentido, já que um monte não significa mais formação geológica, e assim recebe uma leitura integrada dentro do *chunk* [*um monte de*], passando a se referir a “uma grande quantidade”.

Reiteramos que construcionalização é sempre antecedida por mudanças construcionais, uma sucessão de micro passos, que são responsáveis pelas mudanças que ocorrem na forma e no sentido; todavia, nem sempre essas mudanças terão como consequência uma construcionalização. Esta requer mudanças graduais em termos de esquematicidade, produtividade e composicionalidade, fatores que arquitetam as construções. Vejamos como esses parâmetros afetam a construção *um monte de SN* na próxima seção.

Metodologia e Análise de dados

Coletamos e analisamos todos os dados com a construção *um monte de SN* nos corpora consultados, a saber *Corpus do Português*, *Crônica Geral de Espanha*, *Orto do Esposo*, *Nova Floresta* e *Monarchia Lusitana*. Utilizamos como parâmetros de análise o que vem sendo usado nos trabalhos que seguem a orientação do modelo de Traugott & Trousdale (2013), a saber: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. Discutiremos, ainda, mais um parâmetro, o da analisabilidade, em que abordaremos a perspectiva de Bybee (2010) e a nova reflexão adotada em Traugott & Trousdale (2013). Mudanças graduais nesses parâmetros costumam acontecer ao se formar uma nova construção na língua.

Esquematicidade

A esquematicidade, relacionada à propriedade cognitiva de categorização, envolve a abstração das construções em categorias dispostas hierarquicamente. Para os autores, os esquemas linguísticos são abstratos, grupos de construções com uma semântica geral, lexical ou procedural (em outros termos, gramatical). Os diferentes graus de esquematicidade estão relacionados aos níveis de generalidade ou especificidade, e ao quanto a rede construcional é rica em detalhes. De acordo com esse critério, as construções podem ser substantivas, isto é, lexicalmente especificadas (com unidades lexicais fixas, sem *slot* aberto), inteiramente esquemáticas ou, como parece ser o caso da maioria das construções de uma língua, parcialmente esquemáticas.

Assim, os autores abordam três níveis construcionais para analisar a mudança na rede construcional: o nível dos esquemas (nível mais alto – mais esquemático), o dos subesquemas (nível intermediário) e o das microconstruções (nível mais baixo - menos esquemático). No caso da construção em destaque neste trabalho, podemos dizer que usos com a sequência *um monte de* seguida de um sintagma nominal foram analogicamente relacionados e compreendidos como formando um padrão. Evidenciamos este fato após a análise dos dados, ilustrados na tabela a seguir:

Tabela 1: Tipos de determinante

Tipos de Determinante	Séc. XIV	Séc. XV	Séc. XVI	Séc. XVII	Séc. XVIII	Séc. XIX	Séc. XX
UM	0	0	6 (86%)	13 (100%)	9 (82%)	18 (95%)	154 (72%)
Zero	2 (40%)	0	0	0			4 (2%)
Outros	3 (60%)	5 (100%)	1 (14%)	0	2 (18%)	1 (5%)	57 (26%)
Total (Séculos)	5 (100%)	5 (100%)	7 (100%)	13 (100%)	11 (100%)	19 (100%)	215 (100%)

Entende-se que a partir do século XVI o padrão descrito acima se torna o mais frequente. Entendemos, assim, que este padrão foi abstratizado em termos de uma construção parcialmente esquemática, em que a parte *um monte de* é lexicalmente preenchida e a parte *SN* é um slot aberto. Isso significa que, a partir de usos como *um monte de crianças*, *um monte de coisas*, *um monte de suco*, entre outros, o falante reconheceu um pareamento forma-sentido e passou a entender o todo – *um monte de SN* – como uma construção do português.

Produtividade

Com relação à produtividade, os autores destacam que essa é gradiente, e citam trabalhos que relacionam o aumento da produtividade ao aumento da frequência *type* – que corresponde à quantidade de itens lexicais que um padrão pode ter/ *token* – número de vezes que uma mesma forma ocorre em um *corpus*. A construção em questão (*um monte de SN*) inicialmente permitia o uso de elementos que remetessem à origem, posse, matéria (na tabela: P.O.M.) com *monte* mantendo o sentido literal de formação geológica, ou, ainda, em seguida, permitia *SNs* que pudessem ser amontoados, empilhados, a partir de uma relação metafórica (indicada na tabela por METAF.) com a forma do monte. Quando, no século XX, essa cadeia sintagmática já parece estar construcionalizada, um número maior de dados se refere a uma relação de multiplicação de referentes (na tabela, MULT.)

A tabela a seguir mostra como se distribuem os tipos de *SN* em relação ao total de usos da construção em foco em cada século analisado.

Tabela 2: Tipos de SN

Tipos de SN	Séc. XVI	Séc. XVII	Séc. XVIII	Séc. XIX	Séc. XX
P.O.M.	2 (34%)	12 (92%)	7 (78%)	7 (39%)	26 (15%)
METAF.	3 (50%)	1 (8%)	2 (22%)	9 (50%)	31 (18%)

MULT.	1 (16%)	0	0	2 (11%)	116 (67%)
Total (Séculos)	6 (100%)	13 (100%)	9 (100%)	18 (100%)	173 (100%)

A partir da análise dos dados, pôde-se observar que já no século XVI possuímos usos considerados mais periféricos da construção, 3 (50%) dados em METAF., e 1 (16%) dado em MULT. A partir do século XIX, percebe-se que os dados de usos periféricos (METAF. E MULT.) se tornam mais significativos. Levando em conta a necessidade de ampliação dos dados, assim como a dificuldade de uma análise diacrônica, concluímos, de modo preliminar, que há relevância no aumento de dados de usos mais periféricos da construção, que proporcionaram, ao longo desse período, uma ampliação dos tipos de SN que podem instanciar a construção. Aparentemente, apenas no século XX ocorre o estabelecimento da construcionalização de uma microconstrução quantitativa do tipo *um monte de SN*, com a maior parte dos dados referindo-se a exemplos de itens não empilháveis e multiplicados por *um monte de*.

Vejamos alguns exemplos que ilustram o que nos diz a tabela:

(7) “isto hesuaue& gostoso. Dir-se-a d as cousas de que gostarmos. Porque hymetosfoy *hum montede athenas*. Onde auia o melhor mel do mundo” (CORPUS DO PORTUGUÊS, séc. XVI)

(8) “E destas aues dam de comer aos escrauos em Arguym e assy a qualquer outra gente que quiserem escolher as aues mais saborosas dellas que as comem tres nem 4 homens nom ousam de entrar porque as aues pejam rijamente tem seus nidos como a pedres perto hûu do outro e antre elles hûu camjnho que os velhos passam e a cada njnho *hûu monte de peixe*” (CORPUS DO PORTUGUÊS, séc. XVI)

Pelo contexto envolvido no uso desta construção, *um monte de peixe*, parece se tratar de um daqueles casos em que o item está empilhado, disposto em uma pilha. Usos, como esse, periféricos em relação aos usos mais tipicamente qualitativos (posse; origem; matéria) podem ter levado à inferência de quantidade, com conseqüente aumento da classe hospedeira da construção (BYBEE, 2010), que passou a sancionar exemplos cada vez mais distantes dos exemplos qualitativos que remetiam à posse ou

origem, e, que, inclusive, não poderiam mais ser empilhados, como vemos abaixo, em *um monte de boas intenções*.

(9) “Mas que resta hoje de estes sonhos? *Um monte de boas intenções* abandonadas junto de os caixotes de lixo de as cafetarias em dólares, jovens e velhos vasculham, ou pisadas por os saltos-agulha de as centenas de jineteras prostitutas de o Malecón e de a Quinta Avenida.” (CORPUS DO PORTUGUÊS, séc. XX).

Composicionalidade

A composicionalidade, diferentemente dos demais fatores, sofre diminuição no processo de construcionalização. Este fator diz respeito ao significado da construção como um todo estar mais ou menos relacionado ao significado de suas partes, sendo também um fator gradiente. Dessa forma, o nível de composicionalidade de uma construção pode ser maior ou menor, indicando se seu significado total atingiu autonomia, ou se ainda pode ser depreendido pelo significado de suas partes. No caso analisado, acreditamos que se tenha seguido a seguinte trajetória⁷:

Sentido de posse, origem, matéria >
elementos empilháveis (e inferência de quantidade) >
sentido quantitativo

Essa trajetória procura resumir o que viemos falando sobre a mudança nos usos da construção *um monte de SN*, com valor qualitativo, até os usos (*SNs*) cada vez mais distantes da ideia de morro, montanha, como “*monte de sangue*” (CORPUS DO PORTUGUÊS, século XX). Assim, passam a ser comuns os usos como o que se segue, que parecem demonstrar a falta de transparência, para o falante, da ideia de monte como formação geológica, quando instanciando uma construção binominal do tipo da estudada neste trabalho.

(10) “Compreendo-te... ter essa imensidão de natureza a a disposição e não poder usufruir como deve ser --eu sozinho tb não me aventuro (muito) pq uma pessoa perder-se é muito fácil --tenho *um monte de montes* (gostas-te de a chalaça?) aqui em a minha zona, com montes (lá está ele outra vez) de trilhos por explorar por o mesmo motivo” (CORPUS DO PORTUGUÊS: WEB/DIALETOS).

⁷ Será preciso, posteriormente, avaliar mais detalhadamente as categorias estabelecidas (posse, origem, material, nomes empilháveis etc.) para dar conta, de forma mais rica, da graduação da composicionalidade nos usos da construção – o que deverá ser tratado separadamente, em outro artigo.

No exemplo acima, a construção *um monte de montes* parece evidenciar perda de composicionalidade da construção *um monte de SN* com sentido de quantidade, visto que, não entendemos *um monte* com o sentido literal do substantivo, a ponto de usarmos novamente a palavra *monte*.

Analisabilidade

Bybee (2010) apresenta os conceitos de analisabilidade e composicionalidade, baseando-se em Langacker (1987), que postula: (i) a analisabilidade, como o reconhecimento das partes em um todo e as suas contribuições à conceptualização composta; (ii) a composicionalidade, como uma medida semântica, e ao grau de previsibilidade do sentido do todo a partir do sentido das partes que o compõem. Uma construção pode ser idiomática (não composicional), ou seja, não ser mais possível entender a soma dos significados das palavras, e sim o sentido do todo. Para a autora, analisabilidade e composicionalidade devem ser tratadas diferentemente, porque é possível que uma construção seja idiomática, e, ainda assim, ser possível reconhecer as palavras componentes da construção, além dos seus significado e da relação entre elas.

Traugott & Trousdale (2013) definem que, de um ponto de vista construcional, a composicionalidade pode ser explicada por acordo ou desacordo (Francis & Michaelis, 2003) entre aspectos da forma e do sentido. Já a analisabilidade é tratada pelos autores como um critério para avaliação da composicionalidade e, segundo eles, não deveria ser tratada como uma categoria diferente. Assim, elementos intervenientes na construção, por exemplo, indicam que ainda é possível analisar suas partes, o que, em alguma medida, pode ser uma forma de avaliar o quanto o falante interpreta, ou não, a sequência sintagmática como um todo.

Prestemos atenção no exemplo a seguir:

(11) “Isso nos deu a ideia de usar uma batata como eletrólito. Afinal uma batata doce tem *um monte de suco* que pode servir o nosso propósito como eletrólito.” (CORPUS DO PORTUGUÊS: WEB/DIALETOS).

Neste exemplo, é possível perceber que se trata de um uso menos composicional, entendemos que a construção tem um baixo nível de analisabilidade, tendo em vista que, encontramos nos *corpora* analisados apenas 3 dados com elementos intervenientes, localizados entre o *determinante* e *monte* (a saber, respectivamente: *um*

só monte de entulho, um grosso monte de papeis, um infindável monte de problemas)

Todos estes dados foram encontrados no século XX. Há de se observar, entretanto, que nos séculos XIX e XX aparece na busca do *Corpus do Português* a forma *montão*, figurando em *um monte de N*. Estes dados são interessantes, pois, de um lado, a forma *montão* parece mostrar algum grau de analisabilidade em relação a *monte*, já que remete a uma alteração – atribuição de grau – à forma *monte*; de outro, essa atribuição de grau aumentativo se aplica muito comumente aos quantificadores (“montão”, “pocão”, “muitão”, “litrão”). Neste caso, assim, *montão* atuaria sobre a ideia de quantidade e não ao monte/morro em si.

Sobre o exemplo acima, acrescentamos ainda, que não parece plausível o entendimento de que uma formação geológica rígida como *monte* seja compatível com um referente de natureza líquida – logo, a construção é interpretada como um todo. Desta forma, acredita-se que os casos em que *um monte de* atua como modificador do SN e expressa a ideia de multiplicação de referentes que apresentam composicionalidade baixa, em relação aos casos de leitura qualitativa (posse, origem, matéria), em que se interpretam as partes individuais da construção: determinante + monte (morro, montanha) + de + SN (estabelecendo ideia de posse, origem, matéria etc.).

Outros fatores importantes para a formação da nova construção

Percebemos nos dados algumas outras características que podem ter sido cruciais para o recrutamento de *monte* para uma construção quantitativa. Discutiremos sobre estas questões a seguir.

O *monte* como formador de novas construções

Se verificarmos um dicionário brasileiro atual de língua portuguesa encontraremos a definição de *monte* como pequena elevação de terra, ou do solo. Sabemos que o relevo de Portugal é composto por cadeias montanhosas e serras, principalmente na região Norte do país. No entanto, boa parte deste relevo se caracteriza

por áreas de baixa altitude, abaixo dos 400 metros, o que podemos chamar, então, de *montes*, o que parece ser um fato importante para este trabalho.

A palavra *monte* se mostrou muito frequente no *corpus*. Foram encontradas mais de 2000 ocorrências (distribuídas em diferentes construções da língua) só até o século XVII. Acreditamos, assim, ser possível atribuir essa frequência a uma certa relevância cultural de *monte* para o cidadão português.

Devido à grande quantidade de *montes* presentes na geografia portuguesa, este elemento é inegavelmente muito usado na língua. O dicionário Morais e Silva, que data o início do século XIX, apresenta inúmeras construções com *monte*, como por exemplo *montes de dificuldades*, que significa *grandes quantidades*; *cheirar a monte*, que se dizia sobre o mau cheiro característico dos animais mortos nas caçadas, ou *vão os escândalos de monte a monte*, definido pelo dicionário como muitos escândalos etc. É interessante perceber que a semântica de quantidade estava disponível em diferentes construções com a palavra *monte*, além da que estudamos neste trabalho. Vejamos alguns exemplos encontrados nos nossos dados que demonstram a frequência deste item:

(12) “[b_003_s_976] Que farei?”

[b_003_s_977] (dizia, flutuando na tormenta ou tormento de sua inquieta consciência).

[b_003_s_978] Se não restituo, vou-me a pique ao inferno; se restituo, ficam meus filhos e mulher pobres e desamparados.

[b_003_s_979] Entretanto, o sol da inteligência se ia retirando ao ocaso, e as sombras da tentação caíam maiores desde os altos *montes* destas imaginadas dificuldades.” (NOVA FLORESTA, Séc. XVIII).

(13) “Vede como seria bem emendado o desconcerto, curando-se a inocência do relógio e ficando em seu ponto a poltronaria do sineiro! Relógio da Aldea. Grande caso! Agora digo que nao somos os aldeoes os mais mofinos, vivendo em perene desterro das cortes e cidades, se nelas vai tanto de *monte a monte* a malícia! Relógio da Cidade. Bem pareceis boçal. Pois, se vos eu contara outro segredo, ficáreis frio.” (CORPUS DO PORTUGUÊS, séc. XVII).

Acreditamos que o recrutamento deste elemento para mais uma construção foi natural: por já ser produtivo, seu uso nos mais diferentes contextos impulsionou a possibilidade de novas formações e de associação à função quantificadora. Ainda, algumas características do item *monte* podem ter sido essenciais para o recrutamento

deste item em uma construção com sentido de grande quantidade. Lakoff & Johnson (1980) propõem que grande parte do sistema conceptual é estruturado por meio de metáforas, ou seja, que conceitos são construídos a partir de outros conceitos. Desta forma, entendemos PARA CIMA a partir da nossa experiência corporal, visto que, possuímos uma posição ereta em relação ao campo gravitacional. Os autores postulam que MAIS É PARA CIMA e MENOS É PARA BAIXO, e que a base física para este fato é que se acrescentarmos uma quantidade de objetos físicos em uma pilha, ou em um recipiente, o nível do mesmo irá subir (cf. LAKOFF & JOHNSON, 1980).

Levando em conta os usos de elementos empilháveis instanciando *SN* na construção estudada, conforme demonstrado anteriormente, é possível dizer que esses casos já possibilitavam uma inferência que nos levasse a pensar em quantidade, já que alta elevação leva à ideia de mais, muito. Logo, elementos do mundo físico que possuam certa elevação vertical podem ser recrutados para construções quantificadoras, por servirem de gatilho para a inferência de quantidade. Acrescentando-se o fato de que a palavra *monte* era produtiva – e figurava em diferentes construções portuguesas – e culturalmente relevante para aquelas pessoas, aposta-se em um conjunto de fatores bastante propícios para o estabelecimento de *um monte de SN* como construção alternativa de pluralizar elementos no português.

Considerações finais

Realizamos, com base nos conhecimentos da LFCU, uma análise da formação da construção quantificadora *um monte de SN* ao longo da história do português. Com o objetivo de fazer uma análise que levasse em conta fatores ligados à forma e fatores ligados à função, observamos a esquematicidade, a produtividade, e o grau de composicionalidade da construção.

Trabalhos acerca da mudança linguística demonstram que há fatores cognitivos que motivam a mudança, e que é no uso linguístico que novos padrões surgem, como aconteceu com a construção aqui estudada, em que processos como *chunking* e analogia, junto com a força da alta frequência da palavra *monte* e inferências induzidas pelo contexto linguístico foram desencadeadores da mudança da construção com sentido qualitativo – em que o SP presente na construção *um monte [SP]* designava significados como origem, posse etc – para a construção quantitativa – uma construção

multiplicadora de referentes, que reflete o sentido de uma grande quantidade – esta, mais recente na língua portuguesa.

Referências

ALONSO, K. S. B. CONSTRUÇÕES BINOMINAIS QUANTITATIVAS E CONSTRUÇÃO DE MODIFICAÇÃO DE GRAU: uma abordagem baseada no uso. *Tese de doutorado em Linguística*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

BARLOW, M.; KEMMER, S. (Org.). *Usage based models of language*. Stanford, California: CSLI Publications, 2000.

BOYLAND, J. T. *Usage-based models of language*. In: *Experimental and Quantitative Linguistics*, David Eddington (ed.), 351–419. Munich: Lincom, 2009.

BRODBECK, R. C. M. S. Um monte de problemas gera uma chuva de respostas: um estudo de caso de desencontro na quantificação nominal em português. 2010. *Tese de Doutorado em Linguística*, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

_____. *Language change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

CASTILHO, C. M. M. Quantificadores Indefinidos. In: CASTILHO, A. T., ILARI, R., MOURA NEVES, M. H. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

CEZARIO, M. M.; FURTADO, M. A. *Linguística Centrada no Uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad-X, 2013.

CROFT, W. *Radical Construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DIESSEL, H. Usage-based construction grammar. In: Dabrowska, E.; DIVJAK, D. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*, 295-321. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015.

FERREIRA, V. G. As construções binominais no Constructicon do português do Brasil. *Dissertação de Mestrado em Linguística*, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

FRANCIS, E. J., MICHAELIS, L. A. (Org.). *Mismatch: form-function incongruity and the architecture of grammar*. Stanford, CA: CSLI Publications, 2003.

GOLDBERG, A. E. *A construction grammar approach to argument structure*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1995.

_____. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1980.

_____. *Woman, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

MARTELOTTA, M. E. *Mudança Linguística: uma abordagem baseada no uso*. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

NOËL, D. *Diachronic construction grammar vs. Grammaticalization theory*. 2006. Disponível em: <<http://hub.hku.hk/handle/123456789/38694>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

SANTOS, C. P. M. *GRAMÁTICA E COGNIÇÃO: um estudo de construções binominais*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: 2014.

TALMY, L. Grammatical construal: the relation of grammar to cognition. In: GEER-AERTS, D. (Org.). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlim/Nova York: Mouton de Gruyter, 2006.

TAVARES, T. As Construções Binominais de Quantificação Indefinida: uma análise construcionista. In: *Litteris*, n. 4. Setembro, 2014.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRAUGOTT, E. C. The concepts of constructional mismatch and type-shifting from the perspective of grammaticalization. *Cognitive linguistics*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, v. 18, n. 4, p. 523-557, 2007.

TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English. In: ECKARDT, R.; JÄGER, G.; VEENSTRA, T. (Eds.). *Variation, Selection, Development--Probing the Evolutionary Model of Language Change*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 219-250.

TRAUGOTT, E. C., DASHER, R. B. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TRAUGOTT, E. C. & TROUSDALE, G. G. *Constructionalization and Constructional Change*. Oxford University Press: Oxford, 2013.

CRENÇAS DE ALUNOS DE INGLÊS SOBRE ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Aurélia Leal Lima Lyrio¹

RESUMO: Este trabalho relata uma pesquisa desenvolvida com 25 alunos em um curso de línguas. Por meio de um questionário, a pesquisa investigou as crenças desses alunos em relação à utilização de algumas estratégias e atividades pedagógicas extras, que não são contempladas no livro-texto e não são comumente usadas por professores. Tais estratégias foram inseridas nas atividades do livro-texto e aplicadas durante o desenvolvimento de outra pesquisa que visou à aprendizagem de algumas funções dos marcadores pragmáticos *you know* e *I mean* por parte desses alunos (LYRIO, 2009). Os resultados mostram que a grande maioria dos aprendizes achou as estratégias positivas e, principalmente, produtoras para o desenvolvimento de suas habilidades orais. Alguns alunos, entretanto, acreditam que tais estratégias prejudicam as aulas e, conseqüentemente, a aprendizagem de gramática, o que demonstra que, para alguns, ainda prevalece a crença de que aprender uma língua significa aprender gramática. Como as crenças influenciam as decisões e ações das pessoas (PAJARES, 1996), tal fato nos faz refletir sobre a necessidade de conscientização dos alunos a respeito do que significa aprender uma língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Estratégias e Atividades Pedagógicas. Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

ABSTRACT: This work describes a research which was developed with 25 students from a language course. Through the use of a questionnaire, the research investigated these students' beliefs regarding the use of some extra pedagogical strategies and activities which are not present in their textbook, and which are not usually used by teachers. Such strategies were inserted in the activities of the textbook and applied during the development of another research which aimed at these students' learning of some functions of the pragmatic markers *you know* and *I mean* (LYRIO, 2009). The results show that most students thought the strategies were positive and, especially productive for the development of their oral abilities. Some students however, believe that such strategies damage classes and, consequently, the learning of grammar, which shows that, the belief that to learn a language means to learn grammar, still prevails for some people. Since, beliefs influence people's decisions and actions (PAJARES, 1996), this fact makes us reflect about the necessity to make students aware of what it means to learn a foreign language.

KEY WORDS: Beliefs. Strategies and Pedagogical Activities. Teaching and Learning English as a Foreign Language. (EFL)

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Departamento de Línguas e Letras. E-mail: aureliallyrio.al@gmail.com.

Introdução

Nossas crenças e expectativas influenciam a forma como vemos e encaramos as diversas situações, deturpando o verdadeiro significado dessas situações e, conseqüentemente, levando-nos a frustrações quando não condizem com a realidade. No âmbito de ensino e de aprendizagem, no nosso caso, aprendizagem de língua estrangeira, essa visão deturpada causada pelas crenças pode levar a dificuldades de aprendizagem e, dessa forma, contribuir para o seu insucesso. Nessa área, principalmente, há muitas crenças como, por exemplo, em relação à melhor idade para se aprender uma língua e para se adquirir uma pronúncia perfeita, em relação ao fato de que só se aprende uma língua estrangeira no país alvo, entre muitas outras. Além de nos preocuparmos com a abordagem de ensino e as técnicas que devem ser utilizadas em sala de aula para assegurarmos que nossos alunos tenham uma aprendizagem eficaz, cabe também a nós, professores de línguas, desconstruir mitos e crenças que possam influenciar as decisões e ações dessas pessoas (PAJARES, 1996) de forma negativa, uma vez que essas podem causar desmotivação e levar a um *déficit* na sua aprendizagem. Pajares (2002) menciona que “as crenças (chame-as de cognição se preferir) que os indivíduos criam, desenvolvem e mantêm como verdadeiras sobre si mesmos formam a base da representação humana e são forças vitais no seu sucesso ou falha em todos os esforços (escola)”².

Acredito que o conhecimento das crenças dos alunos pode direcionar o professor para uma melhor maneira de lidar com o processo pedagógico, a fim de superar possíveis problemas. Horwitz (1988, p. 283) explica que, “se as crenças sobre aprendizagem de línguas de um modo geral prevalecem na cultura, os professores de língua estrangeira devem considerar que os alunos vão trazer essas crenças para a sala de aula”³. Matsumoto (1996) e também Horwitz (1988) mencionam os ganhos oriundos da investigação das crenças dos alunos.

Foi partindo dessa premissa que resolvemos investigar as opiniões de um grupo de alunos sobre intervenções feitas nas aulas de inglês de uma instituição, intervenções essas que consistiram na aplicação de estratégias de ensino extras durante o desenvolvimento de uma

² [...] *the beliefs (call them cognitions, if you like) that individuals create and develop and hold to be true about themselves form the very foundation of human agency and are vital forces in their success or failure in all endeavors (school).*

³ *If beliefs about language learning are prevalent in the culture at large, then foreign language teachers must consider that students bring these beliefs with them into the classroom.*

pesquisa anterior. Por meio dessas opiniões, pudemos detectar, até certo ponto, as crenças desses alunos sobre estratégias e atividades pedagógicas que vão além do livro-texto. Nosso objetivo maior, além dos acima mencionados, consiste em que, a partir desse conhecimento, possamos prepará-los para melhor aceitarem as intervenções que porventura sejam necessárias sem fazerem julgamentos indevidos que possam prejudicá-los, e também levá-los a refletir sobre os possíveis benefícios dessas intervenções.

Um pouco de história

A literatura sobre crenças em aprendizagem de línguas é vasta, tendo tido início na década de 80 no exterior e na década de 90 no Brasil, de acordo com Barcelos (2004). São inúmeros os trabalhos que investigam crenças de alunos e de professores sobre vários temas em geral, assim como sobre diferentes temas na aprendizagem e ensino de línguas. No exterior, destacam-se na aprendizagem de línguas os trabalhos sobre crenças de Horwitz (1985, 1987, 1988), Abraham & Vann (1987); Pajares (1992, 1996, 2002), Kalaja (1995); Miller & Ginsberg, 1995); Wenden (1986, 1987); Larsen - Freeman, (1998); Allen (1996); Young (1991); Ellis (1994); Peacock (2001); Riley (1994) entre outros. No Brasil, podemos citar Barcelos (1995); Almeida-Filho (1993); Leffa (1991); Vieira-Abrahão (2004); Garbuio (2005, 2006) entre outros.

Cumpramos ressaltar que há uma diversidade de termos para crenças, principalmente porque o conceito não pertence à Linguística Aplicada, mas está presente em outras áreas, i.e., na psicologia, na sociologia, na antropologia e na filosofia. Podemos destacar: *Cultura de aprender línguas* (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1995); *Cultura de aprendizagem* (RILEY, 1997); *Representações* (RILEY, 1994); *Representações de aprendizes* (HOLEC, 1987); *Conhecimento metacognitivo* (WENDEN, 1986a); *Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes* (ABRAHAM e VANN, 1987), entre outros.

Barcelos (2004) explica que essa variedade de termos para crenças “torna esse conceito um conceito difícil de se investigar” (BARCELOS, 2004, p. 129). Além do mais, um outro problema, segundo a autora, diz respeito ao fato de termos mais pesquisas que se focam nas crenças dos aspectos gerais da aprendizagem em detrimento de pesquisas que investiguem aspectos mais específicos. Foi também com base nessa lacuna que resolvemos desenvolver essa pesquisa que investigou as crenças de alunos em relação a um aspecto

bem específico da aprendizagem de línguas, ou seja as crenças de alunos de inglês sobre estratégias e atividades pedagógicas.

Contextualizando: a pesquisa anterior

Conforme mencionado acima, esse estudo deriva de um outro trabalho. Trata-se de uma pesquisa de doutorado em que se verificou o uso de algumas funções dos marcadores pragmáticos *you know* e *I mean* no discurso de aprendizes brasileiros de inglês. Ela se baseou no fato comprovado por diversas pesquisas de que aprendizes em nível avançado de língua inglesa não sabem usar marcadores pragmáticos adequadamente, ou até mesmo não os utilizam em nenhum momento. Como os marcadores pragmáticos desempenham um papel preponderante nas interações orais, atuando, muitas vezes, no trabalho de face⁴, esses aprendizes são, nessas situações, julgados rudes, com um discurso que, na maioria das vezes, soa não natural, estranho, inadequado, desarticulado, dogmático, antipático e, principalmente, grosseiro, como mencionado. Por tais razões, resolvemos investigar o uso de algumas funções dos marcadores pragmáticos acima mencionados no discurso de 25 aprendizes de inglês de nível avançado de um curso de idiomas, para, posteriormente, instruí-los no uso dessas funções. Para tal, esses aprendizes foram submetidos a um pré-teste, que consistiu de conversas em pares, com falantes nativos de língua inglesa, as quais foram gravadas, transcritas e analisadas. Após a análise dessas conversas e a verificação de que esses alunos não usavam esses marcadores ou usavam-nos apenas na função literal, procedeu-se à intervenção, ou seja, à instrução de algumas funções específicas de polidez linguística, positiva e negativa desses marcadores, por meio de algumas estratégias de ensino da abordagem denominada Foco na Forma (FonF)⁵.

O ensino das funções dos marcadores pragmáticos envolveu algumas extensões pedagógicas, i.e., a inserção desses marcadores com funções específicas nas atividades já existentes no livro-texto, ou seja, a utilização de práticas pedagógicas não comumente utilizadas pelos professores, bem como gravações em vídeo de interações entre esses alunos, o que culminou em uma carga extra de trabalho. Nesse sentido, consideramos

⁴ Vide Brown e Levinson, 1987.

⁵ Para um relato completo dessa pesquisa, vide LYRIO, A. L. L. *A aprendizagem de marcadores pragmáticos: a eficácia da instrução com foco na forma*. Tese de Doutorado. Niterói, UFF, 2009.

importante averiguar as opiniões dos alunos sobre essas inserções e extensões pedagógicas que vão além do comumente esperado por eles, enfim, suas crenças a respeito do processo pedagógico. Esse conhecimento poderá nos ajudar em ações pedagógicas diárias, bem como em pesquisas futuras.

A pesquisa atual-Metodologia

Essa pesquisa foi desenvolvida com todos os 25 alunos que participaram da pesquisa acima descrita, logo após o seu término.

Para tal, aplicamos um questionário com apenas 4 perguntas, que foi suficiente para levantar os dados necessários. Apesar de as perguntas terem sido formuladas em inglês, foi dito aos alunos que poderiam respondê-las em português, para que não corrêsemos o risco de eles não saberem se expressar e, assim, não passarem, de forma clara, o que realmente pensavam. Mesmo assim, alguns responderam em inglês. Cumpre ressaltar que transcrevemos as respostas exatamente como elas foram dadas, o que explica os erros presentes. Como essa pesquisa derivou de outra, conforme explicado, já nos encontrávamos no final do semestre letivo por ocasião da aplicação do questionário. Por essa razão, não houve tempo hábil para que o questionário fosse pilotado anteriormente, como sugere Burns (1998, *apud* Abrahão (2010)).

Uma vez que desejamos fazer um levantamento claro e preciso das crenças e opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as perguntas foram abertas, pois elas nos fornecem “respostas mais ricas e detalhadas” (ABRAHÃO, 2010, p. 222). Em nenhum momento, perguntamos, explicitamente, aos alunos quais as suas crenças em relação às estratégias de ensino e atividades dadas em sala de aula. Suas respostas já deixam claras suas percepções.

Os resultados são apresentados nos quadros e explicações a seguir.

Resultados

Quadro 1: Pergunta 1 e respectivas respostas

Pergunta 1: What do you think of the teaching strategies used in your classes during the period of this research? Think about all the procedures that you consider different from the ordinary, including the videotaping, and mention the advantages and disadvantages of each for the students.

Al 1: Eu gostei muito principalmente do videotape, por que pude ver o meu desempenho e fazer correções.

Al 2: It's nice. Try to make we speak.

St 3: Acho que a pesquisa poderia ter sido diferente, melhor planejada. Todo o nosso período foi voltado para esse trabalho.

St 4: Eu acho que o programa ajudou, mas acabamos perdendo aulas.

St 5: Eu achei ... que haveria uma maneira melhor de fazer, como trazer os americanos para a sala, todos conversarem, pois um a um fica mais difícil a comunicação. Acho também que atrapalhou um pouco.

St 6: A estratégia usada poderia ter sido melhor, poderíamos ter tido um maior entrosamento entre brasileiros e estrangeiros para ficarmos mais à vontade com eles.

St 7: Eu acho que poderiam ter preparado melhor a gente. Ter interagido antes os estudantes com os estrangeiros foi bom para podermos aprender mais e conversar com os nativos, mas atrapalhou o período de inglês e as aulas.

St 8: I liked to talk to native speakers because it's a nice way for us to learn English. It was a very good strategy but some people that are shy had problems with it. Although it was very good.

St 9: I didn't like very well. I didn't like the videotaping but the conversation was good.

St 10: Um pouco cansativo.

St 11: It couldn't be better. Talking a lot developed our skills very much and the contact with the native speakers helped a lot, because we could test our understanding of the language.

St 12: I think the strategies are very good to us because is a opportunity that we have. Mas foi cansativo.

St 13: I didn't like to be filmed. I got embarrassed.

St 14: I think is good. The adavantages is you learned more about to culture. But something is very boring.

St 15: I think it was good because it help us to learn more about how the native speakers use to speak.

St 16: I don't like because in my opinion this strategies disturbed the class.

St 17: I think the conversations with native people was nice and interesting, and it helped me to see that I need to practice my English.

St 18: I like. It's really nice to have something new every class.

St 19: Foi muito bom. Os vídeos e as músicas são excelentes meios de aprendizagem, pois proporcionam maior interesse pela língua se ficar monótono.

St 20: Eu gostei. Achei interessante. A vantagem é que a gente se sente "obrigado" a falar o inglês. Se fosse em outras situações (aula normal de inglês) muitas pessoas por serem tímidas não praticam o inglês. Já na

situação de conversa com um americano, não tem como não falar o inglês. E a desvantagem é que nos sentimos inibidos de conversarmos com quem não conhecemos, e o medo de falar errado.

St 21: O recurso de videotape não me incomodou em nenhum momento. Foi interessante encenar uma situação, tendo de improvisar no uso da língua inglesa. Por outro lado, o uso das transparências mostrou-se cansativa, pouco acrescentando à dinâmica da aula.

St 22: The strategies were efficient. Videotaping offered opportunity for discuss and improve the understanding about the theme. There is no disadvantages in applying this learning source.

St 23: I didn't like of the strategies because the videotaping do the students shy. The conversation was important but could be in another hour.

St 24: O intercâmbio entre alunos de diferentes nacionalidades permite que seja exercitado o inglês, além de conhecer os costumes de outras partes do mundo.

St 25: Considero que a proposta de conversação foi boa. Porém deveria ter um foco mais centrado nas conversas com os americanos, porque fiquei meio sem assunto para conversar. Os vídeos que gravamos foi uma atividade muito descontruída, mas difícil de preparar devido aos temas.

Quando analisamos as respostas à pergunta 1, *What do you think of the strategies used in your classes during the period of this research? Think about all the procedures that you consider different from the ordinary, including the videotaping, and mention the advantages and disadvantages of each for the students*, verificamos que, de 25 alunos, 6 consideraram que as atividades extras atrapalharam as aulas. Tais atividades tiveram como objetivo não apenas promover a aprendizagem das funções dos marcadores mencionados, mas também o desenvolvimento das habilidades orais, já que deram oportunidades extras de interação, assim como os testes envolvidos no processo. No entanto, esses 6 alunos não conseguiram ver a rica oportunidade que lhes estava sendo dada. Seu construto de crenças formulado em cima de uma aula tradicional com apenas as atividades do livro didático, sem variações, privou-os de apreciar e desfrutar de oportunidades extras para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Além desses 6, 3 outros alunos consideraram as atividades cansativas, e um outro achou que, apesar de as conversas terem sido importantes, poderiam ter sido em outro momento. Podemos nos perguntar que outro momento seria esse, se não o da aula. Essa posição deixa claro que o autor da resposta não acha certa a inclusão de atividades extras nas lições, mesmo que sejam para o seu próprio

desenvolvimento. Talvez tivesse sido necessário termos uma entrevista com esses alunos a fim de elucidarmos melhor questões como essa.

Quadro 2: Pergunta 2 e respectivas respostas

Question 2: Do you think these strategies helped you improve your speaking skills? How?

St 1: Ajudou muito, especialmente o desempenho oral.

St 2: Yes. Increase your vocabulary.

St 3: Sim. Escrevíamos mais diálogos e as conversas com os estrangeiros eram interessantes.

St 4: Eu acho que fez diferença, mas conversamos muito pouco com os estrangeiros.

St 5: Sim, pois é uma boa oportunidade para treinar o inglês...

St 6: Sim, me ajudou a falar melhor. A oportunidade de conversar com estrangeiros foi ótima.

St 7: Ajudou a melhorar a fala do inglês, mas, por outro lado, atrapalhou as aulas e, assim, piorou minha gramática.

St 8: Yes, now I know better how to speak some words and I improved my vocabulary.

St 9: Yes, we learned the vocabulary and pronunciation

St 10: Um pouco.

St 11: Yes, training is the best way of improving.

St 12: Mais ou menos. Nós aprendemos algumas coisas com os nativos.

St 13: Yes, because when you speak and listen English at the same time.

St 14: Yes, I learned more about other cultures.

St 15: Yes, it helped us to learn the natural speaking.

St 16: Yes. Com certeza

St 17: Yes.

St 18: Yes, listening music or watching movies, we are learning how the Americans speak new expressions.

St 19: Sim, porque observamos melhor a pronúncia.

St 20: Sim, porque temos de dar um jeito de falar! A pessoa que está conversando com a gente tem que conseguir entender o que queremos falar.

St 21: Com certeza, o contato com estrangeiros foi importante para avaliar o nível do meu aprendizado, visto que não dá para se esconder ou fugir de uma conversa. É preciso pôr em prática o que foi aprendido.

St 22: Yes, all strategies that were applied during classes helped me improve practical conversation.

St 23: No, I didn't.

St 24: Sim, improvisar força o vocabulário e faz com que seja necessário utilizar recursos que não usamos em português.

St 25: Acho que a estratégia ajudou no meu aprendizado uma vez que com mais contato com o idioma inglês tenho chance de tentar aprimorar meu vocabulário e meu conhecimento sobre a língua.

Em relação à pergunta 2, i.e., *se eles acham que as estratégias utilizadas os ajudaram a melhorar as habilidades orais*, vemos, pelo quadro acima, que todos os alunos responderam positivamente. Um deles, no entanto (aluno 7), embora tenha visto ganhos nas estratégias utilizadas, também achou que elas atrapalharam as aulas e, conseqüentemente, sua gramática. Tivemos um acordo quase unânime. No entanto, embora tal posição tenha partido de apenas um aluno num universo de 25 é necessário que em tais casos ações sejam implementadas no sentido de enterdermos melhor as crenças dos alunos e conscientizá-los para que não haja perdas na aprendizagem.

Quadro 3: Pergunta 3 e respectivas respostas

Question 3: Mention the procedures that you enjoyed the best, and those that you enjoyed the least, explaining why.

St 1: Eu gostei mais da gravação da conversa com os nativos, pois eu não pensei que pudesse dialogar e ainda ser gravado.

St 2: The talking, because we met new people and increase your vocabulary.

St 3: Preferi as filmagens. Com relação às conversas, eram interessantes.

St 4: As filmagens ajudaram mais porque nós vimos nós mesmos, podendo corrigir os erros.

St 5: Achei melhor a filmagem e pior a conversa com os nativos...

St 6: Conversar com os estrangeiros foi melhor. Conversar com eles me ajudou muito.

St 7: O melhor procedimento eu acho que foi a conversa, pois ajudou a me soltar um pouco mais.

St 8: The tapes that were used in the conversations were more effective than the video that was recorded (our

presentations).

St 9: I enjoyed the best the conversation and the least the recording.

St 10: Conversar com os nativos.

St 11: I like a lot the talks we had with the natives speakers although the “Big Brothers” were kind of exhausting.

St 12: I think that talked to natives is the best procedure.

St 13: I enjoyed to talk to American natives, it helped a lot to improve.

St 14: I like to watch my conversations. I don't like the class in I learned.

St 7(15): The conversation with the native speakers was pretty good. And the videotaping classes I didn't like.

St 8 (16): The best = movies because it's more natural to learn.

St 9(17): The best = conversation with native people (interesting)

The least= This questionnaire (boring).

St 1(18): Best = movies and conversations

Least = The stereo should be fixed. We had some problems with it.

St 2(19): Os filmes e músicas são os melhores. Os *tapes* dos cursos são os piores. A compreensão não é boa.

St 3(20): Eu gostei do filme que fizemos e das conversas. Havia dia em que eu não queria falar inglês... mas eu tinha que me esforçar.

St 4(21): Sem dúvida, a conversação com os estrangeiros foi o que me acrescentou mais. Pude perceber que mesmo aos trancos e barrancos, algumas vezes, consegui ser compreendido. Em contrapartida, em alguns casos, essa mesma conversação foi inócua, quando alguns dos estrangeiros com os quais tive de conversar se mostraram pouco à vontade.

St 5(22): videotaping, discussion in group were very important on the learning process.

St 6(23): The conversation was enjoy and the videotaping I didn't like.

St 7(24): Conversar com pessoas de outros lugares foi interessante, mas apresentar atividades através de câmeras e gravadores atrapalha o desempenho do aluno em relação à atividade comum.

St 8(25): Eu gostei de ambos os processos, mas é difícil elaborar o texto para falar no vídeo.

Como podemos ver, pelo quadro acima, todos os alunos apreciaram as estratégias de ensino e atividades extras que tiveram. A grande maioria, 17 alunos, gostou, principalmente, das conversas com os falantes de língua inglesa.

Quadro 4: Pergunta 4 e respectivas respostas

Question 4: Finally make any suggestions you might have regarding the procedures used during the research.

St 1: -----

St 2: I don't have any suggestions.

St 3:-----

St 4: Não tenho sugestões.

St 5:

St 6:

St 7: Acho que deveria preparar melhor os alunos e não atrapalhar tanto a aula.

St 8: I don't have any in mind but I believe that the tape is the best method.

St 9: The conversation with the North American people.

St 10: Repeat less times the procedures

St 11: Repeat less times the procedures.

St 12: I have no idea.

St 13: I think that videotaping is very embarrassing, so I think it could be less used.

St 14: I don't know. For me everything was good

St 7(15): I have no suggestions, in general it was good.

St 8 (16): I think these strategies is most boring.

St 9(17): More conversations

St 1(18): -----

St 2(19): Eu gostei das entrevistas e entrevistadores. Não tenho melhores sugestões.

St 3(20): Talvez colocar mais pessoas para conversar ao mesmo tempo. Só a gente e o americano faz com que fiquemos inibidos.

St 4(21): Uma sugestão que deixaria seria para modificar a forma de abordagem dos voluntários, visto que,

por vezes, prejudicara o andamento das aulas – algo que deve ser tratado sempre como prioridade.

Al 22-

St 6(23): I don't have suggestions.

St 7(24): Os diálogos deveriam ser em grupos maiores para melhor desenvolvimento da conversação.

St 8(25): -----

Observamos que metade dos alunos não tem sugestões sobre os procedimentos utilizados nas aulas durante o período da pesquisa. Pelas suas observações, a maioria aprovou o que foi feito, embora ainda dois alunos acreditem que os procedimentos prejudicam o andamento das aulas. Um deles menciona que as atividades não devem *atrapalhar tanto a aula*, e o outro, que ela é *algo que deve ser tratado sempre como prioridade*. Tais afirmações comprovam suas crenças de que a aula deve sempre seguir o mesmo padrão, ou seja, um padrão rígido que não condiz com a época dinâmica em que vivemos.

Para maior detalhamento dos dados, efetuamos uma análise horizontal, comparando entre si as respostas do mesmo aluno, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 5: Questionário completo com as respectivas respostas

	1: What do you think of the strategies used in your classes during the period of this research? Think about all the procedures that you consider different from the ordinary, including the videotaping, and mention the advantages and disadvantages of each for the students.	2: Do you think these strategies helped you improve your speaking skills? How?	3: Mention the procedures that you enjoyed the best, and those that you enjoyed the least, explaining why.	4: Finally make any suggestions you might have regarding the procedures used during the research.
Questions				
Al. 1	Eu gostei muito principalmente do videotape, porque pude ver o meu desempenho e	Ajudou muito, especialmente o desempenho oral.	Eu gostei mais da gravação da conversa com os nativos, pois eu não pensei que pudesse	-----

	fazer correções.		dialogar e ainda ser gravado.	
Al 2	It's nice. Try to make we speak.	Yes. Increase your vocabulary.	The talking, because we met new people and increase your vocabulary.	I don't have any suggestions.
Al 3	Acho que a pesquisa poderia ter sido diferente, melhor planejada. Todo o nosso período foi voltado para esse trabalho.	Sim. Escrevíamos mais diálogos e as conversas com os estrangeiros eram interessantes.	Preferi as filmagens. Com relação as conversas, eram interessantes.	-----
Al 4	Eu acho que o programa ajudou, mas acabamos perdendo aulas.	Eu acho que fez diferença, mas conversamos muito pouco com os estrangeiros.	As filmagens ajudaram mais porque nós vimos nós mesmos, podendo corrigir os erros.	Não tenho sugestões.
Al 5	Eu achei ... que haveria uma maneira melhor de fazer, como trazer os americanos para a sala, todos conversarem, pois um a um fica mais difícil a comunicação. Acho também que atrapalhou um pouco.	Sim, pois é uma boa oportunidade para treinar o inglês...	Achei melhor a filmagem e pior a conversa com os nativos...	-----
Al 6	A estratégia usada poderia ter sido melhor, poderíamos ter tido um maior entrosamento entre brasileiros e estrangeiros para ficarmos mais à vontade com eles.	Sim, me ajudou a falar melhor. A oportunidade de conversar com estrangeiros foi ótima.	Conversar com os estrangeiros foi melhor. Conversar com eles me ajudou muito.	-----
Al 7	Eu acho que poderiam ter preparado melhor a gente. Ter interagido antes os estudantes com os estrangeiros foi bom	Ajudou a melhorar a fala do inglês, mas por outro lado, atrapalhou as aulas e, assim, piorou	O melhor procedimento eu acho que foi a conversa, pois ajudou a me soltar um pouco mais.	Acho que deveria preparar melhor os alunos e não atrapalhar tanto a aula.

	para podermos aprender mais e conversar com os nativos, mas atrapalhou o período de inglês e as aulas.	minha gramática.		
Al 8	I liked to talk to native speakers because it's a nice way for us to learn English. It was a very good strategy but some people that are shy had problems with it. Although it was very good.	Yes, now I know better how to speak some words and I improved my vocabulary.	The tapes that were used in the conversations were more effective than the video that was recorded (our presentations).	I don't have any in mind but I believe that the tape is the best method.
Al 9	I didn't like very well. I didn't like the videotaping but the conversation was good.	Yes, we learned the vocabulary and pronunciation.	I enjoyed the best the conversation and the least the recording.	The conversation with the North American people.
Al 10	Um pouco cansativo.	Um pouco.	Conversar com os nativos.	Repeat less times the procedures.
Al 11	It couldn't be better. Talking a lot developed our skills very much and the contact with the native speakers helped a lot, because we could test our understanding of the language.	Yes, training is the best way of improving.	I like a lot the talks we had with the natives speakers although the "Big Brothers" were kind of exhausting.	Repeat less times the procedures.
Al 12	I think the strategies are very good to us because is a opportunity that we have. Mas foi cansativo.	Mais ou menos. Nós aprendemos algumas coisas com os nativos.	I think that talked to natives is the best procedure.	I have no idea.
Al 13	I didn't like to be filmed. I got embarrassed.	Yes, because when you speak and listen English at the same time.	I enjoyed to talk to American natives, it helped a lot to improve.	I think that videotaping is very embarrassing, so I think it could be less used.

Al 14	I think is good. The advantages is you learned more about to culture. But something is very boring.	Yes, I learned more about other cultures.	I like to watch my conversations. I don't like the class in I learned.	I don't know. For me everything was good.
Al 15	I think it was good because it help us to learn more about how the native speakers use to speak.	Yes, it helped us to learn the natural speaking.	The conversation with the native speakers was pretty good. And the videotaping classes I didn't like.	I have no suggestions, in general it was good.
Al 16	I don't like because in my opinion this strategies disturbed the class.	Yes. Com certeza.	The best = movies because it's more natural to learn.	I think these strategies is most boring.
Al 17	I think the conversations with native people was nice and interesting, and it helped me to see that I need to practice my English.	St 17: Yes.	The best = conversation with native people (interesting) The least= This questionnaire (boring).	More conversations.
Al 18	I like. It's really nice to have something new every class.	Yes, listening music or watching movies, we are learning how the Americans speak new expressions.	Best = movies and conversations 12 Least = The stereo should be fixed. We had some problems with it.	-----
Al 19	Foi muito bom. Os vídeos e as músicas são excelentes meios de aprendizagem, pois proporcionam maior interesse pela língua se ficar monótono.	Sim, porque observamos melhor a pronúncia.	Os filmes e músicas são os melhores. Os <i>tapes</i> dos cursos são os piores. A compreensão não é boa.	Eu gostei das entrevistas e entrevistadores. Não tenho melhores sugestões.
Al 20	Eu gostei. Achei interessante. A vantagem é que a gente	Sim, porque temos de dar um jeito de falar! A pessoa que	Eu gostei do filme que fizemos e das conversas. Havia dia	Talvez colocar mais pessoas para conversar ao mesmo tempo. Só a

	<p>se sente “obrigado” a falar o inglês. Se fosse em outras situações (aula normal de inglês) muitas pessoas por serem tímidas não praticam o inglês. Já na situação de conversa com um americano, não tem como não falar o inglês. E a desvantagem é que nos sentimos inibidos de conversarmos com quem não conhecemos, e o medo de falar errado.</p>	<p>está conversando com a gente tem que conseguir entender o que queremos falar.</p>	<p>em que eu não queria falar inglês... mas eu tinha que me esforçar.</p>	<p>gente e o americano faz com que fiquemos inibidos.</p>
Al 21	<p>O recurso de videotape não me incomodou em nenhum momento. Foi interessante encenar uma situação, tendo de improvisar no uso da língua inglesa. Por outro lado, o uso das transparências mostrou-se cansativa, pouco acrescentando à dinâmica da aula.</p>	<p>Com certeza, o contato com estrangeiros foi importante para avaliar o nível do meu aprendizado, visto que não dá para se esconder ou fugir de uma conversa. É preciso pôr em prática o que foi aprendido.</p>	<p>Sem dúvida, a conversação com os estrangeiros foi o que me acrescentou mais. Pude perceber que, mesmo aos trancos e barrancos, algumas vezes, consegui ser compreendido. Em contrapartida, em alguns casos, essa mesma conversação foi inócua, quando alguns dos estrangeiros com os quais tive de conversar se mostraram pouco à vontade.</p>	<p>Uma sugestão que deixaria seria para modificar a forma de abordagem dos voluntários, visto que, por vezes, prejudicava o andamento das aulas – algo que deve ser tratado sempre como prioridade.</p>
Al 22	<p>The strategies were efficient. Videotaping offered opportunity for discuss and improve the</p>	<p>Yes, all strategies that were applied during classes helped me improve</p>	<p>videotaping, discussion in group were very important on the learning process.</p>	<p>No suggestions.</p>

	understanding about the theme. There is no disadvantages in applying this learning source.	practical conversation.		
Al 23	I didn't like of the strategies because the videotaping do the students shy. The conversation was important but could be in another hour.	No, I didn't.	The conversation was enjoy and the videotaping I didn't like.	I don't have suggestions.
Al 24	O intercâmbio entre alunos de diferentes nacionalidades permite que seja exercitado o inglês, além de conhecer os costumes de outras partes do mundo.	Sim, improvisar força o vocabulário e faz com que seja necessário utilizar recursos que não usamos em português.	Conversar com pessoas de outros lugares foi interessante, mas apresentar atividades através de câmeras e gravadores atrapalha o desempenho do aluno em relação à atividade comum.	Os diálogos deveriam ser em grupos maiores para melhor desenvolvimento da conversação.
Al 25	Considero que a proposta de conversação foi boa. Porém deveria ter um foco mais centrado nas conversas com os americanos, porque fiquei meio sem assunto para conversar. Os vídeos que gravamos foi uma atividade muito descontraída, mas difícil de preparar devido aos temas.	Acho que a estratégia ajudou no meu aprendizado uma vez que com mais contato com o idioma inglês tenho chance de tentar aprimorar meu vocabulário e meu conhecimento sobre a língua.	Eu gostei de ambos os processos, mas é difícil elaborar o texto para falar no vídeo.	-----

É interessante observar que, quando fazemos uma análise horizontal, ou seja, quando comparamos as respostas do mesmo aluno, verificamos algumas discrepâncias, pois

alguns alunos, apesar de terem gostado das estratégias utilizadas e considerado que elas ajudaram no desenvolvimento de suas habilidades orais, acharam, também, que todo o semestre foi voltado para esse trabalho (Aluno 3), como se ele fosse um trabalho à parte e, portanto, disruptivo. Outros acharam que as intervenções atrapalharam um pouco e que acabaram perdendo aulas (alunos 5 e 4), embora tenham achado, também, que as atividades os ajudaram a melhorar suas habilidades orais. Outros alunos compartilham dessa opinião. O aluno 7, por exemplo, enfatiza que a interação com os falantes nativos o ajudou a aprender mais, *ajudou a melhorar a fala do inglês, mas por outro lado, atrapalhou as aulas*, o que ele menciona duas vezes, acrescentando, ainda, que esse fato piorou sua gramática. Esse aluno também sugeriu que não atrapalhem tanto as aulas. O aluno deixa clara sua crença de que aprender uma língua estrangeira significa aprender gramática. Da mesma forma, os alunos 16 e 21 acham que as estratégias de ensino utilizadas atrapalharam as aulas. O aluno 21, inclusive, enfatiza que as aulas devem sempre ser tratadas com prioridade. É interessante observar que um aluno (aluno 23), apesar de ter a opinião de que as conversas com os falantes nativos foram importantes, também acha que elas poderiam ter sido em outro momento, o que não faz muito sentido, pois não há outro momento senão o das aulas.

Conclusão

Como podemos ver pelos resultados, a maioria dos alunos considera que se beneficiaram das estratégias e atividades extras de ensino utilizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Mostraram-se receptivos e dispostos a contribuir. Mas os dados também deixam claro que alguns aprendizes ainda estão presos a um padrão rígido de ensino e de aprendizagem, ou seja, aquele em que o professor segue estritamente o livro-texto e não foge das atividades nele apresentadas. Também priorizam o estudo de gramática em detrimento de atividades mais comunicativas, que contribuam, de forma mais significativa, para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Peacock (2001) encontrou resultados semelhantes na sua pesquisa desenvolvida com professores em treinamento sobre crenças a respeito da aprendizagem de segunda língua. Esses professores priorizavam gramática e vocabulário em detrimento de outras atividades mais importantes para a aprendizagem da língua meta. Não investigamos as crenças dos professores das turmas que participaram da pesquisa. Apenas as dos aprendizes. Mas sabemos que

professores que apresentam esse comportamento como os da pesquisa de Peacock podem, inconscientemente, influenciar seus alunos, pois, se eles valorizam, acima de tudo, o ensino de gramática e de vocabulário, todas as suas ações serão voltadas para esses níveis. Dessa forma, como poderão seus alunos ver a importância de atividades mais condizentes com o desenvolvimento da oralidade?

Essas ideias talvez derivem de um sistema de crenças que, provavelmente, vem sendo passado através de gerações e da própria escola. É necessário, pois, que tanto aprendizes como professores sejam informados e atualizados a respeito do que significa aprender uma língua estrangeira e conscientizados da necessidade de interação e, portanto, de atividades mais ricas que possam lhes proporcionar oportunidades para interagirem naturalmente. É necessário que eles sejam conscientizados, também, sobre suas próprias crenças. Entretanto, a conscientização de professores depende, também, dos formadores de professores, pois esses, por sua vez, têm suas próprias crenças que podem influenciar os professores em formação. E, aí, entra o trabalho do professor pesquisador que atua nessa área, não apenas por meio de publicações e de palestras, mas também por meio de cursos de extensão e atualização, enfim, por meio de sua atuação na formação continuada de professores. Acredito que o conhecimento que professores e alunos possam ter sobre suas crenças e do efeito que elas exercem sobre nós pode contribuir para o autoconhecimento e, conseqüentemente, para uma aprendizagem mais bem sucedida. Reconheço que esse processo de conscientização não é uma tarefa fácil, considerando a variedade de causas que determinam nossas crenças, entre elas os fatores de personalidade (RICHARDS; LOCKHART, 1996). Segundo esses autores, “alguns professores têm preferência por um determinado padrão de ensino, organização, ou atividade porque esses estão de acordo com sua personalidade” [...] ⁶ (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 31). Devemos, ainda, considerar o filtro afetivo (KRASHEN, 1985a). Dependendo da crença, esse filtro pode se elevar em certas situações e dificultar o processo de aprendizagem. Resta-nos tentar, estudando, pesquisando e levando em consideração as causas que contribuem para a formação de crenças e tentando dessa forma vislumbrar maneiras de superar esses impedimentos.

⁶ *Some teachers have a personal preference for a particular teaching pattern, arrangement, or activity because it matches their personality [...].*

Referências

ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Londres: Prentice Hall. p. 85-102, 1987.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes. p. 219-231, 2010.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimento de alunos professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, Arte Língua, p. 131-152, 2004.

ALLEN, L. The evolution of learner's beliefs about language learning. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, v.13, p. 67-80, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *A cultura de aprender*. Campinas: UNICAMP, 1993.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, vol. 7, no. 1, p. 123-156, 2004.

BROWN, P; LEVINSON, S *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. London: Oxford University Press, 1994.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F. ; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e Ensino de Línguas*. São Paulo, Pontes, p. 87-102, 2006.

_____. Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa. 2005. 270 f. (Dissertação de mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas. 2005.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Orgs.). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

_____. Surveying students' beliefs about language learning. In: Wenden, A.; Rubin, J. (Orgs.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International, p. 110-129, 1987.

HORWITZ, E. K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 3, p. 283–294, 1988.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p.191-204, 1995.

KRASHEN, S.D. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985a.

LARSEN-FREEMAN, D. Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RENANDYA, W. A.; JACOBS, G. M. (Orgs.). *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 207-226, 1998.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n.17, p. 57- 65, 1991.

LYRIO, A. L. L. *A aprendizagem de marcadores pragmáticos: a eficácia da instrução com foco na forma*. Tese de Doutorado. Niterói, UFF, 2009.

MATSUMOTO, K. Helping L2 learners reflect on classroom learning. *ELT Journal*, 50, p. 143-149, 1996.

MILLER, L.; GINSBERG, R. B. Folklinguistic theories of language learning. In: Freed, B. F. (org.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins, p. 293-315, 1995.

PAJARES, F. M. *Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline*, 2002. Capturado em 26 de novembro de 2016 de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>.

_____. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, v. 66, n. 4, p. 543-578, 1996.

_____. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, p. 307-332, 1992.

PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning. A longitudinal study. *System*, 29, p. 177-195, 2001.

RICHARDS, J.C. & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press, 1996.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: why listening to learners is so important. In: ESCH E. (Org.), *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.

_____. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.), *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, p. 114-131, 1997.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n.1, p. 3-12, 1986.

_____. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, vol. 7, n.2, p. 86-205, 1986a.

_____. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Orgs.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, p. 103-117, 1987.

EFEITOS *PATHÊMICOS* DE *MADAME BOVARY* EM BAUDELAIRE

Renata Aiala de Mello¹

Renato de Mello²

RESUMO: Com a publicação de *Madame Bovary*, em 1857, e com o processo judicial contra Flaubert e seu romance logo em seguida, diversos autores e críticos literários contemporâneos do autor escreveram a respeito, dentre os quais Charles Baudelaire. O objetivo deste texto é identificar e analisar algumas emoções expressas, discursivizadas por Baudelaire em seu artigo intitulado “*Madame Bovary*, por Gustave Flaubert”, no qual ele, também afetado, direta e indiretamente, pela “justiça literária” da época, tece comentários e dá sua opinião sobre a obra do romancista. Buscamos mostrar que o poeta defende, de maneira emocionada, o “polêmico” romance, a personagem principal – Emma Bovary, e seu criador. Além disso, outro fator que nos levou a essas escolhas foi a percepção de que, ao longo dos últimos anos, as emoções têm sido objeto de interesse de muitos estudos acadêmico-científicos. E este trabalho mostra, sem pretensões de esgotar a análise e o *corpus*, como as emoções podem ser estudadas em um texto crítico-literário, sob uma perspectiva de análise linguístico-discursiva. Tendo como fio condutor o conceito de *pathos*, realizamos uma análise ao mesmo tempo qualitativa, linguístico-discursiva e interdisciplinar das emoções presentes no artigo de Baudelaire. Assim, o arcabouço teórico utilizado por nós leva em conta trabalhos de vários estudiosos das emoções, sobretudo os de Charaudeau, Plantin e Amossy. Para a consecução dos nossos objetivos, optamos por registrar uma breve contextualização das circunstâncias nas quais o artigo foi escrito, em seguida, delineamos, em linhas gerais, o conceito de *pathos*, e, finalmente, adentramos na análise das emoções de Baudelaire diante da obra de Flaubert.

PALAVRAS-CHAVE: Charles Baudelaire. *Pathos*. Gustave Flaubert. *Madame Bovary*.

¹ Graduação em Letras Francês/ Português e Inglês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrado em Estudos Linguísticos do Texto e do Discurso pela Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado em Análise do Discurso junto ao mesmo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, também pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora efetiva de língua, literatura e cultura francesa e francófona da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail : demello.renata@gmail.com.

² Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e dois Pós-doutorados, um pela Université de Paris XIII e outro pela Université Paris IV Sorbonne. E-mail : ufmgrenato@gmail.com.

ABSTRACT: *Madame Bovary's* release in 1857 and the trial against Flaubert and his novel set off several publications about it, including contemporary authors, literary critics and, among them, Charles Baudelaire. The aim of this paper is to identify and analyse some of the emotions expressed by Baudelaire in his article entitled “*Madame Bovary, by Gustave Flaubert*”, in which he directly and indirectly affected by the “literary justice” of the time, gives his opinion on the novelist work. With this article, we try to show that the poet emotionally defends the “controversial” novel, its main character - Emma Bovary, and its creator. In addition, another factor that led us to these choices was the perception that, over the last few years, emotions have been the subject of interest in many scientific studies. This paper shows, without any pretension to analyse the whole *corpus* extension, how emotions can be studied in a critical-literary text, from a linguistic-discursive analysis perspective. Based on the concept of *pathos*, we conduct a qualitative, linguistic-discursive and interdisciplinary analysis of the emotions in Baudelaire's article. Thus, the theoretical framework used takes into account works about emotions of several scholars, especially the studies of Charaudeau, Plantin and Amossy. In order to achieve the objectives, a brief contextualization of the circumstances in which Baudelaire's article was written is introduced, then the concept of *pathos* in general is outlined, and finally, we enter into the analysis of Baudelaire's emotions before Flaubert's novel.

KEYWORDS: Charles Baudelaire. *Pathos*. Gustave Flaubert. *Madame Bovary*

O universo contextual do artigo de Baudelaire

Por ocasião do lançamento de *Madame Bovary*, na *Revue de Paris*, em 1856, Gustave Flaubert enfrentou resistência de várias correntes intelectuais da sociedade francesa. Antes da publicação da terceira parte do romance, a promotoria do Estado da Sexta Corte Correccional do Tribunal do Sena abriu um processo contra o autor e os editores da revista, exigindo a interrupção da edição¹.

Os anos de 1856-1857 marcaram tanto a vida de Flaubert quanto a de Baudelaire; foram os anos em que ambos terminaram suas obras primas. *Madame Bovary*, de Flaubert, teve sua primeira parte publicada em 01 de outubro e a segunda parte em 01 de dezembro de 1856. A obra completa foi publicada em 1857. *As Flores do Mal*, de Baudelaire, também foi publicada nesse mesmo ano, em 21 de junho. Imediatamente após os lançamentos, ambos os autores viram suas obras serem fortemente criticadas, atacadas por uma parte da mídia e da crítica e sofrerem censura e processos judiciais, cujo objetivo mais explícito era suspender, proibir, ou melhor, interromper a continuidade da publicação das obras. Em 29 de janeiro de 1857, instaurou-se, oficialmente, o *Affaire Flaubert*, que terminou com a absolvição do réu, em 07 de fevereiro de 1857.

Baudelaire, no entanto, não teve a mesma sorte que teve Flaubert. Em 20 de agosto de 1857, o “poeta maldito” se apresentou à Justiça e dez dias depois saiu a sentença: ele foi condenado a pagar 300 francos de multa e a suprimir seis de seus poemas que compõem *As Flores do Mal*. Coincidência ou não, o promotor tanto do processo judicial contra Flaubert quanto o de Baudelaire foi o mesmo, o procurador da Justiça M. Pinard, que, imbuído de convicções católicas, era conhecido pela sociedade francesa por censurar e perseguir judicialmente os artistas da época (PIERRAT, 2010).

Pouco antes do veredito contra Baudelaire, Flaubert lhe escreve:

Acabo de saber que você está sendo processado por causa de seu livro. [...] Por quê? Contra o que você atentou? Contra a religião? Contra os costumes? Você já foi julgado? Não há nada de novo nisso: agora eles perseguem um livro de poesias! Até agora, o Judiciário tinha deixado a poesia de lado. Estou muito indignado. Me dê

¹Para maiores detalhes a respeito da *pathemização* no universo flaubertiano, cf. Mello (2016).

detalhes do seu caso, se isto não te incomodar muito, e aceite meu forte e cordial abraço² (FLAUBERT *apud* PIERRAT, 2010, p. 74).

O poeta publica o artigo sobre Flaubert e seu romance em 18 de outubro de 1857, ou seja, quase oito meses depois de Flaubert ter sido absolvido e quase dois meses depois de ter sido, ele próprio, condenado. Isso explicaria, em parte, os tipos de sentimento, de emoção perceptíveis em seu artigo.

Baudelaire escreve *afetado* pelos acontecimentos dos quais ele e Flaubert foram protagonistas naquele ano. Ele registra seu *descontentamento* com a justiça e com a reação de parte da sociedade à obra de Flaubert e, por extensão, à sua própria: “Absurdo. Eterno e incorrigível, confusão das funções e dos gêneros”³ (BAUDELAIRE *apud* PIERRAT, 2010, p. 51), afirma o poeta sobre o *Affaire Flaubert*. Ele se mostra convicto de que o romancista (assim como ele) foi vítima de uma *frenesie* moralizadora e que foi prejudicado por isso. O poeta acusa, ataca, no artigo, aqueles que se veem como guardiães da moral, dos bons costumes e da educação para os jovens, sobretudo as jovens:

Gustave Flaubert não necessita mais de devotamento, se é verdade que alguma vez precisou. Numerosos artistas, alguns dos mais finos e acreditados, ilustraram e ornaram seu excelente livro. Não resta mais à crítica, portanto, que indicar alguns pontos de vista esquecidos e insistir um pouco mais vivamente sobre alguns aspectos que não tenham sido, na minha opinião, suficientemente exaltados e comentados (BAUDELAIRE, 1992, p. 43).

Uma das tópicas presentes no artigo é, desse modo, a da *injustiça*, que, por sua vez, se mostra na linha fronteira de outras tópicas tais como o *desgosto*, a *indignação*, a *revolta*, o *rancor* e a *cólera*. Baudelaire, ao acusar a sociedade de “histérica”, acaba por denunciar justamente um sentimento que tomou conta de pessoas e de instituições que se deixaram levar pelas emoções e foram incapazes de ler uma obra literária tomando dela um certo

² No original: « Je viens d'apprendre que vous êtes poursuivi à cause de votre volume ? [...] Pourquoi ? Contre quoi avez-vous attenté ? Est-ce la religion ? Sont-ce les mœurs ? Avez-vous passé en justice ? Ceci est du nouveau : poursuivre un livre de vers ! Jusqu'à présent, la magistrature laissait la poésie tranquille. Je suis grandement indigné. Donnez-moi des détails sur votre affaire, si cela ne vous embête pas trop et recevez mille poignées de main des plus cordiales ».

³ No original: « Absurdité. Éternelle et incorrigible, confusion des fonctions et des genres ».

distanciamento, vendo-a como ficção, como literatura e não como algo tão próximo do real que o afeta facilmente, que se confunde com ele.

Cabe adiantar, aqui, que a noção de *pathos*, sob o ponto de vista da Análise do Discurso, linha de pesquisa à qual nos filiamos, está intimamente ligada às emoções coletivas, socialmente partilhadas, vividas de forma intensa por um público, como acusa Baudelaire, ao citar a histeria moralizante da sociedade francesa diante da obra de Flaubert, uma sociedade tida como burguesa, sob o império de Bonaparte no século XIX.

O próprio Baudelaire, ao escrever seu artigo, nele se inscreve, de forma emocionada, *pathemizada*, por toda uma situação que tanto afetou Flaubert e também a ele próprio sob várias formas: como cidadão pertencente a essa sociedade e que compartilha com ela os mesmos saberes de crença, os mesmos imaginários sociodiscursivos, como leitor e amigo de Flaubert, como intelectual, crítico e poeta, como vítima da mesma perseguição moralizadora e como réu de um processo judicial. Dito de outra maneira, Baudelaire escreveu seu artigo sobre Flaubert e seu romance sob um turbilhão de emoções. Sua escrita reflete bem o que ele sentiu na época e, certamente, teve o propósito de provocar outras tantas emoções e reações. Seus objetivos, enfim, parecem ter sido o de criar uma imagem identitária negativa dos que atacaram os artistas, o de criar um *ethos*⁴ positivo de Flaubert, da obra *Madame Bovary*, da personagem Emma Bovary e, por contaminação e/ou aproximação, seu próprio *ethos*. Concomitantemente, o poeta simbolista procurou promover adesões, provocar em seus leitores sentimentos, emoções que também buscassem um espelhamento identitário com os dois escritores.

Sobre o conceito de *pathos*

A discussão acerca do papel das emoções no comportamento humano tem sido, historicamente, motivo de polêmica no âmbito de diversas áreas do conhecimento como a Neurologia, a Psicologia, a Antropologia, as Ciências Sociais e, como não poderia deixar de ser, as Ciências da Linguagem. Desconsiderando, a princípio, as nuances significativas existentes entre os diversos posicionamentos, poderíamos afirmar que esses se agrupam em

⁴ Para saber mais sobre o *ethos* de Flaubert, do seu romance *Madame Bovary* e de Emma Bovary, cf. Mello (2012).

dois grandes conjuntos que correspondem, de um lado, à perspectiva imanentista, segundo a qual as emoções seriam produtos da condição biológica do ser humano e, por outro lado, à perspectiva social, que postula uma concepção simbólica das emoções, percebidas como estados subjetivos, determinados pelas condições sociais e culturais e perpassadas na/pela linguagem.

Seguimos a mesma posição de Charaudeau (2010), segundo a qual a Análise do Discurso deve abordar discursivamente as questões relativas às emoções, visto que essas devam ser objeto de estudo linguageiro e devam ser estudadas em uma perspectiva discursiva, enunciativa. Entendendo que a significação não se encontra única e exclusivamente no signo linguístico, Charaudeau afirma que este (o signo linguístico) é consumido através dos dispositivos de comunicação e que ele não garante, por si só, a construção das emoções. Para além dos signos linguísticos, as emoções são percebidas no contrato comunicacional e se mostram presentes no imaginário sociodiscursivo, nos saberes partilhados e no universo de crenças dos sujeitos falantes: “qualquer modificação de uma crença leva a uma modificação de emoção (por exemplo, a humilhação); qualquer modificação de emoção leva a um deslocamento da crença (por exemplo, a indignação)” (CHARAUDEAU, 2010, p. 29).

Plantin (2011), por sua vez, ao estudar, dentre outras coisas, a noção de *pathos* e a inscrição das emoções no discurso, percorre a evolução, as várias aplicações do termo e seus correlatos ao longo do tempo e expõe como disciplinas afins abordam a problemática das emoções no discurso, como elas as nomeiam e sob que perspectiva. Com isso, ele dialoga com pesquisadores os mais variados como, por exemplo, os filósofos da Antiguidade Clássica – Aristóteles, Cícero e Quintiliano⁵, que defendem que as emoções têm uma razão de ser, uma razão de existir e que a Retórica pode sim fornecer instrumentos, técnicas para (des)construir as emoções no discurso.

Plantin propõe o entendimento de que as emoções são racionais, criadas e disseminadas nas relações sociais. Plantin refuta as posições que ele chama de normativas-críticas, que veem as emoções como algo negativo, inferior à razão e, por esse motivo, até mesmo desprezível, quando se trata de argumentar. Ademais, o estudioso confessa que

⁵Abstemo-nos, aqui, de retomar integralmente o que Plantin diz a respeito. Limitamo-nos, assim, a fazer somente essa breve menção aos filósofos da Retórica Clássica.

começar a estudar as *emoções* sob a perspectiva dos Estudos da Argumentação não seria o ideal, visto que a argumentação é uma atividade voltada para objetivos específicos:

Partir da argumentação para estudar as emoções na expressão oral e escrita pode parecer estranho. A argumentação seria uma atividade reservada às pessoas um pouco especiais, de preferência pedagogos, políticos ou pregadores ideológicos; as más línguas diriam *racionalistas* ou aqueles que se esforçam para parecer *friamente racionais*. [...] pelo mesmo movimento, com as mesmas regras [...] o locutor se liga de maneira indissolivelmente racional e emocional [ao discurso, à razão e à emoção]. A representação racional e a emoção são realizadas por meio das mesmas palavras, das mesmas construções, dos mesmos *argumentos*; elas correspondem às mesmas intenções do discurso⁶ (PLANTIN, 2011, p. 1-2 – grifos do autor).

Já Amossy (2000, 2010), ao longo de suas pesquisas, se reporta a reflexões de vários colegas estudiosos da linguagem para mostrar que a noção de *pathos* é, ao mesmo tempo, moral e estratégica e está intrinsecamente ligada aos hábitos e costumes dos parceiros da troca linguageira. *Pathos* se liga, ainda, a uma técnica, a uma forma de tocar o outro, de fazê-lo sentir determinadas emoções.

Ao apresentar e discutir o que Amossy diz sobre *pathos*, percebemos que ela (inter)liga essa noção prioritariamente a quatro outras, a saber: i) *ethos*, ii) *logos*, iii) *estereótipo/clichê* e iv) *argumentação*; noções complementares umas das outras. Assim, grande parte do que a autora diz, por exemplo, a respeito da noção de *ethos*, da construção da imagem de si, tangencia as noções de *pathos*, de *logos*, de *estereótipos* e de *argumentação*, noções que estão, por sua vez, indelevelmente relacionadas às *representações sociais*, aos *universos de crença*. Além disso, todas elas se ligam também à constituição do sujeito, tanto individual quanto coletivo.

Amossy se vale primordialmente de dois pontos basilares e imprescindíveis que, segundo ela, funcionam como uma espécie de justificativa de (inter)ligação entre racionalidade (*logos*) e afetividade/emoção (*pathos*) na enunciação persuasiva, quais sejam:

⁶No original: « *Partir de l'argumentation pour étudier les émotions dans la parole parlée et écrite peut paraître étrange. L'argumentation serait une activité réservée à des gens un peu spéciaux, de préférence pédagogues, politiciens ou prêcheurs idéologiques; de mauvais esprits diraient des raisonneurs qui s'efforcent de paraître froidement raisonnables [...] par le même mouvement, avec les mêmes règles [...] le locuteur se lie de manière indissolublement rationnelle et émotionnelle [au discours, à la raison et à l'émotion]. La représentation rationnelle et l'émotion sont portées par les mêmes mots, les mêmes constructions, les mêmes arguments ; elles correspondent aux mêmes intentions de discours* ».

“i) o imbricamento do sentimento, do julgamento racional e das evidências partilhadas na interação argumentativa; ii) a relação entre o recurso ao sentimento e as possibilidades de abertura do debate”⁷ (AMOSSY, 2000, p. 314).

As reflexões de Charaudeau, Plantin e Amossy vão ao encontro das de Le Breton (2009), que percebe que a expressão das emoções está condicionada a fatores situacionais, particulares a cada sujeito como, por exemplo, sua classe social, faixa etária, localização regional etc. Assim, partimos do entendimento de que as emoções são apre(ende)ndidas socialmente e refletem o repertório cultural que lhes deu origem. Nesse sentido, as emoções corresponderiam muito mais às interpretações dos sujeitos diante dos acontecimentos, que têm como balizas suas histórias de vida, seus conhecimentos a respeito dos fatos, suas crenças, valores morais, posicionamentos diante das normas sociais etc., do que às reações puramente fisiológicas e mesmo psicológicas diante dos eventos. Essa opção conceitual se coaduna, desse modo, com as proposições da Análise do Discurso já que, nesse caso, o elemento determinante das emoções são suas condições históricas de produção (e também de recepção), o que as tornam singulares e transitórias, e cuja natureza se mostra, nesse caso, contrária a qualquer tentativa de universalização.

Ainda, para Charaudeau (2007, p. 240-241), um discurso geralmente produz efeitos emocionais nos interlocutores devido a uma série de fatores:

[...] as emoções se originam de uma ‘racionalidade subjetiva’ porque emanam de um sujeito do qual se supõe ser fundado de ‘intencionalidade’. São orientadas em direção a um objeto ‘imaginado’ já que este objeto é extirpado da realidade para se tornar um ‘real’ significante. A relação entre esse sujeito e esse objeto se faz pela mediação de representações. [...] A emoção pode ser percebida na representação de um objeto em direção ao qual o sujeito se dirige ou busca combater.

Assim, o sujeito falante escolhe universos de crença específicos, os tematiza de determinada maneira e procede a uma encenação particular, tudo em função do modo como ele imagina seu interlocutor, seu público e em função do efeito que espera produzir nele.

Vemos que, no decorrer do processo de internalização de hábitos e costumes próprios a uma esfera social, os indivíduos internalizam, igualmente, determinados estados afetivos

⁷No original: « (i) *l'imbrication du sentiment, du jugement rationnel et des évidences partagées dans l'interaction argumentative; (ii) la relation entre le recours au sentiment et les possibilités d'ouverture du débat.* ».

relacionados a acontecimentos particulares àquela esfera, produzindo, assim, uma espécie de ritual emocional comum à coletividade em questão. Courtine e Haroche, por exemplo, em *História do rosto* (1994), analisam, dentre outras questões, a constituição histórica e cultural das formas de expressão das emoções. Segundo os autores, no século XVIII e XIX, por exemplo, a noção de civilidade estava intimamente relacionada a uma contenção e a uma moderação constante do sujeito, seja na aparência física, seja no modo de falar e se comportar em sociedade.

Cabe, ainda, lembrar que Charaudeau (2010) chama a atenção para alguns parâmetros relativos ao *pathos*. Segundo o teórico, o *pathos* pode variar segundo o grau de universalidade, a especificidade cultural, a orientação acional e a racionalidade como possibilidade de estruturação do discurso *pathêmico/pathemizado*. No que diz respeito ao artigo de Baudelaire, percebemos que ele se estrutura mais enfaticamente na universalidade, com o *pathos* da cólera, com uma especificidade cultural ligada ao orgulho (ferido), contextualizado na sociedade na qual ele se vê inserido, a uma orientação acional, fruto da indignação, justamente, a de escrever o artigo, no qual ele reivindica o reconhecimento social e artístico da literatura, sem preconceitos e sem moralismos, e, por fim, a busca de um julgamento racional da situação e dos fatos, baseado em questionamento de normas e atitudes da justiça.

O discurso *pathêmico* e *pathemizado* de Baudelaire

A obra de Flaubert, publicada primeiramente em folhetim, causou um grande *frisson* na sociedade francesa, no momento de seu lançamento, o que levou Flaubert a escrever inúmeras cartas nas quais ele “se explica”. Em algumas delas, o autor esclarece a origem de *Madame Bovary*. Quando os críticos literários contemporâneos de Flaubert o acusavam de ser ele próprio a fonte de inspiração para sua obra, ele respondia: “*Madame Bovary* não é real. É uma história totalmente inventada, eu não coloquei a metade dos meus sentimentos ou minha existência.”⁸ (FLAUBERT, 1980, p. 691). Para cada palavra que compõe *Madame Bovary*, certamente houve e haverá muitas outras, enunciadas, escritas, publicadas sobre ela. Houve e

⁸ No original: « *C'est une histoire totalement inventée ; je n'y ai rien mis ni de mes sentiments ni de mon existence* ».

ainda haverá muito mais, se levarmos em conta a vida de Flaubert, considerado por muitos um dos maiores escritores de todos os tempos. Paradoxalmente, para Baudelaire (1992), por exemplo, e também para muitos outros leitores, *Madame Bovary* dispensa comentários, visto que se trataria de uma obra perfeita. Mas, apesar de tudo o que já foi dito, ainda assim, a leitura de *Madame Bovary* parece não se esgotar.

Vale (re)lembrar que, por ocasião do lançamento de *Madame Bovary* na *Revue de Paris*, a crítica, em sua grande parte, foi *hostil* ao romance, que não foi apenas mal acolhido, mas sobretudo mal compreendido. Vimos, no entanto, que Flaubert constrói o *ethos* de sua própria obra como uma estratégia discursiva para a preservação de sua própria face, no sentido de gerar efeitos *pathêmicos* específicos.

No artigo “*Madame Bovary* par Gustave Flaubert”, Baudelaire fala um pouco sobre o estilo de Flaubert na escritura de *Madame Bovary*, que afirma ser uma obra perfeita, graças à força do estilo do autor, um estilo nervoso, colorido, sutil, escrito com base em uma história simples e em um plano banal. O poeta se mostra estupefato, dizendo não entender de onde surgiu a ideia, o entendimento de que a obra atenta contra uma moral:

Vários críticos tinham dito: essa obra, verdadeiramente bela pela minúcia e vivacidade das descrições, não contém sequer um personagem que represente a moral, que expressa a consciência do autor. Onde está ele, o personagem proverbial e legendário, encarregado de explicar a história e dirigir a inteligência do leitor? Em outros termos, onde está o requisitório? (BAUDELAIRE, 1992, p. 50).

Baudelaire questiona e condena, desse modo, o que algumas pessoas criticam negativamente *Madame Bovary*. Ele inicia seu comentário através de um discurso indireto livre citando os adjetivos positivos que foram usados pelos críticos ao tratar da obra: “[...] muito bonita pelo rigor e vivacidade das descrições”, afirmando que a obra “[...] não contém sequer um personagem que represente a moral, que seja proverbial e legendário”. Daí o questionamento: então, “[...] onde está o requisitório?”.

Além das emoções já acima citadas, temos outras tantas sentidas por Baudelaire: como exemplo, citamos a *antipatia* e a *repulsa*, em relação aos que criticam negativamente Flaubert e, na mesma medida, a *simpatia* e a *solidariedade* em relação a Flaubert, seu romance e sua personagem. De acordo com Charaudeau (2010, p. 51) a *antipatia*

[...] deve ser considerada como uma atitude reativa dupla, em uma relação triangular: vítima de um mal, responsável pelo mal, sujeito observador-testemunha. O actante-objeto é, então, duplicado em perseguido e perseguidor, e o sujeito observador-testemunha se volta para o perseguidor.

A tópica da *antipatia* descrita por Charaudeau parece explicar bem a posição de Baudelaire no artigo. Ele demonstra sentir antipatia, se vê como vítima de um mal e também se posiciona como um observador-testemunha que vê Flaubert na mesma situação que a sua, a de vítima, o que nutre a antipatia pelos responsáveis pelo mal causado: aqueles que criticaram e condenaram as obras dos artistas.

Já a *repulsa*, outra tópica presente no artigo de Baudelaire, se instaura, segundo Charaudeau, quando o sujeito se volta contra um actante do qual ele possui uma imagem negativa de malfeitor. No caso do artigo, Baudelaire desaprova e rejeita não apenas os críticos, mas a opinião deles também e tenta desconstruir e destruir sua legitimidade. Ao criar um *ethos* negativo dos críticos, o poeta acaba por criar um *ethos* positivo do romance e visa despertar sentimentos positivos no seu leitor:

Excelente [...] esse prodígio meteoro que cobrirá nosso país com uma nuvem de glória, como um oriente bizarro e excepcional, como uma aurora polar inundando o deserto glacial com suas luzes feéricas. Surpreendentes tentativas tinham sido feitas, é preciso confessá-lo” (BAUDELAIRE, 1992, p. 45).

A *simpatia*, segundo Charaudeau (2010, p. 52), “[...] resulta igualmente de uma atitude reativa dupla [assim como a antipatia], em uma relação triangular, mas dessa vez o sujeito se vê voltado para o perseguido”. No caso de Baudelaire, temos que o poeta se mostra sensível no que diz respeito ao que é perseguido – *Madame Bovary*, *Emma Bovary*, Gustave Flaubert – tentando aliviar as críticas e mostrando uma emoção compassiva em relação às vítimas. Com isso, Baudelaire aproxima o leitor do seu texto e busca convencê-lo sobre as qualidades da obra e de seu autor, que o romance possui uma imagem positiva, despertando nele a emoção da *atração*. Em um movimento de *aprovação*, o leitor de Baudelaire que apoia sua tese, vai se sentir atraído tanto pelo romance de Flaubert e o próprio autor, passando a *admira-los*, assim como o poeta o fez, quanto pelo próprio Baudelaire, sua obra literária e seu artigo crítico-literário.

Além de tratar do estilo de Flaubert, Baudelaire vê um espelhamento, uma simbiose entre Flaubert e Emma, uma doação/contaminação recíproca de sangue, fazendo com que ambos possuam o sangue um do outro e, juntamente com ele, os traços que os delineiam, os definem: “[Flaubert] não foi capaz de deixar de introduzir um sangue viril nas veias de sua criatura, e madame Bovary, no que ela tem de mais enérgico e de mais ambicioso, e também de mais sonhador, madame Bovary permaneceu um homem.” (BAUDELAIRE, 1992, p. 50). Baudelaire vê, na simbiose entre Flaubert e Emma, uma doação recíproca de sangue, fazendo com que Emma possua em seu corpo o sangue de Flaubert e, ao mesmo tempo, que Flaubert possua o sangue de Emma.

Baudelaire visa, todo o tempo, comover seus leitores ao tratar de tal simbiose entre criador e criatura. Acreditamos que o poeta busca mais uma vez despertar a *empatia* e aproximar seu leitor de Flaubert e de si próprio. Tal simbiose é confirmada pelo próprio Flaubert, em uma carta, ao afirmar que:

Meus personagens imaginários me afetam, me perseguem, ou melhor, eu é que estou neles. Enquanto descrevia o envenenamento de Emma Bovary, tinha o sabor de arsênico na boca, e estava eu próprio envenenado de tal modo que fui acometido de duas indigestões consecutivas muito reais, pois vomitei todo o meu jantar⁹ (FLAUBERT, 1991, p. 562).

Vemos que o discurso de Flaubert é também ele emocionado, *pathêmico* e *pathemizado*. Ele descreve minuciosamente o que sente em relação às suas personagens. Elas o afetam de tal forma, que ele se vê na pele delas, um exemplo disso é o autor confessar sentir náuseas ao escrever a cena de envenenamento de Emma Bovary. E ao dizer isso em sua Correspondência, percebemos que ele também procura *pathemizar* seu destinatário.

Voltando ao discurso de Baudelaire, se para muitos críticos e leitores de *Madame Bovary*, Emma se limita a ser apenas uma mulher adúltera, para Baudelaire, ela é “[...] a vítima desonrada, [que] possui todas as graças do herói.” (BAUDELAIRE, 1992, p. 50). Vemos novamente o discurso de Baudelaire permeado pela emoção da compaixão. Ele se identifica com Emma e mostra isso de maneira *pathêmica* em seu artigo. O poeta deseja aliviar e/ou diminuir o peso das acusações direcionadas a Emma.

⁹ No original : « Les personnages imaginaires m'affolent, me poursuivent, - ou plutôt c'est moi qui suis dans leur peau. Quand j'écrivais l'empoisonnement de Mme Bovary j'avais si bien le goût d'arsenic dans la bouche, j'étais si bien empoisonné moi-même que je me suis donné deux indigestions coup sur coup, - deux indigestions réelles car j'ai vomi tout mon dîner ».

Se para alguns, Emma é vista como pecadora, para Baudelaire, diferentemente, se pergunta: “[...] qual é a mulher que, diante dessa incapacidade do vigário, não iria, louca perdoada, mergulhar sua cabeça nas águas turbilhantes do adultério?” (BAUDELAIRE, 1992, p. 55). Aqui, mais uma vez, o poeta se mostra irônico em relação às acusações, mais especificamente em relação ao posicionamento religioso dos críticos e de muitos leitores que julgaram Emma negativamente e construíram um *ethos* de mulher pecadora. Ele defende a personagem dizendo que compreende o fato dela ter ido procurar o adultério visto que a Igreja é incompetente e insuficiente para apaziguar seus desejos.

Citando mais um fragmento que sintetiza os *ethé* da personagem, *ethé* esses que podem emocionar o leitor e o fazer aderir a sua tese, temos que, para Baudelaire, *Madame Bovary* nos fala: “[dessa] pobre pequena provinciana adúltera, cuja história toda, sem imbróglio, compõe-se de desgostos, tristezas, suspiros e de alguns desmaios febris arrancados de uma vida obstruída pelo suicídio.” (BAUDELAIRE, 1992, p. 47).

Assim, em seu artigo, Baudelaire traça a imagem de Emma visando desencadear emoções positivas no leitor em relação à personagem. Ele justifica aquilo que seria para os críticos, para os puritanos, defensores da moral e dos bons costumes, seus “erros”, e tenta provar que a Emma é, assim como ele e Flaubert, a vítima e não a culpada por todas as suas ações que provocaram inúmeras emoções dos mais diversos tipos, muitas vezes antagônicas, no público de sua época.

Considerações finais

Na leitura do artigo de Baudelaire, é possível (re)compor vários *ethé*: o de Flaubert, o da obra *Madame Bovary*, o da personagem Emma, o de Baudelaire e até mesmo o da sociedade francesa do século XIX. A partir deles, Baudelaire também (re)compõe discursivamente emoções supostamente vividas e visadas. Assim, o *pathos*, no artigo de Baudelaire, está, e não poderia ser diferente, diretamente ligado ao *ethos* e ao *logos*. Na composição de seu texto, Baudelaire (e também nós) levou em consideração situações de comunicação já vividas, enunciações anteriores, um quadro histórico e psicossocial anterior à sua produção da enunciação, além, evidentemente, dos conhecimentos prévios, dos saberes partilhados e dos imaginários sociodiscursivos compartilhados entre ele e a sociedade na qual

ele viveu. Dessa maneira, os efeitos *pathêmicos* abrangem a esfera dos dados situacionais, históricos e psicológicos das instâncias enunciativas (incluindo-se, evidentemente, Baudelaire, Flaubert e nós, leitores).

O objeto da investigação a respeito do processo discursivo de constituição das emoções (visadas, sentidas e percebidas) parte, desse modo, do ponto de vista das condições de produção e recepção dos discursos. Após esse processo de (re)construção do objeto, constatamos que a análise das emoções não deve e não pode se restringir exclusivamente às marcas linguísticas encontradas, pois entendemos que, muitas vezes, um discurso pode conter alta carga emotiva, sem, no entanto, apresentar índices formais significativos, cabendo essa responsabilidade a elementos extraverbaais, ou ainda, a elementos situacionais que escapam ao enunciado. Nesse sentido, demos mais ênfase em nossa análise ao contexto social no qual o artigo e a obra foram construídos. Essas marcas devem ser consideradas índices importantes para a caracterização discursiva das emoções.

Baudelaire, em seu artigo sobre Flaubert e sua obra, engendra o *ethos*, o *logos* e o *pathos*, uma vez que eles se mostram através das escolhas languageiras, discursivas que fazem, e, por conseguinte, provocam tanto no poeta quanto nos outros que o leem outros tantos efeitos emocionais. São *pathos* geralmente motivados pelas normas sociais nas quais eles estão inseridos, entendidas como convenções, prescrições de comportamentos partilhadas entre eles e a sociedade na qual se inserem.

Referências

AMOSSY, R. Pathos, sentiment moral et raison: l'exemple de Maurice Barrès. In: PLANTIN, C., DOURY, M & TRAVERSO, V. (orgs.) *Les émotions dans les interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. 2000, p. 313-326.

_____. *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin, 2010.

BAUDELAIRE, C. *Reflexões sobre meus contemporâneos*. São Paulo: Educ, 1992.

CHARAUDEAU, P. Pathos e discurso político. In: MACHADO, I. L. et al. *As emoções no discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 240-251.

_____. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: *As emoções no discurso II*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 23-56.

COURTINE, J. J. & HAROCHE, C. *Histoire du visage*. Exprimer et taire ses émotions (XVI début XIX siècle). Paris: Payot & Rivages, 1994.

FLAUBERT, G. *Madame Bovary*. Paris: Gallimard, Pléiade, 1951.

_____. *Correspondance*. Paris : Gallimard, Pléiade, 1991.

LE BRETON, D. Antropologia das emoções I e II. In: *As paixões ordinárias: antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 111-212.

MELLO, R. A. *Flaubert, Madame Bovary e Emma Bovary: ecos de ethos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2012.

_____. *O universo flaubertiano e a pathemização especular*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.

PLANTIN, C. *Les bonnes raisons des émotions: principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Bern: Peter Lang. 2011.

INTERAÇÃO AUTOR/LEITOR NA GRAMÁTICA DESCRITIVA: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Layane Rodrigues de Lima Santos¹

RESUMO: Este artigo investiga o espaço de interação autor/leitor em gramáticas descritivas do português brasileiro, que têm como propósito promover uma educação linguística. O arcabouço teórico discute sobre a interface entre ensino de gramática e educação linguística (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2009; PILATI et al., 2011; VICENTE & PILATI, 2012; LOBATO, 2003; 2015), sobre a interação verbal (BAKTHIN, 1988; KOCH, 2007) e sobre os pressupostos da teoria da enunciação (BENVENISTE, 1988; KERBRAT-ORECCHIONI, 1998; LEITE, 2002), com o objetivo de descrever os elementos constitutivos do quadro enunciativo e da subjetividade que o gramático faz de si mesmo e de seu leitor idealizado no processo de interação. Para esta análise, foram selecionadas as gramáticas de Perini (2010) e de Castilho (2014), e as categorias observadas são pautadas pela apresentação, pelo conceito de língua e de gramática empregados, pelos exemplos utilizados e pela construção textual como um processo de interação. Os resultados indicam que os gramáticos visam estabelecer uma ruptura da tradição gramatical prescritiva e se aproximam de seu leitor ao proporem um estudo reflexivo da língua por meio da dicotomia língua falada *versus* língua escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Interação. Gramática. Autor/leitor. Subjetividade. Enunciação.

ABSTRACT: This paper investigates the author/reader space of interaction in descriptive grammars of Brazilian Portuguese, which have the purpose of promoting a linguistic education. The theoretical framework discusses the interface between the teaching of grammar and linguistic education (POSSENTI, 1996; TRAVAGLIA, 2009; PILATI et al., 2011; VICENTE; PILATI, 2012; LOBATO, 2003; 2015), the verbal interaction (BAKTHIN, 1988; KOCH, 2007) and the assumptions of the theory of enunciation (BENVENISTE, 1988; KERBRAT-ORECCHIONI, 1995; LEITE, 2002), aiming to describe the constituent elements of the enunciative framework and the subjectivity that the grammarian does of himself and of his idealized reader in the process of interaction. To do this analysis, we selected the grammars by Perini (2010) and Castilho (2014), and the observed categories are marked by the presentation, by the concept of language and grammar that were employed, by the examples utilized and by the textual construction as a process of interaction. The results

¹ É licenciada em Letras - Português do Brasil como Segunda Língua pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Linguística pela mesma universidade, com enfoque de pesquisa na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e no ensino-aprendizado do Português como Segunda Língua por surdos. É professora da Faculdade de Letras e, em particular, dos cursos Letras: Libras e Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português da Universidade Federal de Goiás. Atualmente, é doutoranda em Linguística pela UnB, na linha de pesquisa Gramática: teoria e análise.

indicate that the grammarians aim to establish a rupture from traditional prescriptive grammar and become closer to their readers when proposing a reflexive study of language through the dichotomy of spoken language *versus* written language.

KEYWORDS: Interaction. Grammar. Author/reader. Subjectivity. Enunciation.

Considerações iniciais

Um dos pontos mais debatidos na história do ensino de línguas diz respeito ao espaço da gramática e, por extensão, sobre os materiais utilizados para esse fim. O quadro atual dessa discussão caminha para a adoção de um ensino epistemológico e reflexivo de gramática, ou seja, por uma *educação linguística* (cf. ILARI, 1985, 2009; POSSENTI, 1996; SALLES, 2005; TRAVAGLIA, 2009; PILATI et al., 2011; VICENTE & PILATI, 2012; LOBATO, 2015), que valorize o conhecimento prévio do estudante. Diante disso, novas gramáticas precisaram ser desenvolvidas com o objetivo de estabelecer uma ruptura da velha forma de se ensinar e de se aprender língua, que, outrora, distanciava o gramático de seu público leitor no processo de interação ao se preocupar com a “língua empírica” (LEITE, 2002, p. 235), condizente com a tradição gramatical. Essa tradição, por sua vez, relaciona(va)-se às formas linguísticas usadas em textos literários, e que, muitas vezes, desconsidera(va) a heterogeneidade linguística e o caráter dinâmico da língua a favor de uma variedade de prestígio ligada à escrita.

Sendo assim, este artigo propõe uma análise do espaço de interação autor/leitor em gramáticas descritivas, tendo como ponto de partida a afirmação de Bakhtin (1988, p. 125) de que “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”, realizada através da enunciação ou das enunciações. Dessa forma, nosso objetivo é identificar as características presentes nesse tipo de gramática que aproximem autor/leitor ao se considerar a educação linguística como base desse processo de interação. Para isso, selecionamos duas gramáticas do Português Brasileiro (PB) que têm como proposta promover essa educação linguística, a saber: Perini (2010) e Castilho (2014).

Nessas gramáticas, analisamos os seguintes aspectos: (i) a auto-representação interativa do autor: as marcas de subjetividade; (ii) os conceitos de língua e de gramática empregados; (iii) a enunciação dos exemplos e (iv) a construção do texto. Antes, porém, vejamos o referencial teórico que norteia essa análise.

Educação Linguística e Ensino de Gramática

No Brasil, desde meados dos anos de 1970, conforme nos informa Travaglia (2009), o ensino de gramática praticado nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio começou a ser questionado em função do desenvolvimento da ciência Linguística nos cursos de Letras no país, já que não se sustentava mais o ensino tradicional antes empregado.

Justifica-se a renovação desse ensino tendo em vista às constantes críticas à metodologia tradicional baseada em uma “visão estática de língua”, ou seja, “em que as categorias gramaticais correspondem univocamente aos fatos abordados, os quais, por sua vez, remetem aos cânones, definidos como cultos, sem que haja espaço para a discussão de novos dados, notadamente no que se refere à variação linguística” (PILATI et al 2011, p. 396).

Nessa linha de pensamento, Possenti (1996) procurou mudar a concepção no que se refere ao ensino de gramática na escola ao defender que o uso real da linguagem na vida dos falantes é que deve ser priorizado na sala de aula. Diante disso, o autor defende que o ensino de português não deve ser visto como a simples transmissão de conteúdos prontos, antes, porém, passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos estudantes, em que professor e aluno interagem nesse processo.

Semelhantemente, Travaglia (2009) apresenta uma proposta para o ensino de gramática de língua portuguesa tendo como principal pressuposto de que a linguagem é uma forma de interação e o seu domínio exige reflexão. Por isso, na visão do autor, esse ensino deve objetivamente contemplar o desenvolvimento da competência comunicativa.

Travaglia (2009, p. 108), então, indica que se trabalhe a gramática a partir de textos autênticos, uma vez que esses atuam em situações específicas de interações comunicativas e não simplesmente em palavras e frases isoladas, sem qualquer contexto de comunicação, como muitas vezes ocorre em gramáticas tradicionais. Os textos “funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito(s) de sentido numa interação comunicativa”.

Alinhando-se a esse pensamento de renovação do ensino de gramática, Pilati et al (2011) indicam o estudo do componente gramatical na Educação Básica em uma perspectiva científica, e as autoras justificam tal proposta ao afirmarem sobre a existência de aparato(s) teórico(s) adequado(s) à caracterização das variedades linguísticas e de fenômenos gramaticais ligados às práticas discursivas. Desse modo, as pesquisadoras propõem que o ensino científico da gramática pode ser implementado no âmbito da *educação linguística*, “por meio de uma metodologia baseada em projetos, em que competências intelectuais como a análise, a classificação, a analogia, a inferência, sejam desenvolvidas por procedimentos de formulação de hipóteses e raciocínio inferencial sobre dados linguísticos”. As autoras acrescentam que, assim, “é esperado que habilidades linguísticas, como a capacidade de ler, interpretar e produzir enunciados, por um lado, e, por outro, a consciência em relação à natureza do conhecimento linguístico, se manifestem” (PILATI et al, 2011, p. 400).

Sendo assim, concordamos com Pilati et al (2011, p. 400) quando afirmam que:

Uma *educação linguística* (...) implica que a formação do professor de língua contemple um tipo de abordagem em que o conceito e as questões de gramática sejam discutidos a partir do pressuposto de que o estudante carrega consigo um conhecimento internalizado sobre a língua em funcionamento. Um dos papéis do professor é justamente o de tornar explícito esse conhecimento linguístico internalizado, instrumentalizando o estudante a fazer uso consciente das estruturas e dos recursos gramaticais que possui (destaques no original).

Nesse mesmo sentido, Vicente e Pilati (2012) apresentam um breve histórico no que se refere à relação entre as pesquisas no campo da Linguística e a atividade do professor no ensino da língua portuguesa. As autoras destacam como pressupostos teóricos advindos da Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1957 e trabalhos posteriores), tais como *competência* e *criatividade*, que contribuem para o desenvolvimento de uma metodologia inovadora de ensino de língua portuguesa. As pesquisadoras comprovaram que a competência e a criatividade, tal como propõe a linguística gerativa, convergem com as diretrizes presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com ênfase na reflexão sobre a língua para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Para isso, Vicente e Pilati (2012) citam Lobato (2003) que, por sua vez, defende que uma primeira propriedade do ensino de língua materna deve ser a adoção do que se denomina *procedimento de descoberta*. Nessa perspectiva, o ensino, ao invés de ser meramente classificatório, e voltado unicamente para a

terminologia, deve levar à descoberta, ou seja, à promoção da consciência sobre os fatos linguísticos nos alunos, e esses podem ser desenvolvidos pensando-se em um processo de interação verbal.

Interação verbal e Teoria da Enunciação

Os estudos sobre *interação verbal*, introduzidos por Mikhail Bakhtin, partem da premissa de que a palavra “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 1988, p. 115). Segundo essa acepção, a palavra estabelece, então, um território comum entre locutor e interlocutor, pois ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.

Com efeito, a interação verbal envolve dois ou mais participantes, que interagem entre si numa dinâmica de relações dialógicas. O diálogo é, portanto, uma das formas mais importantes de interação verbal (BAKHTIN, 1988), que determina a produção de qualquer tipo de texto, seja formal ou informal, tendo em vista que o locutor atribui características específicas a seu texto em função de seu interlocutor (HILGERT, 2002, p. 89). Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (1998, p. 14) considera que:

[...] desde a fase da codificação, anteriormente a qualquer resposta ou simples reação provinda do destinatário, este já se encontra inscrito no discurso do emissor, explicitamente às vezes (por meio de marcas de alocação), implicitamente sempre, na medida em que o emissor considera permanentemente a imagem que ele se constitui de seu destinatário e as competências que lhe atribui².

Dessa maneira, ao se construir um discurso, as escolhas linguísticas argumentativas são também determinadas pelo interlocutor em potencial, dado que no texto haverá marcas de subjetividade que serão interpretadas pelo destinatário do discurso no ato da enunciação. Essa preocupação linguística ao redor da *enunciação* é investigada pela Teoria da Enunciação, que teve como precursor Bakhtin, mas ganhou força com o linguista Émile Benveniste, e que

² Tradução nossa. Trecho original: “[...] dès la phase d’encodage, antérieurement à toute réponse ou simple réaction émanant du destinataire, celui-ci se trouve déjà inscrit dans le discours de l’émetteur, explicitement parfois (au moyen des marques d’allocation), implicitement toujours, dans la mesure où l’émetteur tient compte en permanence de l’image qu’il s’est construite de son destinataire, et des compétences qu’il lui prête” (KERBRAT-ORECCHIONI 1998, p. 14).

procura descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua, ao “determinar a que título aquilo que se diz é dito” (KOCH, 2007, p. 12). Segundo essa teoria, o termo *enunciado* diz respeito à “manifestação concreta de uma frase, em situações de interlocução” (KOCH, op. cit.). Para Bakhtin (1988), a enunciação só se realiza no fluxo da comunicação verbal.

A linguística da enunciação, assim, está voltada para o locutor-escritor e para todos os fatos enunciativos com ele envolvidos, relacionados ao alocutário e à situação comunicativa (LEITE, 2002). Nesse processo enunciativo, as *marcas de subjetividade* do locutor estabelecem as relações entre os participantes do diálogo. Benveniste (1988, p. 286) defende que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta a realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’”. O autor acrescenta que: “a ‘subjetividade’ de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’ (op. cit.).

Leite (2002) argumenta, nesse sentido, que o discurso da gramática, enquanto manual didático, é cheio de subjetividade, marcado pela ideologia do autor. Logo, “o gramático, como sujeito da enunciação, que vive em certo tempo e espaço, deixa transparecer em seu enunciado, mais ou menos intensamente, marcas desse espaço/tempo que, afinal, integram o seu *eu*, o sujeito do discurso” (LEITE, 2002, p. 230 – grifo no original). Dessa forma, a enunciação, segundo a autora, compreende três categorias: *o sujeito*, *o espaço* e *o tempo*, que se fazem representar marcadamente no enunciado. Sendo assim, uma enunciação é sempre socialmente dirigida e determinada pelos participantes da fala:

A situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância, em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece [...]. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. (BAKHTIN, 1988, p.113-114).

Fica claro, nessa afirmação bakhtiniana, que o contexto e os participantes da interação interferem e provocam mudanças nas formas das enunciações. Desse modo, a interação é um fenômeno que se realiza em um contexto social específico e que, por sua natureza, exige e estabelece uma relação dialógica entre os participantes, caracterizando-se, dessa forma, a enunciação.

Posto isso, tais pressupostos teóricos serão a base da análise apresentada a seguir dos compêndios gramaticais selecionados, considerando que o “livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1988, p. 126). Essa pesquisa foi realizada por meio do estudo de expressões, de elementos linguísticos e da escolha da estratégia discursiva adotada nas gramáticas em análise.

O perfil das gramáticas

A gramática é uma ciência milenar e surgiu associada a preocupações filosóficas e literárias. No caso da Língua Portuguesa (LP), as primeiras gramáticas apareceram no século XVI, motivadas pela preocupação de engrandecer a língua em face do latim, além de educar os jovens no conhecimento da variedade de prestígio da LP. Essa tradição gramatical foi assumida pelos compêndios de Jerônimo Soares Barbosa, Manual Said Ali, Eduardo Carlos Pereira, Carlos Henrique Rocha Lima e, mais recentemente, o de Celso Cunha e Luís Felipe Lindley Cintra, para citar apenas alguns (CASTILHO, 2014).

As gramáticas de natureza descritiva, por outro lado, procuram apresentar e explicitar a língua na maneira utilizada pelos seus falantes, sem prescrever a língua “ideal” que as pessoas devem utilizar. Para isso, essas gramáticas utilizam textos reais, pois o objetivo é mostrar a língua viva. Assim sendo, a gramática descritiva se orienta pelos seguintes postulados:

- (1) A língua enquanto substância é um conjunto ordenado de itens (ou classes linguísticas) que estabelecem entre si relações linguísticas e desempenham funções linguísticas identificáveis pelos contrastes entre eles.
- (2) A língua enquanto forma, estrutura ou padrão é um conjunto de unidades (ou pontos idealizados nesse padrão) que se distribuem em níveis hierárquicos, identificados pelas oposições entre eles.
- (3) A realização dessas unidades no enunciado está sujeita à variação de uso, que deve ser examinada em suas correlações com fatores linguísticos e extralinguísticos. (CASTILHO, 2014, p. 45).

Nessa linha de gramáticas descritivas, selecionamos dois compêndios que ilustram essa busca pelo estudo e reflexão da língua sob um viés da realidade linguística a partir da conversação falada em diversas partes do Brasil. Neste trabalho, analisamos as gramáticas de Perini (2010) e de Castilho (2014), cujos perfis não são pedagógicos.

A *Gramática do português brasileiro* de Mário A. Perini (2010), composta de 38 (trinta e oito) capítulos, é decorrente de pesquisas do autor sobre o português falado e “constitui um marco em defesa da autonomia do português brasileiro e uma demonstração da maturidade dos estudos linguísticos que constituem o cerne de nosso catálogo”, nas palavras de Perini (2010, p. 15). O autor indica ainda que sua gramática tem objetivos diferentes das gramáticas tradicionais, tendo em vista que não parte da análise dos fatos da língua, mas sim da atitude que se assume frente aos estudos gramaticais. Perini afirma que seu livro é destinado a alunos e professores de Letras, assim como a professores de línguas de todos os níveis, que se interessam “mais na língua portuguesa do que na teoria linguística” (2010, p. 27).

Ataliba T. de Castilho, por sua vez, na *Nova Gramática do Português Brasileiro* (2014), composta por 15 (quinze) capítulos, teve como gênese desse compêndio gramatical o Projeto da Gramática do Português Falado, trabalho de pesquisa coordenado pelo gramático desde o início da década de 1980. O objetivo do gramático é “olhar o que se esconde por trás das classificações, identificando os processos criativos do português brasileiro que conduziram aos produtos isolados” (2014, p. 31). Além disso, Castilho caracteriza como público-alvo de sua gramática os professores do Ensino Médio, os alunos de cursos superiores, os professores universitários de Linguística Geral e de Linguística do Português Brasileiro (PB) e as pessoas que se sentem atraídas “pelo mistério das línguas naturais” (2014, p. 33).

Posto isso, vejamos a seguir alguns aspectos dessas gramáticas com foco nos processos de interações verbais e nas enunciações nelas presentes.

A autorrepresentação interativa do autor: as marcas de subjetividade

Do ponto de vista da interação autor/leitor, é possível encontrar nas gramáticas de um modo geral diversas marcas de subjetividade, que estão repletas das ideologias dos autores no que se refere, em especial, às suas preferências teóricas. Em Perini (2010), percebemos essas marcas de subjetividades nos seguintes trechos em sua apresentação da gramática, quando identifica as diferenças entre língua falada e língua escrita:

(1) *Vamos estudar aqui a gramática da língua falada no Brasil por mais de 187 milhões de pessoas.* (PERINI, 2010, p. 19 – grifos nossos).

(2) *A língua que falamos (nós todos, operários, professores, mecânicos, médicos e manicures) é bastante diferente da língua que escrevemos (isto é, aqueles dentre nós que têm a formação necessária para a tarefa de escrever). Assim, na cantina dizemos “me dá um quibe aí”, mas na língua escrita isso seria “dê-me um quibe”. Note-se que se trata de duas formas de expressão igualmente adequadas, cada qual no seu contexto. Seria bastante estranho chegarmos na cantina e dizermos “dê-me um quibe” – o falante ia parecer pedante, até mesmo antipático (“quem esse cara tá pensando que é?”).* (PERINI, 2010, p. 19 – grifos nossos).

Em (1), vimos que Perini se aproxima de seu leitor ao também se incluir nos estudos da gramática, utilizando o verbo “Vamos” na primeira pessoa do plural, e esse dado permite ao leitor criar uma expectativa de leitura que o ajudará a enfrentar o texto. Já em (2), quando o gramático declara que “a língua que falamos é bem diferente da língua que escrevemos”, é evidente a estratégia do autor de causar um efeito de familiaridade por meio dessas escolhas linguísticas usadas no enunciado. Essa estratégia fica mais clara com a seleção dos exemplos que mostram a dicotomia fala x escrita em: “me dá um quibe aí” e “dê-me um quibe”. Essa aproximação de Perini com o seu leitor, por meio da presença do *eu* marcando a subjetividade nas enunciações, é também vista em toda a conjuntura de sua gramática:

(3) *Já vimos o que é uma construção, e sabemos que a lista das construções constitui uma parte apreciável da estrutura gramatical da língua. Neste capítulo, vou apresentar algumas construções importantes da língua, começando com as já vistas e acrescentando outras mais.* (PERINI, 2010 p. 97 – grifo nosso).

(4) *Não quero dizer que [...]* (PERINI, 2010, p. 108 – grifos nossos).

(5) *Vou argumentar que essa análise não é adequada, e que é necessário elaborar um novo conceito desse fenômeno.* (PERINI, 2010, p. 273 – grifos nossos).

(6) *Como esta gramática se destina a falantes nativos do PB, acredito que não há inconveniente em apresentar uma descrição parcial.* (PERINI, 2010, p. 339- grifo nosso).

(7) *Embora esta seja uma gramática da língua falada, descrevo a pronúncia em termos de ortografia, ou seja, de como se pronunciam as formas ortográficas.* (PERINI, 2010, p. 339 – grifo nosso).

Nos exemplos de (3) a (7), identificamos que Perini vai conduzindo o seu leitor para receber bem o seu texto ao utilizar os verbos em primeira pessoa “vou apresentar”, “não quero”, “vou argumentar”, “acredito” e “descrevo”. Em termos de interação, o emprego dos verbos em primeira pessoa é uma indicação da preocupação com o leitor e com os usos da língua. Sendo assim, tal emprego de Perini produz uma relação mais próxima com o seu leitor, pois em termos de enunciação, a relação do “eu” presente nos verbos de primeira pessoa produz efeitos de relação dialógica entre os sujeitos. Esses usos são próprios de interações informais e espontâneas, em geral, presentes nas interações face-a-face, o que proporciona uma espécie de intimidade entre autor/leitor a partir da linguagem em uso.

Semelhantemente, encontramos marcas de subjetividade na gramática de Castilho (2014), que indicam o grau de aproximação com o seu leitor em potencial, comprovando que é possível interagir na produção de um texto de natureza tão específica como é o compêndio gramatical:

(8) *Quando expostos a uma nova palavra, identificamos nela as propriedades numa dada palavra, selecionando outros conjuntos para esse fim.* (CASTILHO, 2014, p. 110 – grifo nosso).

(9) *Quando conversamos, frequentemente damos explicações sobre o sentido com que estamos usando determinada palavra ou expressão, para nos fazer entender.* (CASTILHO, 2014, p. 111 – grifos nossos)

(10) *Vamos ver rapidamente isso.* (CASTILHO, 2014, p. 270 – grifo nosso)

No conjunto de enunciados de (8) a (10), com o uso dos verbos em primeira pessoa do plural “identificamos”, “conversamos”, “damos”, “estamos”, “vamos”, bem como com o uso do pronome “nos”, Castilho interage com o seu público-leitor e cria certa “modéstia” ao diluir o ‘eu’ em ‘nós’, pois isso possibilita também um grau de informalidade no discurso da gramática. Assim como o uso de ‘você’ em referência ao leitor produz um efeito de cumplicidade e afetividade com o autor, como nos exemplos em (11) e (12):

(11) *Imagine a cena: você pretende ficar em dado lugar, porém a situação discursiva em que se encontra exige algo mais do que simplesmente declarar Ficarei. Por qualquer razão, não cairá bem se você for tão telegráfico, tão econômico em seus meios verbais. Você, definitivamente, precisará acrescentar informações adicionais a isso. Ah, meu amigo, nessa hora você caiu em cheio nos braços das sentenças adverbiais!* (CASTILHO, 2014, p. 371 – grifos nossos).

(12) *Percorrendo a exemplificação dos advérbios qualificadores, você poderá examinar a estrutura argumental respectiva.* (CASTILHO, 2014, p. 549 – grifo nosso)

Vemos em (11) e em (12) que o pronome ‘você’ pode indicar também a personalização de um enunciado impessoal, com a indeterminação do destinador ou leitor da gramática. Ao mesmo tempo, há uma aproximação bastante evidente com o uso do pronome possessivo “meu” e do substantivo “amigo”. Além disso, há inúmeros exemplos expressos do *eu* autor em um processo de interação recíproca presentes em todo o quadro enunciativo da gramática de Castilho:

(13) [...] apresento algumas generalizações sobre o retrato do português brasileiro assim obtido. (CASTILHO, 2014, p. 33 – grifo nosso).

(14) *Para comprovar essa afirmação, começo por providenciar uma base empírica, propondo o seguinte lance [...].* (CASTILHO, 2014, p. 261 – grifo nosso).

(15) *Em trabalho anterior, estudei uma amostra [...]* (CASTILHO, 2014, p. 490 – grifo nosso).

(16) *Para dosar as coisas, imagino que um modo de aproximar-se da Gramática é das bordas para o centro, assim como quem toma um prato de sopa quente.* (CASTILHO, 2014, p. 626 – grifo nosso).

Nos exemplos de (13) a (16), confirmamos a presença do *eu* de Castilho com os verbos em primeira pessoa do singular “apresento”, “começo”, “estudei” e “imagino”. Tudo isso comprova o alto grau de subjetividade presente na gramática de Castilho assim como na gramática de Perini.

Conceitos de língua e de gramática

As gramáticas, de um modo geral, apresentam um arcabouço teórico bem pautado pelos conceitos de língua e de gramática. As gramáticas de cunho descritivo, no entanto, procuram fornecer uma visão da estrutura e do funcionamento da língua a partir de estudos linguísticos que defendem a língua enquanto forma de comunicação das complexas sociedades humanas.

Nesse ínterim, as gramáticas de Perini e Castilho apresentam visões de língua e de gramática bastante semelhantes, uma vez que o objetivo de ambas é “estudar a língua como ela é” (PERINI, 2010, p. 21) e não como alguns acreditam que ela deveria ser, em uma visão tradicional. Por isso, Perini afirma que “para nós, ‘certo’ é aquilo que ocorre na língua” (op. cit.), pois o padrão é privilégio de uma minoria de pessoas escolarizadas e nunca é usado na fala cotidiana, antes, porém, é ignorado pela maioria da população. Além disso, o autor esclarece que não existe gramática completa e definitiva de língua nenhuma e esta área deve compor uma disciplina com todo rigor científico, cuja finalidade seja o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real.

Seguindo essa linha de raciocínio, Castilho (2014) expõe um amplo estudo sobre diversas áreas de pesquisa em torno da definição de “língua”, que afetam diretamente o tipo de gramática que se pretende produzir: (i) língua como um conjunto de produtos estruturados, conforme a visão descritiva; (ii) língua como um conjunto de processos estruturantes, conforme a visão funcionalista-cognitivista; (iii) língua como um conjunto de produtos e

processos estruturantes, conforme a visão histórica e (iv) língua como um conjunto de bons usos, conforme a visão prescritiva. O autor, no entanto, considera a língua como um “multissistema funcionalista-cognitivista” (2014, p. 109) e gramática como um sistema linguístico constituído por estruturas cristalizadas ou em processo de cristalização, dispostas em três subsistemas, a saber: fonologia, morfologia e sintaxe.

Além disso, Perini e Castilho seguem uma visão de língua e de gramática a partir do uso do processo de eliciação (LOBATO, 2015), por meio do fornecimento de pistas sobre como achar novas respostas a partir do retrato do PB e da condução à reflexão gramatical, que tem como ponto de partida a comparação entre a língua falada e a língua escrita.

Do ponto de vista da interação verbal, essa visão de língua e de gramática apresentada pelos gramáticos aproxima-os de seus leitores na medida em que não desconsidera o conhecimento prévio que cada leitor carrega consigo ao interpretar os diversos enunciados presentes nas gramáticas. Tal aproximação também se revela por meio dos diversos exemplos usados ao longo do texto.

A enunciação do *exemplo*

Um importante componente da gramática é o *exemplo*, embora este seja pouco estudado. Leite (2002, p. 249) discute que “o conteúdo e a forma dos exemplos é outro ponto importante no que diz respeito à interação”. Diante disso, se o exemplo é uma abstração que serve para mostrar o uso, ele deve ser o mais simples possível para ser compreendido e permitir a reflexão sobre o fenômeno em observação. Também, em relação à forma, esta pode ser realizada como listas de palavras, que demonstram as categorias em análise, ou enunciados nominais ou verbais.

Nesse sentido, sobre os exemplos utilizados em sua gramática, Perini explica que:

Nesses pontos, fiz todos os esforços para incluir explicações claras e objetivas, com exemplificação suficiente, a fim de evitar aquela sensação tão comum aos estudantes de gramática de estar lidando com noções que não dominam. O objetivo é levar o leitor a um conhecimento consciente das estruturas da língua, não apenas à memorização de um conjunto de afirmações mais ou menos gratuitas. (PERINI, 2010, p. 22).

Perini esclarece ainda que, por sua gramática ser destinada a estudantes e pessoas interessadas mais na língua portuguesa do que na teoria linguística propriamente dita, há repetições em algumas passagens. O autor explica sua opção pela repetição porque este recurso não conduz a um abuso de referências, facilitando a leitura fluente. Ao mesmo tempo, o uso de repetições sacrifica “a elegância à necessidade de clareza”, como diz Perini (2010, p. 27). Em sua gramática, Perini comenta que seu estudo parte das formas que ocorrem no contexto falado informal e não em textos publicados, nem em discursos formais. A simplicidade dos exemplos apresentados por Perini pode ser vista a seguir:

(17) *Zé comeu a pizza.* (PERINI, 2010, p. 50)

(18) *Aquele rapaz que eu te apresentei abriu uma loja no bairro Santa Branca.* (PERINI, 2010, p. 50)

Perini usa os enunciados (17) e (18) para exemplificar a definição de *construção* como um dos elementos básicos da gramática. Percebemos por meio desses exemplos o uso de contextos do cotidiano das pessoas em geral. Perini também explora o contexto de variação linguística:

(19) Existiam animais enormes nessa época. (PERINI, 2010, p. 80 – grifos nossos).

(20) Existia animais enormes nessa época. (PERINI, 2010, p. 80 – grifos nossos).

(21) *Os cachorro tá tudo doente.* (PERINI, 2010, p. 93).

(22) *As suas filha parece muito inteligente.* (PERINI, 2010, p. 93).

(23) *Eu tenho muito que fazer.* (PERINI, 2010, p. 215 – grifos do autor).

(24) *Eu tenho muito o que fazer.* (PERINI, 2010, p. 215 – grifos do autor).

Nos exemplos (19) e (20), Perini apresenta a variação singular/plural do verbo *existir* sem atribuir qualquer marca de valor, prestígio ou desprestígio. Da mesma forma, o autor exhibe exemplos da não presença de concordância em todos os itens em algumas circunstâncias da língua representadas em (21) e (22) acima. Já em (23) e (24), o gramático ressalta que as duas formas “que” e “o que”, nessa situação, podem coocorrer, pois em (23) “que” é uma forma reduzida do relativo “o que”.

Do mesmo modo, Perini expõe exemplos agramaticais³ quando da explicação dos tempos verbais, facilmente identificáveis por seu leitor no conjunto de (25) a (28) a seguir:

(25) *A *Carolina está tendo cabelo louro*. (PERINI, 2010, p. 222)

(26) *A *casa dele está ficando atrás do parque*. (PERINI, 2010, p. 222)

(27) *O Renato foi muito bonito quando nos casamos. (PERINI, 2010, p. 229 – grifos do autor).

(28) * Eu estava em todos os cômodos da sala. (PERINI, 2010, p. 231 – grifos do autor).

Em (25) e em (26), não se pode usar no PB o progressivo “está tendo” e “está ficando” como uma propriedade permanente. Já em (27), o tempo perfeito “foi” no lugar do imperfeito é inaceitável no PB. Em (28), o tempo imperfeito comunica a estranha mensagem de que “eu” estava em todos os cômodos da casa ao mesmo tempo, ou seja, algo impossível, por isso o enunciado é semanticamente incompreensível.

Castilho, por sua vez, procura interagir com o seu público leitor ao usar exemplos que rompem com as tradicionais listas de classificações e apresentam os processos criativos do PB, pois o autor acredita que “as línguas naturais são o ponto mais alto de nossa identidade como indivíduos e como participantes de uma sociedade” (2014, p. 33).

Diante disso, na gramática de Castilho há uma preocupação de apresentar ao leitor fatos concretamente observados. Da mesma forma de Perini, em vez de tomar como

³ O asterisco indica a agramaticalidade das sentenças.

referência para seus exemplos os textos escritos, Castilho elege como amostra preferencial da língua enunciados provenientes da *conversação falada*. Eis alguns exemplos que ilustram essa escolha linguística:

(29) *Vivi bem*. (CASTILHO, 2014, p. 263).

(30) *Vivi uma vida legal*. (CASTILHO, 2014, p. 263).

(31) *Perdi sem querer aquela oportunidade*. (CASTILHO, 2014, p. 275).

(32) *Fogo queima. Isso dói pra caramba*. (CASTILHO, 2014, p. 453).

Em (29) e (30), Castilho exemplifica a transitividade dupla do verbo “viver” com enunciações comuns ao seu leitor, falante do PB. Do mesmo modo, em (31) e (32), vemos um exemplo que pode ser enunciado em conversas cotidianas. Esses exemplos podem indicar certa familiaridade de uso e facilitar a compreensão do leitor, ocasionando, assim, uma proximidade com o autor.

Outra característica presente e inovadora nos exemplos de Castilho é o uso de diálogos como ilustração de fatos linguísticos ora estudados:

(33) A – *Você viu quem passou por aí?*

B – *Vi*. (CASTILHO, 2014, p. 267)

(34) A – *Mas será possível que não veio ninguém hoje?*

B – *Bem, há eu aqui, não serve?/ Tem eu aqui, não serve?* (CASTILHO, 2014, p. 286 – destaques no original).

No primeiro diálogo, em (33), Castilho ilustra que o PB permite categorias vazias em relação ao preenchimento de argumentos sentenciais, como no caso representado por “(Eu) Vi”. Igualmente, no segundo diálogo, em (34), Castilho explica que, no PB, quando

expressões são preenchidas por sintagma nominal, como é o caso de “tem eu aqui”, o verbo não concorda com ele em pessoa.

Também, Castilho apresenta em toda a extensão de sua gramática a variação linguística:

(35) *Fica quieto!/**Fique** quieto!* (CASTILHO, 2014, p. 439 – destaques no original).

(36) *Diz aí, eu ganhei ou não ganhei o jogo do bicho?/**Diga** aí, eu ganhei ou não ganhei no jogo do bicho?* (CASTILHO, 2014, p. 439 – destaques no original).

Em (35) e (36), Castilho explica que há variação no que se refere ao uso do imperativo no PB e em seu texto, o autor explica sobre esse fenômeno com uma linguagem bem típica da conversação falada, até mesmo com a utilização de metáforas, o que comprova a sua intenção de interagir com o seu leitor: “Olhe o que rolou com o imperativo: o indicativo entrou na dança e, na prática, nosso imperativo hoje é um jogo entre formas do indicativo e formas do subjuntivo” (CASTILHO, 2014, p. 439). Encontramos outros tipos de variação e mudança linguística nos exemplos a seguir:

(37) a) *Pode parar com isso! → **popará** com isso!*

b) *Quer parar com isso? → **quepará** com isso?* (CASTILHO, 2014, p. 441 – destaques no original).

(38) *Nós rimos muito ontem à noite, e aí **a gente** começamos a se entender.* (CASTILHO, 2014, p. 478 – destaques no original).

Nos exemplos indicados em (37), vemos um processo de cliticização bastante produzido por falantes do PB e que o leitor da gramática poderá com facilidade perceber ao refletir sobre esse uso em sua fala habitual. Já em (38), temos a variação nós/a gente bastante produtiva no PB e, em sua explicação na gramática, Castilho identifica o uso padrão (nós) e o uso não-padrão (a gente) desses pronomes, apontando, porém diferenças discursivas na

seleção de uma ou outra forma, a fim de que o seu leitor perceba quando se deve utilizar cada uma dessas formas, de acordo com o contexto enunciativo.

Além disso, na gramática de Castilho, há diversos exemplos de agramaticalidade:

(39) * *Existe-os* (CASTILHO, 2014, p. 287 – destaque no original).

(40) * *Ideias verdes atravessam a mata.* (CASTILHO, 2014, p. 467).

(41) * *O país atravessa o rio.* (CASTILHO, 2014, p. 467).

Vemos no exemplo (39), um uso do pronome “os” não correspondente ao PB e, em (40) e (41), apesar de as sentenças estarem construídas bem sintaticamente, o problema se encontra no contexto semântico não compreensível no PB. Todos esses exemplos ilustram a agramaticalidade e podem ser percebidos sem dificuldades pelo leitor da gramática de Castilho.

De um modo geral, os exemplos usados por Perini e Castilho em seus compêndios gramaticais são os mesmos enunciados que usamos no nosso dia-a-dia. Tal fato conduz a uma leitura mais familiar dos livros e facilita o processo de interação autor/leitor nessas gramáticas descritivas do PB.

O texto

O termo *texto* pode ser definido, segundo Andrade (2001, p. 125), “como atividade linguística de interação social, visto que se constrói a partir de uma progressão contínua de significados que se combinam tanto simultaneamente como em sucessão”. De acordo com essa acepção, a seleção de significados feita pelo autor-enunciador provém de uma série de opções que estabelecem o processo de escolha semântica no contexto de interação por meio de um intercâmbio de significados. (ANDRADE, 2002, p. 206).

Sendo assim, no texto das gramáticas descritivas de Perini e Castilho, é possível encontrar a construção de significados por meio de escolhas semânticas e no constante

diálogo que promovem uma interação com o leitor idealizado, ou seja, o estudioso da área de língua portuguesa, variedade brasileira.

Dessa forma, Perini, ao se dirigir primariamente a estudantes de gramática, cujos objetivos são antes de natureza científica, constrói um texto mais adaptado aos interesses e necessidades do leitor brasileiro, por utilizar uma linguagem proveniente da “norma urbana, não na norma ditada pelas gramáticas tradicionais e ensinadas na escola, mas na norma tacitamente aceita e praticada pela população do país” (PERINI, 2010, p. 45). Por isso, o autor seleciona formas linguísticas presentes no contexto falado informalmente, mas, ao mesmo tempo, não desconsidera que também é importante o conhecimento do português padrão, pois “as duas variedades são parte da vida da nossa sociedade” (PERINI, 2010, p. 20).

Outra característica do texto da gramática de Perini é a explicação e discussão dos conceitos básicos utilizados na análise. Assim, noções como *sintagma nominal*, *sujeito*, *função sintática*, *papel temático*, *classe de palavras* e outras são explicadas em detalhes, como se vê na definição de *papel temático*:

(42) *O papel temático é a relação semântica que existe entre o verbo e os diversos sintagmas que co-ocorrem com ele na oração. Entre os papéis temáticos mais frequentes temos o Agente e o Paciente (...).* (PERINI, 2010, p. 51 – destaques no original).

Perini apresenta também, em certos momentos, o porquê de se utilizar esses conceitos de análise, muitas vezes não presentes em gramáticas tradicionais:

[...] a razão é que não é possível estudar gramática (nem disciplina nenhuma) sem dominar certos conceitos básicos; e os conceitos da gramática tradicional são em grande parte inadequados. Eles precisam ser substituídos por outros que não são do conhecimento geral (PERINI, 2010, p. 21).

Ademais, em diversas partes de sua gramática, Perini “conversa” diretamente com o seu leitor:

(43) *Mas, dirá o leitor, o método de ensino desse professor de matemática é absurdo.* (PERINI, 2010, p. 33)

(44) *Note que ninguém nos ensinou isso (...)* (PERINI, 2010, p. 40).

(45) *Assim, o leitor encontrará diferenças importantes entre estruturas estudadas neste livro e as que constam nas gramáticas usuais (...)* (PERINI, 2010, p. 44).

(46) *Não quero explicar tudo agora para não me desviar demasiadamente do assunto que nos interessa no momento.* (PERINI, 2010, p. 55).

(47) *O leitor poderá verificar facilmente que as formas que admitem a omissão do SN inicial são vendi e vendemos.* (PERINI, 2010, p. 67).

No conjunto de dados de (43) a (47), representados acima, é evidente o diálogo do gramático com o leitor, a partir do convite à reflexão em várias partes do texto. Isso comprova que o processo de interação pode existir em textos de gramática. Ao mesmo tempo, uma outra demonstração de interação autor/leitor se faz na indicação de modéstia, pois Perini relata sobre suas dificuldades em construir uma explicação relativa às classes de palavras, uma área tão discutida ao longo da tradição gramatical:

(48) *Nesse contexto, não é nada fácil elaborar a parte relativa às classes de palavras em uma gramática dirigida a não especialistas. Assim, o leitor deve esperar, nestes capítulos mais ainda do que no restante do livro, expressões de incerteza e indicações puramente programáticas.* (PERINI, 2010, p. 297)

Em termos de interação, o emprego do adjetivo avaliativo “incerteza” é uma pista para transparecer ao leitor certa modéstia, a fim de atenuar as dificuldades de se explanar o que são as classes de palavras.

Castilho, por sua vez, do mesmo modo, ao longo de seu texto, interage direta e intensamente com seu leitor por meio do uso de uma linguagem simples e pelo uso do texto expositivo, intercalado com “diálogos imaginários”:

O ritmo expositivo de nossas gramáticas adota o que se poderia chamar de “estilo revelação”. O gramático se transforma numa espécie de Moisés que desce dos altos montes revela aos povos estupefatos... o que está certo e o que está errado em sua linguagem! Também aqui me distanciei disso. Imaginei para tanto a seguinte estratégia: compus dois textos articulados, um expositivo, e outro indagativo. Na exposição, falo eu, interpretando os achados da ciência atual. Nas indagações, falam aos leitores, por meio das perguntas que imagino que eles estejam formulando. Nossos diálogos imaginários vão em *itálico*, intercalados no texto expositivo. (CASTILHO, 2014, p. 32).

Eis um exemplo de um “diálogo imaginário” entre Castilho e seu leitor:

(49) – *Por que tanta insistência no processo de apresentação de referentes? Brinquedinho novo?*

– *Porque, se entendermos que apresentar e predicar são processos distintos, teremos facilitada nossa compreensão sobre o estatuto do argumento único exemplificado anteriormente, bem como sobre a tipologia da sentença correspondente.* (CASTILHO, 2014 p. 286 – destaques no original).

Castilho usa essa estratégia de interação com seu público-leitor para transformá-los numa espécie de coautores, “recusando que entre eles e a língua que praticam seja obrigatória a interposição de um intérprete, de uma espécie de despachante para problemas gramaticais” (2014, p. 33). Para dar conta desse propósito, o autor utiliza também a metodologia de eliciação, que direciona o leitor a tirar conclusões e a desenvolver seu conhecimento sobre a língua, bem como ter um ponto de vista crítico diante dos fatos em análise, atitude essa coerente com a abordagem descritivo-reflexiva:

(50) *Da motivação semântica, migraríamos para as categorias gramaticais, buscando identificar as propriedades sintáticas (...). Deixo a você, leitor, esta sugestão de Milton do Nascimento (...).* (CASTILHO, 2014, p. 336 – grifos nossos).

(51) *Forçando um pouco a barra, diria que a teoria da referência está para as ciências clássicas assim como a teoria da referenciação está para as ciências dos*

domínios complexos. Demonstrar isso é um belo desafio que dependerá de indagações futuras. (CASTILHO, 2014, p. 466 – grifos nossos)

(52) (...) *enumero na terceira seção alguns temas de trabalho, perseguindo sempre o objetivo de habilitar o leitor a raciocinar sobre a gramática de sua língua, e a tirar suas próprias conclusões.* (CASTILHO, 2014, p. 611)

Como se vê em (50), em (51) e em (52), Castilho convida o leitor à pesquisa e, para isso, em todos os capítulos enumera uma série de referências a autores que aprofundam o tópico gramatical abordado. Além disso, algo bastante inovador no final de sua gramática é uma *sugestão de projetos*, cujo objetivo é pesquisar a diversidade do PB, com a indicação de procedimentos metodológicos para esse fim. Vejamos um exemplo proposto pelo autor no caso de uma pesquisa sobre variação geográfica:

(53) a) *Escolha uma área para seu estudo. Pode ser a região em que você mora.*

b) *Estude a organização social nessa área. Selecione informantes representativos dessa organização.*

c) *Prepare um questionário sensível à experiência dos moradores. Em 4.1, você encontrará algumas indicações sobre como organizar esse questionário.*

d) *Aplique-o aos informantes selecionados. Transcreva as gravações. Selecione uma questão integrada num dos sistemas linguísticos para o estudo desses materiais.*

e) *Disponha seus dados no mapa da região estudada e redija uma monografia.* (CASTILHO, 2014, p. 649).

Por fim, outro aspecto que demonstra o cuidado de Castilho com o seu leitor diz respeito à constituição de um *glossário* de termos gramaticais usados ao longo de sua gramática e de um *índice de matéria*, com indicação do número da página de todos os assuntos desenvolvidos na gramática.

Em síntese, podemos dizer que a construção textual dos enunciados das gramáticas de Perini e Castilho comprova a interação autor/leitor por meio de uma enunciação que se apresenta mais como uma conversa entre estudiosos da linguagem do que pelo modo prescritivo, que ditava o “bom uso da língua”, outrora praticado em gramáticas tradicionais e que, muitas vezes, distanciava autor/leitor.

Considerações finais

Este artigo procurou evidenciar o processo de interação autor/leitor em gramáticas descritivas do PB, que se propõem a promover uma educação linguística, a partir de um processo de eliciação, ou seja, em que o próprio leitor constrói sua reflexão e análise sobre aspectos da língua, por meio de uma espécie de “diálogo” com o gramático.

Os compêndios de Perini e Castilho são excelentes exemplos de que é possível estudar e refletir sobre gramática sem a preocupação demasiada com a dita “língua empírica”, distante da linguagem falada.

Essa pesquisa demonstrou ainda, por meio dos mais de 50 dados apresentados, que é possível ter interação verbal em textos escritos de natureza gramatical, e que não só o autor/gramático está presente nesse tipo de texto, mas há a constante presença do leitor nesse ínterim.

Ressaltamos, no entanto, a necessidade de se ampliar essa pesquisa no que se refere a buscar o ponto de vista dos leitores dessas gramáticas descritivas sobre se este processo de interação, por meio de uma proposta de educação linguística, de fato promove uma educação reflexiva e facilita o processo de aprendizagem do Português Brasileiro.

Referências

ANDRADE, M. L. C. V. O. *Relevância e contexto: o uso de digressões na língua falada*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2001.

_____. A revista Veja: interação e ensaio. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1988.

CASTILHO, A. T. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton Publishers, 1957.

HILGERT, J. G. A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante: um caso de interação intraturno. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

ILARI, R. A. *Linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. *Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna*. 2009. Disponível em http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=3 Acesso em 11 de out. 2015.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des conversations*. (Tome 1) Paris: Armand Colin, 1998.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

LEITE, M. Q. O espaço da interação autor/leitor na gramática tradicional: um estudo de caso. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

LOBATO, L. O que o professor de ensino básico deve saber sobre linguística. Ms. SPBC, 2003.

_____.; PILATI et al (org.). *Linguística e ensino de línguas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H.; SALLES, H. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, 2011, p. 395-425.

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

SALLES, H. M. M. L. *A língua portuguesa na escola: por uma educação científica*. Brasília: SBPC, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

VICENTE, H. G; PILATI, E. Teoria Gerativa e “ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Verbum* – Cadernos de PósGraduação, São Paulo, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/12793/9279> Acesso em 20 de ago. 2015.

LA PERFORMANCE EN LA ENSEÑANZA DE E/LE EN LA UNIVERSIDAD: EL PROTAGONISMO DISCENTE EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LA GRADUACIÓN DE LETRAS

Tânia Maria Diôgo do Nascimento¹

Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic²

RESUMEN³: Este artículo discute el papel de la performance (HOLZMAN, 2009) en las clases de lengua española en la graduación en Letras en una Facultad en el interior de Pernambuco. Será enfatizado el papel de la *performance* en la construcción del protagonismo discente (DIOGO, 2012) y en el fomento de un ambiente de producción de conocimiento (MENDES, 2012), donde los alumnos pueden irse más allá de sí mismos, para tornarse quienes ellos pueden ser, siendo quienes todavía no lo son (HOLZMAN, 1997). La investigación está insertada en el ámbito de la Lingüística Aplicada (LA), por ser un estudio del lenguaje en un contexto académico que promociona cambios de papeles sociales (DAMIANOVIC, 2012), en el caso focal, de la reestructuración de la práctica docente y la consolidación significativa de la *agentividad* en el aprendizaje discente universitario. Tiene como pilar teórico la TASHC, teoría de la Actividad Socio-Histórico-Cultural (ENGESTRÖM, 2009), un *lócus* en el cual los sujetos se constituyen y a los demás en las relaciones con los objetos/mundo mediados por la sociedad (LIBERALI, 2010), en el enlace universidad y la vida discente de graduandos actuantes en la esfera académica.

PALABRAS CLAVE: Lengua Española; TASHC; Formación de Investigadores en Letras / Español.

RESUMO: Este artigo discute o papel da *performance* (HOLZMAN, 2009) nas aulas de língua espanhola na graduação em Letras em uma Faculdade no interior de Pernambuco. Será enfatizado o papel da *performance* na construção do protagonismo discente (DIOGO, 2012) e no fomento de um ambiente de produção de conhecimento (MENDES, 2012), em que os alunos podem ir mais além de si mesmos, para tornar-se quem eles podem ser, sendo quem todavía não são (HOLZMAN, 1997). A pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), por ser um estudo da linguagem em um contexto acadêmico que promove mudanças de papéis sociais (DAMIANOVIC, 2012), no caso focal, da reestruturação da prática docente e da consolidação significativa da agência na aprendizagem discente

¹ Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: diogotania@hotmail.com.

² Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mcdamianovic@gmail.com.

³ As autoras declaram responsabilidade total pela revisão de espanhol deste trabalho.

universitária. Tem como pilar teórico a TASHC, teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (ENGESTRÖM, 2009), um lócus no qual os sujeitos se constituem e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade (LIBERALI, 2010), no enlace universidade e a vida discente de graduandos atuantes na esfera acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola; TASHC; Formação de Pesquisadores em Letras / Espanhol.

Introducción

La enseñanza del Español como Lengua Extranjera – E/LE – en Brasil, asume una dimensión muy importante, ya sea por nuestra participación en Mercosur como país de reconocida actuación y articulador estratégico entre los demás países de lengua española, sea por la posición asumida por este idioma en el ámbito mundial. Según (SEDICYAS, 2005, p.36) “la lengua española es unas de las lenguas más importantes de la actualidad, es decir, es la lengua oficial de 21 países y la segunda lengua nativa más hablada del mundo. Más de 332 mil millones de personas hablan ese idioma como primera lengua, perdiendo solo en número de hablantes nativos para el chino (mandarín), que, de acuerdo con el autor, todavía no tiene una proyección internacional como el inglés, el español y el francés”.

Además de ese escenario, este estudio está basado en la Ley 11.161/05, que torna obligatoria la oferta del español en las escuelas brasileñas de Enseñanza Media. Esta ley representa la consolidación y la implementación de la enseñanza de la Lengua Española en Brasil.

En consonancia con Rodrigues (2012, p. 10),

La aprobación de la Ley Federal Nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005, que propone la implementación gradual de la enseñanza de la lengua española, ante la oferta obligatoria por la escuela y de matrícula facultativa para el alumno, en los currículos plenos de Enseñanza Media para dentro de cinco años y la inserción del examen de lengua extranjera en el ENEM (Examen Nacional de Enseñanza Media) en 2010, con la posibilidad de opinar entre la lengua española y la lengua inglesa, se instauró una situación de urgencia en la elaboración de propuestas pedagógicas, en la producción de materiales didácticos y en la formación de profesionales que pudieran atender adecuadamente a esa demanda.

En términos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, se nota que los profesores de ELE necesitan explorar el lenguaje y la reflexión crítica que convierten la clase en un espacio de *práxis* para el éxito del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, como un

instrumento-y-resultado para que haya el reposicionamiento social y la construcción de nuevas relaciones sociales.

Así, este trabajo está pensado para la formación crítico-colaborativa, Liberali (2009), del profesor y la de los estudiantes en el 5º de la Graduación en Letras/Español de FALUB – Facultad Luso-Brasileña, institución privada, ubicada en la ciudad de Carpina, Pernambuco. Ahí hemos observado necesidades y carencias académicas de los alumnos en sentido de ser efectivamente, alumnos-investigadores.

El papel que juega la *performance*, Liberali (2009), es muy relevante para nuestros estudios, pues defendemos que el estudiante de Letras/Español debe convertirse en alguien que todavía no lo es pero podrá lograr serlo socialmente. El papel libertador de la *performance*, que no está basada en la verdad o en la identidad del sujeto, sino en una forma de ir más allá de sí mismo como otro.

Trabajar la enseñanza de E/LE en el curso de Letras/Español, bajo la perspectiva crítica es asumir el papel activo en la formación de los futuros profesores. En palabras de Miranda Poza (2012, p. 341):

[...] el alumno de un curso de letras, no sólo debe limitarse a “saber español”, esto es, a alcanzar un determinado nivel de conocimiento (inicial, medio, avanzado, superior, etc.), sino que, además, debe profundizar en ese conocimiento, lo que implica un estudio reflexivo sobre la lengua, sobre el español, de forma paralela a lo que ocurre en vernáculo: no vale solo con “saber hablar portugués” (todos los alumnos brasileños lo saben mucho antes de entrar en la universidad), sino que se exigen otros muchos conocimientos complementarios considerados indispensables para poder llegar a ser considerado un “profesor de portugués”.

No somos meramente observadores o investigadores pasivos, sino pedagogos críticos e ilusionamos transformar la realidad de nuestra comunidad académica. El hecho de impartir clases de Español en la graduación en Letras/Español y a la vez detectar colaborativamente deficiencias y necesidades a superárselas, nos invita a una toma de decisión docente que igual nos posiciona socialmente con una actitud crítico-reflexivo-colaborativa, Diôgo (2013).

Nos apoyamos a la luz de (RAJAGOPALAN, 2003, p.106), cuando defiende que:

El pedagogo crítico es, en otras palabras, un activista, un militante, movido por cierto idealismo y por la firme convicción de que, a partir de su acción, por más limitada y localizada que pueda serlo, es posible desencadenar mudanzas sociales de gran envergadura y consecuencia.

A lo largo de algunos años de experiencia docente y de unas tantas observaciones, verificamos la necesidad de asumir una postura investigativa, que participe y produzca

significados compartidos, basada en la colaboración crítica como categoría de análisis de la actividad docente, Diôgo, (2013), “en el movimiento de constitución de los sujetos, que se revela en un modo de actuar a partir de una compleja red de mediaciones en los relacionamientos en proceso que constituyen el ser social”, (OLIVEIRA & MAGALHÃES, 2009, p. 1).

El presente estudio objetiva el incremento de la enseñanza-aprendizaje de E/LE, a través de la elaboración y aplicación de un material didáctico (DIOGO, 2013) para la enseñanza de la lengua española, con fines académicos, para discentes de la Graduación en Letras/Español, a luz de la TASHC – Teoría de la Actividad Socio-Histórico-Cultural, Liberali (2011).

Desde esta dirección, otros objetos subyacen a este estudio: (i) enseñar, analizar y trabajar con géneros textuales, Motta-Roth, (2005), académicos orales y escritos relativos a la actividad presentación de *poster* en eventos académicos nacionales e internacionales; (ii) ofrecer subsidios efectivos de enseñanza y aprendizaje, o sea, del saber hacer, de la producción oral y escrita de los géneros académicos de la actividad presentación de *poster* en eventos académicos nacionales e internacionales; (iii) aumentar la elegibilidad de los discentes de Letras/Español en eventos académicos en los cuales divulguen sus pesquisas; (iv) desarrollar el espíritu colaborativo entre los estudiantes y la profesora-investigadora, en el sentido de tornar el UNO en el TODO, comprendido así, el protagonismo en clase.

Constatamos que cuando el profesor observa, reflexiona críticamente e interviene, permite la aproximación entre educador y educando. Tal procedimiento permite la socialización de saberes a través de la significación colaborativa de contenidos propuestos, actividades y estrategias utilizadas y, principalmente, de los avances realizados en el sentido de la consolidación significativa del aprendizaje (DIOGO, 2013).

Referencial teórico

La Lingüística Aplicada y la Enseñanza de la Lengua Española

Este trabajo está insertado en la perspectiva de la Lingüística Aplicada, (LA) y de la Reflexión Crítica en la Enseñanza de la Lengua Española. Desde el abordaje de formación de educadores, es fundamental estudiar el lenguaje del educador. En la perspectiva, “el lenguaje es objeto e instrumento, Vygotsky (1934), de la acción del educador, y es por su mediación

que percibimos tanto el discurso en el aula, como el discurso sobre él”, (LIBERALI, 2011, p. 37).

Es en el abordaje de la investigación crítico-colaborativa, que respaldamos el trabajo y defendemos la ampliación de antiguos paradigmas tradicionales que aportaron valiosas contribuciones en su contexto socio-histórico-cultural, que a continuación presentamos: (i) Método Tradicional; (ii) Método Directo; (iii) Método Audio-lingual; (iv) Enfoque Comunicativo; (v) Método Nocional-funcional y (vi) Enfoque por tareas, estos dos últimos, en contraposición a los más anteriores.

Nuestra propuesta Diôgo (2013), al adoptar la enseñanza de la lengua española desde la visión de la TASHC, está apoyada en la enseñanza de las lenguas extranjeras pensada para que el alumno de la graduación Letras/Español, actúe como alumno-investigador a la vez en que nuestra actuación docente propicie instrumentos y artefactos que garanticen el protagonismo discente.

Dentro de la Lingüística Aplicada la enseñanza de E/LE en la perspectiva de la reflexión crítica, los estudios de la TASHC es pilar teórico, la perspectiva socio-histórico-cultural, entendida por (LIBERALI, 2010, p.19), como un *lócus* en el cual “los sujetos se constituyen y a los demás en las relaciones con los objetos/mundo mediados por la sociedad”.

La autora establece una conexión pertinente entre el proceso de constitución de sí, de los demás y de la propia sociedad, con la formación crítica de educadores. (LIBERALI, 2010, p.25-35), nos presenta importantes consideraciones acerca del proceso de la reflexión en la formación del educador, cuando nos elucida sobre la reflexión técnica, la reflexión práctica y sobre la reflexión crítica:

- En el enfoque de la **reflexión técnica**, el profesor está visto como mero técnico capaz de aplicar teorías y técnicas científicas a problemas instrumentales.

- La **reflexión práctica**, parte de un intento de encontrar soluciones para la práctica en la práctica (...) hay la clara tentativa de comprender las acciones a partir de su experiencia y conocimiento de mundo.

- En la perspectiva de la **teoría crítica**, formar educadores abarcaría a ambas énfasis anteriores, sin embargo, enfatizando criterios morales. (...) localiza los análisis de acciones personales en contextos históricos-sociales más amplios.

El estudio del lenguaje en la perspectiva de la reflexión crítica en la formación del educador es fundamental, pues, trabajar con el lenguaje significa instrumentalizar a los educadores y a los alumnos para reflexionar sobre sus acciones (instrumento) y para actuar en el aula (su objeto). El lenguaje, así, “es objeto e instrumento de la acción del docente y de los discentes”, (LIBERALI, 2011, p.37). La reflexión crítico-colaborativa, en la clase de lengua extranjera es fundamental para que el aprendiz amplíe su envergadura de acción socio-histórico-cultural, (DAMIANOVIC, 2011).

Señalamos, en este escenario la presencia fundamental de la *performance*, pues es en este juego que los estudiantes estrenan como agentes de su participación activa en la actividad social participación en un evento académico, para ello, utilizan las herramientas que posibilitan el desarrollo de ser quiénes son y venir a ser lo que todavía no han logrado serlo, Holzman (2009).

Este trabajo pone de relieve la enseñanza de E/LE mediada por la participación de los graduandos en Letras/Español en la actividad social presentación de *poster* en congresos nacionales e internacionales, con foco en la sumisión de resúmenes académicos. Para trabajar en la concepción de actividad social, Liberali (2011), hace falta reflexionar de forma crítica sobre nuestra propia actuación docente, además de reflexionar críticamente sobre el papel que jugamos en la formación de alumnos-investigadores, protagonistas de su acción.

Nos toca el trabajo de manera a despertar conciencias en la construcción de una comunidad académica más auténtica que forme el alumno en su plena performance de lo que todavía no lo es, pero podrá venir a serlo.

El trabajo con la actividad social contempla el trabajo con el género, aquí tomados en (BAKHTIN, 1953; BAZERMAN, 1994), resumen académico para sumisión de trabajo en eventos académicos promocionando su circulación en el medio académico, (MOTTA-ROTH, 2006) como posibilidad de participar de forma más efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre en la perspectiva socio-histórico-cultural. En ese cuadro de la circulación, el género como instrumento en una actividad social, visa al protagonismo de los discentes, cuando se apropian de forma consciente de la elaboración, comprendiendo su organización argumentativa, discursiva y lingüística.

A la luz de Liberali (2009, p.25), corroboramos en nuestro estudio que:

[...] en el área específica de lenguas (materna y extranjera), los géneros asumen una perspectiva central, pues son el medio de participar de la Actividad Social y el objeto, o sea, el concepto científico, la generalización, que será producido en la actividad de enseñanza-aprendizaje.

Encontramos resonancia en el pensamiento anterior, en la tesis de Schneuwly y Dolz (2004), que defienden que es a través de los géneros que las prácticas de lenguaje se materializan en las actividades de los aprendices que nos hace entender el estudio de los géneros textuales académicos, orales y escritos, en el abordaje crítico-reflexivo. La materialización lingüística en la actividad focal escrita de resúmenes académicos encuentra en la esfera de circulación, apoyo en las 10 unidades didácticas, elaboradas por la profesora-investigadora, y trabajadas con los graduandos de Letras/Español. Comprendemos aquí, la elaboración de material didáctico como el artefacto de mediación (DAMIANOVIC, 2007, p.20), como “la actividad de creación de sentidos y de significados que tiene como principal artefacto cultural el lenguaje”.

La distribución de la producción discursiva en géneros tiene como correlato la propia organización de la sociedad, (...) el estudio socio-histórico de los géneros textuales como una de las maneras de entender el propio funcionamiento social de la lengua (MARCUSCHI, 2008, p. 208).

Enfatizamos que en este estudio asumimos una postura docente reflexiva como forma de viabilizar una acción pedagógica que visa al reposicionamiento social de los discentes en la graduación en Letras/Español, convirtiéndose en investigadores, haciendo de la performance activa, su agencia de participación en los congresos, seminarios y otros eventos académicos, nacionales e internacionales, Diôgo (2013) .

Es en ese cuadro que este trabajo está insertado, en los postulados de los estudios de géneros como participación social crítico-colaborativa, según afirma (MOTTA-ROTH, 2005, p.181):

Un género textual es una combinación entre elementos lingüísticos de diferentes naturalezas – fonológicos, morfológicos, lexicales, semánticos, sintácticos, oracionales, textuales, pragmáticos, discursivos y, tal vez podemos decir también, ideológicos – que se articulan en el lenguaje usado en contextos cotidianos de la experiencia humana, y que son socialmente compartidos.

Según Rodrigues (2012), los ejercicios realizados con los discentes, a través de las unidades didácticas precisan establecer “una relación dialéctica entre la vida del alumno, las demandas colocadas por la sociedad actual y el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Creemos

que la relevancia de este estudio se encuentra en la práctica docente reflexiva, para la enseñanza de la lengua española en la construcción de sentidos compartidos en la elaboración, análisis e implementación del material didáctico, con foco en la performance del alumno en eventos académicos nacionales e internacionales, a través de la escritura de los resúmenes académicos y su sumisión a dichos eventos, y de ahí, su participación en la modalidad presentación de poster, entonces ya como investigador, trasladándose al papel del que ha desarrollado una investigación y ahora la convierte en pautas a ser compartida por una comunidad académica.

A modo de discusión

La *Performance* formando alumnos-investigadores

La actividad social planteada a los alumnos del 5º período de Letras/Español, ha sido fomentada por la idea de alumno-protagonista de su propia práctica y aprendizaje. Liberali, (2009, p.19), comentando sobre el papel que ellos juegan en la vida y la relación establecida entre el concepto de Actividad, Vygotsky (1934); Leontiev (1977); Engeström (1999) y el concepto de *performance*, Holzman (1999), a saber, “ la vida que se vive; venir a ser lo que todavía no es”, esclarece:

Para Vygotsky, el concepto de jugar está ligado a la forma como los sujetos, principalmente, participan y se apropian de la cultura de un determinado grupo social. Al jugar, los sujetos ejecutan, en el plan imaginario, la capacidad de planificar, imaginar situaciones, representar papeles en situaciones sociales diversas que están más allá de sus posibilidades inmediatas. De esa forma, crean zonas de posibilidades futuras.

El objetivo del trabajo con las unidades didácticas y de la futura participación de los alumnos de Letras/Español en evento académico internacional, se cruzaba con el propósito de la creación de esa “zona de posibilidades futuras”, Vygotsky (1934), que era a de ser protagonista, o sea, de ser un investigador, compartiendo sus investigaciones, insertado en una comunidad académica, analizando lo que ha logrado alcanzar, de forma crítico-colaborativa.

En ese contexto, Liberali (2009, p. 19; 20), relaciona la discusión de los estudios vigotskyanos con los estudios realizados por Holzman (1997) y Lobman y Lundquist (2007), en Liberali (2009, p. 19; 20), sobre el papel libertador de la *performance*, que no está basada en la verdad o en la identidad del sujeto, sino en una forma de irse más allá de sí mismo como otro.

Liberali (2009, p.19), elucida que en la *performance*, los sujetos crean otras formas de relacionarse consigo mismos, con otros y con el mundo a su alrededor. La propuesta de trabajar con las unidades didácticas y probarla actividad social presentación de *poster* en un congreso, propició a los alumnos de la graduación Letras/Español, ir más allá de sí mismos, transformarse y de transformar a su comunidad académica, socio-histórico-culturalmente.

En los excertos que a continuación enseñamos, hay dos apartados de las unidades didácticas 5 y 6 – La Participación en un Evento Académico. En ellas, animamos a los estudiantes a investigar los temas estudiados y a involucrarse más en la *performance* para convertirse en futuros investigadores.

Apartado **¡Ahora te toca a ti!**

Unidad Didáctica 5

1. Investiga en Internet sobre congresos y luego busca el apartado de presentación de paneles.
2. Selecciona 3 paneles que te haya gustado la integración forma y contenido. Preséntaselos a tus colegas. Justifica tu elección.
3. Entrevista a un/a colega que ya haya presentado algún trabajo en la modalidad *poster*. Pregúntale de qué trataba; cómo lo organizó y cómo lo presentó; quién era el público meta y cómo se ha salido.

Unidad Didáctica 5

Apartado **¡Hora de empezar la organización de tu panel!**

1. Planifica el contenido de las partes y selecciona verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios que te gustaría usar.
2. Piensa la forma. ¿Te gustaría usar imágenes? ¿Cuáles?

Apartado **¡Ahora te toca a ti!**

Unidad Didáctica 6

1. Investiga otros *paneles* en internet, en las actas de congresos y discute con tus compañeros/as las similitudes y diferencias respecto a tu trabajo.

2. Habla a tus colegas sobre tu tema y pregúntales qué les parece.

Unidad Didáctica 6

Apartado **¡Hora de empezar la organización de tu panel!**

1. Sigue la elaboración de tu *panel*. Ahora que ya has analizado bastante, inspírate más, recoge las ideas y... **¡Lánzate!**

Los alumnos del 5º de Letras/Español de FALU, han logrado su *performance*, presentando sus investigaciones en el evento académico LIGUE/LAELI - **I Seminario Nacional LIGUE: Lenguaje, Lenguas, Escuela y Enseñanza** **II Seminário Nacional LAELI: Lingüística Aplicada y el Educador de Lengua Inglesa**, realizado en el CAC, Centro de Artes y Comunicación de la UFPE, en mayo de 2012.

En esa actividad social, los alumnos participaron como presentadores y argüidores de otros trabajos de estudiantes de Letras de distintas instituciones universitarias presentes al evento. Los sujetos de esta actividad han sido los alumnos que tenían como objeto la participación activa en un evento académico, probaron algo nuevo, actuaron más allá de sí mismos y han creado posibilidades futuras, ultrapasando los muros de la facultad.

La división del trabajo fue realizada de acuerdo con la participación colaborativa de los alumnos. El grupo de estudios estaba compuesto por doce estudiantes del 5º período de Letras/Español, cada uno ha tenido su turno de habla con la previa elaboración del resumen académico. Las reglas pre-establecidas por la organización del evento fueron respetadas por los estudiantes; ellos instalaron el *poster* de la investigación en el momento señalado por la comisión organizadora del evento; todos han estado presentes para la presentación; mientras que uno miembro presentaba, los demás lo escuchaban y solo tomaban el turno de habla cuando había la necesidad de fortalecer con otras palabras lo que ya hubiera sido dicho.

La *performance* de los alumnos aconteció en clima de mucha naturalidad, con la actuación no como un personaje sin un fin, sino como aquél que está consciente de su actuación, del papel social que juega, pues, en la perspectiva de la TASHC, ratificando la tesis de Mendes (2012, p.47), cuando referencia Holzman, (2009), la *performance* está entendida

como una herramienta de desarrollo, es crear quien eres y quien todavía no eres y quieres serlo.

A modo de conclusión

Este trabajo confirma lo que la reflexión práctica y la reflexión técnica ya anunciaban, sin embargo, hacía falta el aporte teórico-metodológico de la reflexión crítico-colaborativa. Los alumnos aprenden de manera efectiva y con calidad cuando construyen el conocimiento en clase, compartiendo nuevos valores, sentidos y significados, a partir de la mediación del profesor, de otros colegas y de su *performance* que le permite ir más allá de sí mismos.

La *performance* ha sido construida y posteriormente protagonizada por los alumnos desde el trabajo con las unidades didácticas en el aula, en la interacción mediadora profesora y alumnos, alumnos y alumnos, alumnos y comunidad académica.

Hace falta una propuesta de enseñanza de E/LE para estudiantes de la Graduación en Letras/Español, establecida en una relación dialéctica entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la vida de los alumnos, a que reconozcan, analicen y reflexionen sobre los contenidos trabajados en clase y su utilización en situaciones cotidianas reales.

Los retos que este estudio nos ha mostrado, señalan la necesidad de elaborar propuestas de enseñanza de E/LE que fomenten la acción docente y garanticen la *performance* discente, con acciones más creativas y que posibiliten a los sujetos involucrados en este proceso, participar e intervenir en sus comunidades académicas de forma socio-histórico-cultural.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929-30). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14a. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. 1992. *Estética da Criação Verbal*. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. *Linguagens, códigos e suas Tecnologias* Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANTERO, F. J. *Complejidad y competencia comunicativa*. Artículo presentado como conferencia invitada en el Congreso Internacional *Complejidad*. La Habana: Cuba, 2008.

DAMIANOVIC, M. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SCHTINI, R.h.; SZUNDY, P.T.C. (ORG). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

_____. *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté, São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

_____. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a ativista político. In: *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, jul./ dez. 2005.

_____. DIOGO, T.M. A Elaboração de Material Didático para o Ensino de Espanhol: reflexões sócio-históricos-culturais. *I Seminário Nacional LIGUE: Linguagem, Línguas, Escola e Ensino*. Recife:UFPE, 2012 (No prelo).

_____. DIOGO, T.M. A Língua Espanhola na Atividade Social Apresentação de Pôster em Congresso: o protagonismo na sala de aula de Letras. *I SEPLEV: Identidade e Espaço Virtual: múltiplos olhares*. Recife: UFPE, 2012 (No prelo).

DIOGO, T. M. O ensino-aprendizagem da língua espanhola através da atividade social escrita de resumos para apresentação de pôster em congresso: o protagonismo discente na graduação em Letras, Recife, pp. 216. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Orgs.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LIBERALI, F.C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. *A reflexão e a prática no ensino*. São Paulo: Blücher, 2012.

_____. MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

_____. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Richmond, 2009.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LITTLEWOOD, W. *La enseñanza comunicativa de idiomas- Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge. 1998.

MAGALHÃES, M. C. C. *O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. São Paulo, 2009.

_____. (Org.) *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. (2003) A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. (no prelo).

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDOZA, A. et al. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori: Barcelona, 1998.

MIRANDA POZA, J. A. La universidad ante los desafíos de la enseñanza de español en Brasil. *EUTOMIA*, revista de Literatura e Linguística. UFPE. Edição 10, Recife, dezembro 2012.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

SEDYCIAS, J. (org.) [et al] *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: A MOTIVAÇÃO NUMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NA CONSTRUÇÃO DE UM JORNAL ELETRÔNICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Cleuma de Almeida Matos do Nascimento¹

Maria Juliana da Silva Medina²

Michell Gadelha Moutinho³

RESUMO: O ensino de línguas estrangeiras envolve mais do que conhecimento linguístico e utilização de metodologias de ensino: ele transcende a dimensão enfocada na forma ou no acúmulo de vocabulário, constituindo um processo complexo, dinâmico e cultural, que se refere ao sujeito em sua relação com o contexto em que está inserido. Por isso, a aprendizagem precisa estar voltada para situações funcionais de interação entre indivíduos em ambiente coletivo, incluindo aqueles de comunicação *on-line* (*chats*, redes sociais e *blogs*) e de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). O engajamento dos alunos da 1ª série do Ensino Médio da Escola de Aplicação da UFPA, no projeto de elaboração do JORNAL ELETRÔNICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (INGLÊS, FRANCÊS, ESPANHOL E ALEMÃO) é o cenário que permite a este estudo investigar os aspectos motivacionais e perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. O estudo objetiva ainda demonstrar de que forma a feitura de um jornal *on-line* foi capaz de oportunizar aos alunos a vivência de aspectos culturais das línguas estrangeiras que, normalmente, não são possíveis de serem desenvolvidos a contento no currículo escolar e de perceber de que forma as tecnologias podem melhorar a qualidade do ensino e do processo de construção colaborativa do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas Estrangeiras. Tecnologia da Informação e Comunicação. Motivação.

ABSTRACT: The teaching of foreign languages is more than linguistic knowledge and use of teaching methodologies: it transcends the dimension focused in the form or in the vocabulary accumulation, it is a complex, dynamic and cultural process that refers to the

¹Doutoranda em Linguística: Ensino e Aprendizagem de Línguas e Culturas pela Universidade Federal do Pará; Professora de Língua Inglesa na Escola de Aplicação da UFPA. E-mail: cleuma.nascimento@gmail.com

² Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará; Professora aposentada de Língua Francesa na Escola de Aplicação da UFPA. E-mail: medina_juliana@yahoo.com.br

³ Doutorando em Linguística: Ensino e Aprendizagem de Línguas e Culturas pela Universidade Federal do Pará; Professor de Língua Alemã na Escola de Aplicação da UFPA. E-mail: michell@ufpa.br

subject in his relationship with a community. Hence, the learning needs to focus on functional interactive situations among individuals in collective atmosphere, including those of on-line communication (chats, social nets and blogs) and of Virtual Atmospheres of Learning (AVA's). The 1st year High School students' of Escola de Aplicação of UFPA engagement in the project of elaboration of the ELECTRONIC NEWSPAPER OF FOREIGN LANGUAGES (ENGLISH, FRENCH, SPANISH and GERMAN) is the scenery that allows this study to investigate the motivational aspects and perspectives on the teaching and the learning of foreign languages. The study still aims at demonstrating how the making of an on-line newspaper can enable students to be in contact with cultural aspects of the foreign languages which are not possible to be developed in the school curriculum and to notice how the technologies can improve the quality of the teaching as well as the process of cooperative knowledge construction.

KEYWORDS: Foreign languages. Information and Communication Technology. Motivation.

Considerações iniciais

O ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) vem passando por mudanças nos últimos anos. De fato, sabe-se que a aprendizagem de uma língua envolve muito mais do que o simples conhecimento linguístico e a utilização de uma metodologia de ensino; ela transcende a dimensão enfocada na forma ou no acúmulo de vocabulário. Aprender uma língua é um processo complexo, dinâmico e cultural que se refere ao sujeito em sua relação com uma comunidade. Em consonância com esse pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as Línguas Estrangeiras Modernas afirmam que:

Ao conhecer outra (s) cultura (s), outra (s) forma (s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000, p. 30).

Hoje, a aprendizagem de línguas se volta, sobretudo, para as situações funcionais de interação entre indivíduos em ambiente coletivo, incluindo aqueles de comunicação *on-line* (*chats*, redes sociais e *blogs*) e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e o professor de LE da atualidade se depara com o desafio de superar as limitações próprias de seu exercício profissional, o que requer o conhecimento de variáveis que podem interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

O projeto Jornal Eletrônico de LE, da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, foi idealizado com vistas a melhorar a qualidade do ensino por meio da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no processo de construção colaborativa do conhecimento. Para a consecução desse objetivo, buscou-se criar um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento de uma postura crítica do aluno frente aos temas investigados, instigando a curiosidade, a observação e a autonomia, além de incentivar a busca de informações e a ampliação da teia de conhecimentos. Procurou-se também proporcionar aos alunos do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação a oportunidade de vivenciarem conteúdos relativos às LE que não são possíveis de serem trabalhados em sala de aula, em razão das limitações impostas pelo desenho curricular das disciplinas, que não oportunizam, por exemplo, o aprofundamento dos aspectos culturais das línguas.

Iniciado no ano letivo de 2012, com o apoio dos docentes de LE (inglês, francês, espanhol e alemão) e de informática educativa, o jornal eletrônico da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará prevê, superadas as dificuldades iniciais da primeira edição, a ampliação paulatina do seu campo de ação, envolvendo, nas edições futuras, a participação de todas as séries do Ensino Médio, e, ainda mais adiante, do Ensino Fundamental, tornando-se assim um espaço periódico regular de informações e debates de ideias.

Assim, o objetivo deste relato de experiência é demonstrar de que forma a feitura de um jornal *on-line* foi capaz de oportunizar aos alunos a vivência de aspectos culturais das línguas estrangeiras que não é possível de ser desenvolvida no currículo escolar e de perceber de que forma as tecnologias podem melhorar a qualidade do ensino e do processo de construção colaborativa do conhecimento, bem como descrever os aspectos motivacionais e perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem de LE por meio do engajamento dos alunos no projeto. Para isso, apresentaremos as etapas de construção do projeto e elencaremos os aspectos motivacionais apresentados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Estudos sobre motivação no ensino-aprendizagem de línguas, assim como a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ao processo de construção colaborativa e significativa do conhecimento são o embasamento teórico que nortearão a pesquisa.

Depois da chamada “revolução comunicativa”⁴, a aprendizagem voltou-se para o “aprender fazendo”, no âmbito da prática da oralidade nas chamadas “situações comunicativas”. Os PCN apontam que, em tais situações, há (1) aumento do conhecimento da língua materna por meio de comparações com o idioma estrangeiro, (2) capacitação para o uso da LE mediante a construção consciente de significados e (3) promoção da aceitação das diferenças nos modos de expressão e de comportamento, conhecendo valores e desenvolvendo a percepção da própria cultura e de outras (BRASIL, 2000).

Acreditamos, assim como as novas diretrizes curriculares sugerem, na necessidade de promover na Educação Básica situações comunicativas capazes de colaborar com a melhoria do processo ensino-aprendizagem de línguas. Com esse objetivo em foco, temos buscado implementar ações desse teor, por entendermos que os recursos tecnológicos são ferramentas motivadoras para o engajamento dos sujeitos nas atividades de LE. A motivação na aprendizagem de LE não é um estado adquirido e estável, mas flutua ao sabor das intenções e das ações desencadeadoras executadas tanto por estudantes quanto por professores. Dornyei (2001b, p.9) entende motivação como

um estado de alerta cumulativo e dinamicamente mutante em alguém que inicia, direciona, coordena, amplia, conclui e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais os desejos e vontades iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e executados (com ou sem sucesso).

Para o autor, a motivação muda na dimensão temporal, assumindo diferentes facetas na medida em que as ações se desenvolvem. Ele propõe em seu modelo processual da motivação dois componentes básicos: o processo motivacional e as influências motivacionais. O primeiro desenvolve-se ao longo do tempo e prevê uma sequência de ações que visam atingir os objetivos buscados pelos indivíduos. Já as influências motivacionais são fontes de energia e forças motivacionais que subjazem e abastecem o processo comportamental do primeiro componente.

⁴ Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. Competência comunicativa passa ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas. A abordagem comunicativa representa uma evolução inteligente em direção ao ensino-aprendizado de línguas mais humano e centrado nos interesses do aprendiz.

Esse modelo, integrador de diversas teorias antecessoras, articula-se em torno do eixo temporal da motivação e é capaz de dar conta das fases pré-acional, acional e pós-acional da aprendizagem. A compreensão sobre os tipos de motivação envolvidos em cada uma dessas fases é a grande contribuição do modelo, podendo subsidiar as ações docentes.

Na fase pré-acional, são mobilizadas as forças motivacionais que desencadeiam o processo de aprendizagem. Nesse momento, o papel do professor é ajudar o aprendente a enxergar as possibilidades de visões futuras de sucesso.

Na fase acional, durante o processo de aprendizagem, o papel do professor é o de manter e proteger a motivação. Nessa fase, algumas ações mais amplas precisam ser quebradas em ações menores, cujo horizonte de completude seja visualizado pelo aluno.

Na fase pós-acional o aluno atribui seu sucesso ou insucesso a causas por ele identificadas no processo de aprendizagem. A atribuição de sucessos a causas estáveis e internas e de insucessos a causas instáveis e externas é o ideal para o processo de aprendizagem. Esses são pontos a serem ressaltados pelos professores que podem levar os alunos a refletirem nesse sentido.

As fases pré-acional, acional e pós-acional são didaticamente divididas para fins de compreensão do modelo. Mas como o seu próprio nome diz, a motivação é um processo dinâmico, no qual essas fases podem se interseccionar de diferentes maneiras. Frequentemente, a fase pós-acional (avaliação e atribuição) atua também como força instigadora de outra atividade que se encontra naquele momento na fase pré-acional. A experiência desenvolvida ao longo do projeto abrigou os diferentes tipos de motivação envolvidos nas três fases do processo.

As TIC como suporte ao aprendizado colaborativo e significativo das LE

Atualmente, está ocorrendo uma transição de paradigmas conceituais e educacionais e, conseqüentemente, a sociedade encontra-se em meio a constantes mudanças, em todos os aspectos: econômico, político, social, cultural e místico-religioso. Não é de admirar, pois, que a escola seja fortemente afetada por essas transformações e a educação se encontre

pressionada por tais mudanças. Diante dessas transformações, a informática, cada vez mais, adquire relevância no cenário educacional, isto porque sua utilização como instrumento de aprendizagem e sua ação no meio social passou a ser reconhecida e discutida. Os recursos tecnológicos passaram a ser considerados ferramentas de apoio às atividades executadas por alunos e professores, auxiliando o processo de aprendizagem e construção do conhecimento, conforme observado por Valente (1993, p.08) “[...] o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador”.

Além da contribuição à aprendizagem, as tecnologias também foram inseridas nas escolas para suprir as demandas sociais por uma educação que privilegiasse a preparação de cidadãos aptos a utilizar os recursos tecnológicos no seu cotidiano. No entanto, a utilização desses recursos vai além da “informatização” da educação. Diversas instituições educacionais informatizaram seus espaços e acrescentaram aos seus currículos disciplinas para que os alunos passassem a dominar a informática e seus códigos. Por vezes, a inexistência de integração desta ação à prática pedagógica resultou na falta de reflexão e de discussões mais aprofundadas sobre as possibilidades de contribuição dos recursos computacionais ao processo de aprendizado.

Sob a perspectiva construcionista defendida por Papert (1996), os recursos tecnológicos foram inseridos no ano de 2011, no currículo da Escola de Aplicação, com o objetivo de integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao processo de ensino-aprendizagem para a construção significativa do conhecimento. Norteadas por esse princípio e servindo como ferramenta de apoio pedagógico às disciplinas e conteúdos curriculares, vislumbraram-se as possibilidades educacionais das tecnologias para o estudo das LE.

As tecnologias, quando integradas ao fazer pedagógico e percebidas como ferramentas de apoio ao ensino, favorecem o pensar com e ~~o pensar~~ sobre, permitindo que professores e alunos, em um processo dialógico, sintam-se desafiados e motivados a explorar, representar, refletir e depurar ideias. Segundo os PCN, “o aluno deve reconhecer a Informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1999, p. 115). Para Silva (2011), “a Informática deve ser usada para ampliar as opções didáticas do educador, com o objetivo de criar ambientes de ensino-aprendizagem que

favoreçam a postura crítica, a curiosidade, a observação e, principalmente, a autonomia do aluno”.

Almeida (1997), ao se apoiar na perspectiva da atuação docente de Paulo Freire (2005), afirma que o professor deve “despertar a curiosidade, a dúvida, a pergunta, a investigação e a criação, desafiando os alunos a sentirem o prazer de aprender”. Desta forma, o professor que reflete sobre a sua prática e entende as potencialidades dos recursos tecnológicos, passa a atuar em parceria com os alunos e outros professores na busca de informações e na construção cooperativa de conhecimentos.

Pautado nesses princípios psicológicos e educacionais da informática na escola, por meio do projeto Jornal Eletrônico, foram inseridas as tecnologias como auxiliares da aprendizagem, da mediação pedagógica e da interatividade entre professor e aluno das LE, considerando as potencialidades e possibilidades pedagógicas que as ferramentas tecnológicas apresentam. Especificamente no ensino das línguas e da construção textual, a tecnologia digital e seus recursos ajudam a romper a narrativa contínua e sequencial das imagens e textos escritos, imprimindo uma dinâmica diferenciada no que tange à temporalidade e linearidade, conforme aponta Moran (2011, p. 74):

O estilo digital engendra não apenas o uso de novos equipamentos para a produção e apreensão de conhecimento, mas também novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos.

Segundo o autor, o reconhecimento da era digital como uma nova forma de construir o conhecimento não implica abandonar conceitos pedagógicos e didáticos do ensino da linguagem oral e escrita, muito menos apontar indiscriminadamente o uso das tecnologias como recurso único, mas assumí-las como ferramenta importante na construção de processos metodológicos mais significativos para aprender. O professor, ao propor uma metodologia inovadora, assume que a tecnologia digital possibilita o acesso ao mundo globalizado e à rede de informação, e que os alunos passam a ser descobridores, transformadores e produtores do conhecimento.

Assim, a metodologia adotada para o desenvolvimento de aspectos culturais e linguísticos não previstos no desenho curricular das LE deve ser um fator motivante para a

aprendizagem, não apenas porque utiliza tecnologias inovadoras, mas porque se tem a possibilidade de explorar as ferramentas e inseri-las no cotidiano de ensino, seja para a construção de um texto, pesquisa de assuntos específicos (imagens, vídeos, músicas), como para a construção colaborativa de uma atividade e divulgação na rede. Um material digital construído colaborativamente favorece o aprendizado interdisciplinar, desenvolve habilidades de leitura e escrita (cria coautores e leitores potenciais), além de possibilitar a utilização de novas linguagens, transformando o saber individual em coletivo.

Na próxima seção estão descritos os passos metodológicos adotados para a construção do Jornal Eletrônico de LE com o suporte das TICs.

Produção colaborativa do MISCELÍNGUAS: etapas, avanços e perspectivas

Nesta seção, será descrita a implementação e desenvolvimento do projeto Jornal Eletrônico de LE, desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA - EAUFPA, unidade acadêmica especial com estrutura administrativa própria, que desenvolve Educação Básica e se configura como campo de estágio voltado para a experimentação pedagógica⁵. No que diz respeito à metodologia, propôs-se realizar um estudo que se enquadre em um paradigma qualitativo-interpretativista, a fim de alcançar um nível detalhado de compreensão dos aspectos motivacionais dos participantes da pesquisa. Para a construção do projeto, foram realizadas as etapas descritas nas subseções abaixo, caracterizando o percurso metodológico adotado:

Apresentação do projeto

A apresentação do projeto foi realizada no auditório da EAUFPA para as ~~para~~ as cinco turmas do 1º ano do Ensino Médio e demais professores das línguas estrangeiras. Nessa primeira reunião foram apresentados os objetivos do projeto, a metodologia a ser adotada e as

⁵ Tal especificidade é referida no art. 48 do Estatuto da UFPA.

principais ferramentas tecnológicas que seriam utilizadas, a saber: *Scribus* e *Calaméo*. Dos presentes, dezenove alunos - 07 de inglês, 03 de francês, 03 de espanhol e 06 de alemão - manifestaram interesse em integrar o projeto e foram convidados a participar de encontros semanais para a estruturação do jornal e para a delegação de funções e responsabilidades.

Formação dos grupos de trabalho

Após o primeiro contato com a proposta do projeto, foram formados quatro grupos de trabalho pelos agora intitulados alunos-jornalistas, professores participantes - inglês (01), francês (01), alemão (01), espanhol (01 acadêmica do Curso de Letras da UFPA) e professores de Informática Educativa (03) -, que passaram a encontrar-se semanalmente. Os professores integrantes do projeto, cuja função junto aos alunos consistia, entre outras atribuições, em orientar a pesquisa não presencial (comunicação assíncrona), também se reuniam para organização e redirecionamento de estratégias de ensino, bem como apresentação e discussão de aspectos teóricos pertinentes à investigação.

A partir dessa formação, foram definidas, colaborativamente, as seções do jornal. Estabeleceu-se que o jornal deveria ter seções dedicadas à Cultura - música, cinema e demais artes -, Esportes, Tecnologia, Turismo, Gastronomia e Curiosidades. Outras seções foram propostas, como Moda, Entrevistas e textos de ficção sequenciados, com a participação dos futuros leitores, mas não puderam ser contempladas na primeira edição.

Nas reuniões subsequentes, realizadas já na sala de informática, foram-se delineando as pautas, a partir das quais cada aluno passou a construir sua matéria segundo interesse. Nessa fase, houve desistências e, dos dezenove alunos que aderiram ao projeto inicialmente, dez abandonaram as atividades sob a alegação de que estavam encontrando dificuldades de cumprir com as exigências das demais disciplinas da escola e que, portanto, não dispunham de tempo suficiente. Permaneceram no projeto 03 alunos de inglês, 01 de francês, 05 de alemão e nenhum de espanhol, lacuna preenchida por uma acadêmica do curso de espanhol da UFPA, que contribuiu com uma matéria.

Estruturação do jornal

Após a definição dos grupos de trabalho e das seções do Jornal, a elaboração dos textos teve início. As matérias foram construídas com o suporte das ferramentas de navegação e busca na internet (Google Chrome e Mozilla Firefox), editor de texto (Writer), programa de pintura (KolourPaint) e editor de imagens (GIMP). Os alunos tiveram a possibilidade de conhecer melhor o sistema Linux Educacional, utilizado na escola (visto a filosofia de utilização de *softwares* e aplicativos livres), de pesquisar imagens para incremento das matérias, de assistir a vídeos e de localizar *sites* que pudessem ser indicados como sugestão aos futuros leitores. O acompanhamento, além das orientações presenciais dos professores das línguas específicas e dos de informática educativa, foi realizado também à distância por meio das ferramentas síncronas de comunicação *e-mail* e *chats*.

Assim que os alunos apresentaram as matérias pesquisadas, passou-se à análise crítica dos textos, considerando a proposta do jornal e o público leitor. Ressalvando-se poucas exceções, cada aluno produziu mais de um texto e, ao final, as matérias foram assim intituladas: “Pioneiros da Tecnologia”, “As cores da bandeira francesa”, “Hoje vamos falar de cinema...”, “Curiosidades da língua alemã”, “A *Guacamole*”, “*Schwarzwald*, a ensolarada e maravilhosa Floresta Negra”, “França dos Queijos”, “Intercâmbio”, “Linguagem Popular Alemã”, “O *ratatouille*”, “O sistema educacional norte-americano”, “Já ouviram falar em árvore da Páscoa? É, ela existe, é a Osterbaum”, “História da língua alemã”; “Rugby”.

Uma vez concluída a fase de pesquisa e escrita das matérias, a próxima etapa foi a discussão do formato, do título e da logomarca da publicação. Como o jornal é composto por quatro LE, foi decidido o título MISCELÍNGUAS, nome votado e eleito pelos alunos, entre outros sugeridos. Ao mesmo tempo, os professores de LE iniciaram a oficina de *Scribus* (editoração e diagramação eletrônica), visando capacitar os participantes do projeto na diagramação das matérias do Jornal. Passamos, então, à etapa de editoração gráfica do jornal eletrônico a partir do *layout* idealizado.

Oficina de Scribus

Nessa oficina, os alunos tiveram a oportunidade de construir conhecimentos específicos dos padrões para elaboração de um jornal eletrônico. Para tanto, foi realizada uma aula expositiva tomando como base os elementos de um jornal impresso, considerando a falta de consenso tanto entre as referências teóricas quanto à padronização de um texto jornalístico digital. Entre os tópicos abordados, o conhecimento acerca da interface, da organização dos elementos gráficos (logotipo, imagens, uso de cor), da tipografia e disposição das seções do jornal foram aprofundados. Essa abordagem permitiu aos alunos a obtenção de noções de diagramação de materiais impressos, possibilitando a elaboração do *layout* básico do jornal e de suas seções específicas.

A partir da construção do *layout*, a oficina de *Scribus* foi iniciada, para que os alunos pudessem aplicar em meio digital os conhecimentos de diagramação e as ideias rascunhadas. Os alunos iniciaram a construção do jornal na ferramenta buscando a interatividade, hipertextualidade e multimídia (características principais do suporte textual oferecido pelas TICs e trabalhadas nesse projeto). No entanto, a oficina foi interrompida pela paralisação dos servidores federais, prejudicando a continuidade das atividades.

Investigação dos aspectos motivacionais: o que disseram os estudantes

Com o intuito de investigar os aspectos motivacionais que impulsionam a participação no projeto, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário aberto, que serviu de material empírico da pesquisa. Oito alunos responderam à enquete usando pseudônimos, cinco do sexo feminino e três do sexo masculino. Sete alunos têm quatorze anos e dois, quinze. Quanto ao tempo em que estuda na escola, há alunos que pertencem à instituição desde o início do percurso escolar e outros cujo ingresso é mais recente. Neste grupo, três alunos estão há pelo menos dez anos na escola (dois há onze anos e um, dez) e cinco alunos há menos tempo (dois alunos há sete anos, outros dois há cinco e um, três anos).

As seguintes questões relativas aos aspectos motivacionais foram propostas: 1) Motivo pelo qual optou pela LE que estuda na escola; 2) Opinião sobre a LE que estuda na escola; 3) O que o motivou inicialmente a participar do projeto Jornal Eletrônico de Línguas Estrangeiras?; 4) Você tem tempo suficiente para se dedicar às atividades do jornal?; 5)

Quando você sentiu dificuldade, procurou orientação? Como se sentiu?; 6) Você acredita que este projeto pode lhe ajudar a ser um melhor aluno de LE?; 7) Você gostaria de ter mais tempo para se dedicar ao projeto?; 8) Você pretende continuar no projeto no segundo semestre? 9) O que mais o desmotiva a permanecer no projeto?; 10) Você tem apoio de familiares, amigos e/ou professor para fazer parte do projeto?

Quanto ao motivo pelo qual optou pela LE que estuda na escola, metade está cursando a língua de sua preferência - seja por atribuir importância à língua escolhida, por interesse, afinidade, conhecimento prévio e consequente facilidade na aprendizagem, ou, ao contrário, pelo fato de já possuir bom conhecimento de um idioma e desejar aprender outro. Ao analisar as respostas dadas para a mesma questão pela outra metade dos alunos, percebe-se que eles não tiveram participação na escolha da língua estudada, pelos seguintes motivos: a matrícula foi realizada por pai ou responsável que optou pela LE que o aluno cursou no ensino fundamental; no momento da matrícula houve, segundo o aluno, “alguns problemas”, que não especificou; em anos anteriores, o aluno havia tido contato com a língua ora estudada em outra instituição, e este fato determinou a opção de seu responsável; e ainda, imposição da família.

A despeito de exatamente 50% dos entrevistados terem declarado que não tiveram participação na escolha do idioma, o que poderia sugerir alunos desmotivados, apenas um aluno declarou expressamente não ter interesse na língua estudada (questão número 2: opinião sobre a LE estudada na escola), o que significa dizer que a quase totalidade dos alunos está satisfeita e adaptada à disciplina. Outros dois alunos relativizaram a importância atribuída à língua estudada: um afirma reconhecer sua importância, mas considera monótono o processo de aprendizagem, e outro ainda diz que é “legal e interessante”, mas “desnecessário e irrelevante” para a carreira que pretende seguir, sem, contudo, esclarecer de que carreira se trata. Excetuando-se a manifestação destes três alunos - um que declara não ter interesse e os outros dois que consideram o estudo de LE “monótono” ou “desnecessário e irrelevante”, os demais alunos emitiram as seguintes opiniões, *in verbis*:

AISHA (francês): Eu gosto dela [da língua] e eu sinto alegria em estudar, é uma língua que tem uma cultura muito grande e extensa;

SJ (alemão): Uma língua diferente que nunca tinha tido contato (sic), porém agora é de grande interesse meu aprender cada vez mais sobre a cultura e língua alemã.

SOPHIE (inglês): Acho que inglês é uma língua importante de ser estudada (...)

MAYTÊ (alemão): Eu gosto das aulas administradas pelo Professor “X” e além disso a escola incentiva os alunos de alemão, dando bolsas para a Alemanha (sic)

CSVC (alemão): Uma língua muito interessante, diferente, e que possui uma rica cultura.

NATY (inglês): O inglês em minha opinião é uma linguagem fácil, acho muito interessante e creio que valerá muito eu ter uma base de outra língua.

Analisando-se alguns trechos das declarações acima, nas quais os alunos relatam como se sentem em relação à LE que estudam, é possível constatar o nível de motivação: nessas falas percebe-se a importância dos motivos geradores da ação atuando na fase pré-acional que, por sua vez, mantiveram e protegeram a motivação durante a fase acional.

Diante dos depoimentos dos alunos, podemos identificar outros tipos de motivação sugeridos por estudiosos como Lile (2002): a motivação intrínseca e a extrínseca. Na primeira, o aluno estuda porque quer estudar, sentindo satisfação no processo de aprendizagem; na segunda, a motivação é decorrente de fatores externos, como um desafio a ser superado, um prêmio, uma apresentação, uma aprovação etc. Identificamos a motivação intrínseca no excerto a seguir:

SJ (alemão): O meu motivo inicial foi aprender mais sobre alguns sistemas operacionais;

Aisha (francês): Inicialmente eu entrei porque eu gosto muito de escrever, tanto que eu tenho um blog e porque eu queria reconhecimento, queria que os outros vissem do que sou capaz.

Aisha (francês) declara que o desejo de reconhecimento de sua capacidade criativa foi sua motivação inicial. Ao mesmo tempo, manifesta como motivação intrínseca outra razão - o gosto pela escrita, e como motivação extrínseca, o reconhecimento de sua competência por parte da comunidade.

SJ declara que sua motivação inicial em participar do projeto consistiu em “aprender mais sobre alguns sistemas operacionais”, um fator motivante para a consequente aprendizagem significativa. Na verdade, ela queria agregar conhecimentos tecnológicos para a execução de tarefas, o que possibilitaria, posteriormente, transformar o saber individual em coletivo. Por sua vez, a motivação extrínseca também ocorreu, como pode ser observado nos seguintes trechos:

CSVC (alemão): Porque o projeto chamou muito minha atenção e eu gosto de desafios e coisas novas na minha vida.

Sheriff (alemão): Eu gosto de integrar projetos diferentes e interessantes.

Maytê (alemão): Eu gostei da campanha para o jornal *e de pesquisar matérias*.

Aisha (francês): O desenvolvimento de atividades através do computador me deixou mais interessada porque eu sempre quis conhecer mais do mundo da informática. Esses conhecimentos podem contribuir para eu entrar no mercado de trabalho.

Nos fragmentos acima, nota-se que a iniciativa em participar do projeto não partiu “de dentro”, mas foi determinada por fatores externos, isto é, a participação de cada um estava ligada à possibilidade de uma recompensa – superação e aprimoramento pessoal, oportunidade de entrar no mercado de trabalho – e não ao simples prazer de estudar e conhecer sobre a língua e a cultura estrangeiras.

Um fator que parece ter influenciado positivamente no engajamento dos alunos ao projeto foi o fato de disporem de tempo suficiente para se dedicarem às atividades. De posse da análise dos dados, verificamos que a maioria dos entrevistados declarou não ter problemas de tempo. Ao contrário, as respostas sugerem que as atividades do projeto são capazes de suprir produtivamente o tempo ocioso, conforme se vê, por exemplo, na fala a seguir:

AISHA (francês): (...) eu não faço nada na tarde (sic) então é bom ter alguma atividade para fazer e se dedicar (sic).

Naty, por outro lado, revela preocupação com a futura falta de tempo. Ela afirma, textualmente:

NATY (inglês): No segundo semestre do ano comecei um curso preparatório duas vezes por semana, e uma das aulas cai justamente na quarta-feira, dia das reuniões do jornal. Eu poderia ajudar fazendo matérias em casa, mas a falta das reuniões com o pessoal me atrasaria, eu acho.

Apenas uma aluna afirmou não ter tempo suficiente para se dedicar às atividades do jornal:

SOPHIE (inglês): (...) por causa dos trabalhos e seminários da escola, e quando estou com tempo livre quero sair com os amigos, mas tento me segurar.

Apesar da possível necessidade de vir a desligar-se do projeto, é visível a vontade dela de continuar contribuindo, embora reconheça a importância da troca de experiências que só o convívio com os colegas e os professores é capaz de proporcionar.

No que diz respeito à indagação de como o aluno se sentiu ao procurar orientação no caso de ter encontrado dificuldades na execução de sua tarefa de construir o artigo, é Aisha e Naty que resumem o sentimento do grupo:

AISHA (francês): Eu me senti feliz, pois eu vi que tinha alguém com quem podia contar.

NATY (inglês): Senti dificuldades poucas vezes, mas sempre os professores me orientavam.

“Satisfeito”, “acolhido”, “bem assistido” foram também respostas frequentes. Um aluno apenas, de pseudônimo PK, disse não ter procurado orientação, e outros dois, Sheriff e Sophie, mencionaram o sentimento de insegurança.

SHERIFF (alemão): Sempre que penso no prazo eu fico muito tenso, apesar de já ter o material pronto para produção. Eu sou mesmo inseguro.

SOPHIE (inglês): Eu me senti insegura, mas sei que estamos aqui para aprender.

As respostas dadas às demais questões do questionário permitiram algumas outras conclusões: como fatores que influenciam positivamente a motivação dos alunos, é possível apontar o apoio recebido da família, professores e amigos, assim como a possibilidade de levar a produção do grupo para além dos muros da escola, bem como de agregar conhecimentos sobre a cultura dos países e dos povos falantes das línguas estudadas.

Tal constatação pode ser confirmada quando se verifica que todos os alunos, com exceção de Naty, pelos motivos já expostos anteriormente, pretendem permanecer no projeto, e que alguns deles gostariam de dispor de mais tempo ainda:

NATY (Inglês): O projeto é uma coisa muito diferente de qualquer coisa que eu já fiz na escola antes e gostaria muito de poder ter mais tempo para me dedicar. Adoro

escrever e me identifiquei bastante com a proposta do projeto, adoro pesquisar, aprender mais. Foi uma ótima oportunidade que tive na escola.

Maytê e SJ, por exemplo, acreditam que, com mais tempo dedicado ao projeto, as matérias poderiam ser mais bem trabalhadas e conter maiores informações.

Como fatores desmotivantes, os alunos indicaram: a saída de alguns colegas do projeto, a greve das universidades federais, a falta de tempo para escrever a matéria (motivo relatado pela mesma aluna que alegou não ter tempo suficiente para o projeto, em virtude dos trabalhos e seminários da escola), o fato de morar longe, obrigando o aluno a ficar na escola para o turno vespertino, o que gera cansaço físico, o fato, ainda, de depender de um cybercafé para escrever suas matérias, o que implica gastos e, finalmente, o medo de errar, razão apontada pelo aluno Sheriff, que já mencionara anteriormente sentir-se tenso e inseguro. Vejamos o que afirmam os alunos:

PK (inglês): (...) meu computador está quebrado e o único cybercafé perto da minha casa é muito caro.

SOPHIE (Inglês): a falta de tempo de escrever a matéria.

AISHA (francês): o que mais me desmotiva é o cansaço, pois eu moro muito longe da escola e eu tenho que ficar direto.

MAYTÊ (alemão): os alunos vão deixando o projeto e isso desmotiva.

NATY (inglês): A greve complicou tudo, porque eu não pretendia fazer cursinho ainda no primeiro ano, mas já que acabou por ter greve, atrasou todo o conteúdo da escola (...).

SHERIFF (alemão): o medo de errar.

De tudo quanto foi dito pelos alunos, pode-se concluir que a participação no trabalho de construção do jornal contribuiu favoravelmente para fortalecer o sentimento de segurança e autonomia em relação à aprendizagem de LE, e que, a despeito das dificuldades observadas ao longo da produção da primeira edição, o projeto foi levado a bom termo, favorecendo o intercâmbio e a troca de informações e experiências entre alunos de diferentes línguas, num ambiente colaborativo e criativo.

Considerações finais

Ressaltamos que, desde o início do projeto, os alunos que permaneceram no jornal se mostraram bastante engajados. Acreditamos que tal fato possa ser atribuído, em grande parte, à sua opinião em relação à LE, o que comprova o já mencionado modelo processual de motivação de Dornyei (2001a), no qual uma experiência avaliada como bem-sucedida, ou, neste caso, uma opinião positiva sobre a LE, na sua fase pós-acional, pode servir de motivação inicial na fase pré-acional de uma nova experiência.

Assim como se deu com as LE, a possibilidade de realizar um trabalho utilizando as novas TICs promoveu uma ampliação das habilidades e competências dos alunos. A combinação do aprendizado nestas duas áreas, muito além de ser um fim em si, acrescenta instrumentos dos quais o aluno poderá dispor a partir de agora.

Por meio do suporte das ferramentas de navegação e busca na internet, bem como da estruturação do jornal, trabalhou-se com a língua e seus códigos e expressões, o que ratificou a intenção de colocar em prática uma intervenção pedagógica útil e produtiva para a construção de situações comunicativas e colaborativas na Educação Básica.

A proposta de construção do Jornal Eletrônico MISCELÍNGUAS preencheu algumas lacunas no ensino de LE, pois favoreceu a criação de situações e ambientes colaborativos. Além do mais, possibilitou que os recursos tecnológicos pudessem ser articulados e incluídos na construção de tarefas cotidianas e do conhecimento, através da pesquisa para a elaboração dos conteúdos das matérias que compõem o jornal. No que concerne ao estudo das línguas, pode-se afirmar que as ferramentas tecnológicas possibilitaram o desenvolvimento da produção escrita, a pesquisa e a comunicação entre os participantes do projeto, proporcionando a inclusão digital e a descoberta de novas possibilidades metodológicas.

Contudo, não se pode deixar de mencionar que o advento da greve das universidades federais, em plena fase de realização das oficinas de *Scribus*, impôs uma quebra no ritmo do processo construtivo do jornal, e que após o retorno às aulas houve dificuldades na retomada das atividades. Poder-se-ia, apressadamente, atribuir ao período prolongado de greve uma influência negativa na motivação dos alunos. No entanto, é possível perceber que a greve, mais do que um fator desmotivador, foi um fator desarticulador do projeto. Com efeito, o grande desafio foi conseguir reunir novamente o grupo, uma vez que vários entre os nove alunos participantes do projeto, temendo os prejuízos que poderiam advir para o seu percurso

estudantil em consequência da greve, haviam se matriculado em cursos de preparação para processos seletivos, comprometendo a disponibilidade para as reuniões do projeto. Além disso, a readequação do calendário escolar para repor os dias parados levou à intensificação das atividades curriculares, com reflexos sobre o tempo livre dos alunos. Quando, finalmente, logrou-se reunir o grupo para a formatação de suas matérias na plataforma *Scribus*, pôde-se perceber que os alunos entregaram-se à tarefa com o mesmo entusiasmo que demonstravam antes da greve, donde se conclui que a paralisação prolongada não teve efeito deletério sobre o ânimo dos estudantes, mas sim que desorganizou a sua rotina.

Com os atropelos típicos de encerramento do ano letivo - avaliações finais, período de recuperação - mais uma vez houve interrupção nas tarefas para a finalização da primeira edição do jornal. Embora tudo já esteja praticamente concluído, ficou postergada a data para publicação da versão final no *blog* da escola, com apresentação para a comunidade escolar e a certificação dos alunos-jornalistas.

Por fim, conclui-se que os alunos, na tarefa de construção do jornal, apresentaram um tipo de impulso interno que os levou a executar as ações necessárias para o alcance do objetivo. Em outras palavras, é possível afirmar, amparados na análise dos dados coletados pela pesquisa, na observação do comportamento dos alunos durante as reuniões semanais, e ainda pelo empenho que demonstraram em buscar elementos para escrever as matérias, que os alunos estavam verdadeiramente motivados. A construção do Jornal Eletrônico foi uma forma eficaz de envolver o aluno com a aprendizagem das línguas estrangeiras, atuando como fonte viva de motivação tanto para os alunos como para os professores.

Referências

ALMEIDA, M. E. *Informática e educação: diretrizes para uma formação reflexiva de professores*. Dissertação de mestrado em educação. Supervisão e currículo. São Paulo: PUC-São Paulo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília. 1999.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2013.

DORNYEI, Z. *Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation*. *British Journal of Educational Psychology*, 70, The British Psychological Society, 2000. p. 519-538.

_____. *Teaching and Researching Motivation*. London: Pearson, 2001a.

_____. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge, 2001b.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.

LILE, W. T. *Motivation in the ESL classroom*. *TESL Journal*, vol. VIII, n.1., Jan, 2002.

MORAN, J.M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19ª ed. São Paulo: Papyrus, 2011.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, M. B. Mda. *Informática no Ambiente Escolar*. Em [HTTP://www.planetaeducacao.com.br](http://www.planetaeducacao.com.br), acesso em 02/06/2011).

VALENTE, J. A. (org.) *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

O PAPEL DOS *TEMPLATES* NA TENDÊNCIA PROSÓDICA NOS DADOS INFANTIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Maria de Fátima de Almeida Baia¹

RESUMO: Neste estudo, investigamos se os *templates* iniciais, i.e. as rotinas fonológicas, desempenham alguma influência na aquisição dos padrões de acento lexical por três crianças brasileiras. Dados de crianças falantes de português têm apresentado complicações para a hipótese universal do troqueu, proposta por Allen e Hawkins (1980). Apesar das discussões e estudos recentes sobre o padrão inicial (SANTOS, 2007; BAIA, 2010), alguns questionamentos ainda permanecem a respeito do formato das primeiras palavras em português por haver estudos que defendem uma tendência iâmbica e outros que defendem uma tendência trocaica. Este estudo encontra a mesma discrepância presente na literatura e a explica seguindo os pressupostos da perspectiva dinâmica (THELEN; SMITH, 1994), segundo a qual o desenvolvimento é caracterizado por mudança, instabilidade, variabilidade e não linearidade. A discrepância é, então, explicada como resultado de diferentes *templates* sendo usados por cada criança.

PALAVRAS-CHAVE: *Templates*; padrões de acento lexical; Sistemas Dinâmicos.

ABSTRACT: In this study, it is investigated if early templates, i.e. phonological routines, play a role in the acquisition of stress patterns by three Brazilian children. Data from Portuguese-speaking children bring complications for the assumption of a universal trochaic bias claimed by Allen and Hawkins (1980). Despite the prolific discussions and studies about the initial prosodic that have taken place recently (SANTOS, 2007; BAIA, 2010), some questions still remain on the shape early words in Portuguese as there are studies claiming iambic bias whereas others claim a trochaic instead. This study finds the same discrepancy in child data and explains it by following a dynamic view (THELEN; SMITH, 1994), which claims that development is characterized by change, instability, variability and non-linearity. The discrepancy is explained as a result of different phonological templates being used by each child.

KEYWORDS: Templates; stress patterns; Dynamic Systems.

¹ Professora doutora do quadro permanente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus em Vitória da Conquista – BA. Email: baiaamfa.ling@gmail.com.

Introdução

O modelo prosódico inicial tem sido alvo de estudos que lidam com produção (ALLEN & HAWKINS, 1980; GERKEN, 1994; SANTOS, 2007) e de estudos que lidam com percepção de fala (ECHOLS & NEWPORT, 1992). No entanto, não há um estudo que investigue a possível relação entre os *templates* e o formato prosódico inicial na aquisição do português brasileiro (doravante PB), o que é apresentado neste artigo.

Neste trabalho, são comparados dados longitudinais de três crianças de 7 meses a 2 anos no intuito de se investigar o formato prosódico inicial e sua relação com as rotinas fônicas de expansão lexical, i.e. *templates*. Um outro aspecto inovador do presente estudo é a abordagem teórica utilizada, a da Teoria dos Sistemas Dinâmicos (THELEN & SMITH, 1994), que explica o sistema fonológico sendo desenvolvido pela criança como um sistema dinâmico.

O estudo acerca do formato prosódico inicial na aquisição da linguagem não é recente, pois, desde os anos 80, vem sido realizadas pesquisas que se comprometem em verificar a tendência prosódica inicial no enunciado infantil (ALLEN & HAWKINS, 1980; HOCHBERG, 1988; GERKEN, 1994). O início da verificação acerca do formato prosódico inicial ocorreu com o trabalho de Allen & Hawkins (1980), no qual é analisada a omissão de sílabas fracas no inglês e se afirma a existência de uma tendência trocaica nos enunciados iniciais. Segundo os autores, as primeiras palavras teriam o formato SW² e tal tendência ocorreria em outras línguas. Dando sequência à pesquisa de Allen & Hawkins, Gerken (1994) analisa dados experimentais de aquisição do inglês e observa a predominância do pé trocaico. Por essa razão, a autora enfatiza que o formato prosódico trocaico é inato e pode ser encontrado na aquisição de outras línguas. No entanto, há estudos que questionam o fato de o pé trocaico ser predominantemente inicial no inglês (KEHOE & STOEL- GAMMON, 1997) e, para validar tal questionamento, expõem exemplos de erros direcionados para o pé iâmbico. Em outras línguas germânicas, como no holandês, há estudos que apontam uma tendência trocaica inicial (DEMUTH, 1996) e estudos que questionam a universalidade desse modelo

² S – *strong* - forte/ W – *weak* – fraco. SW: troqueu (acento penúltimo) e WS: iambo (acento na última sílaba).

prosódico, apresentando exemplos de apagamento em palavras trissílabas que favorecem a produção de iampos (TAELEMAN, 2004).

Nas línguas românicas, o estudo sobre o espanhol não confirma a universalidade do troqueu (HOCHBERG, 1988) e propõe um início neutro, i.e. sem tendência prosódica inicial, baseado na produção infantil de logatomas. No francês, há o estudo de Allen (1983) que, analisando o contorno suprasegmental de crianças francesas adquirindo a primeira língua, nota a existência de uma restrição prosódica trocaica; porém um outro estudo (DEMUTH & JOHNSON, 2003) observa a predominância de iampos e um dos pesquisadores (DEMUTH, 2003), mais adiante, afirma que o que predomina nos primeiros enunciados da aquisição do francês são os monossílabos, sílabas fortes finais, resultantes de apagamento segmental. No português europeu, Correia (2010) encontra uma tendência iâmbica nos dados iniciais.

A mesma tendência iâmbica inicial encontrada nos dados de crianças portuguesas está presente na aquisição do PB. Santos (2007) explica a tendência do padrão de acento final nos dados infantis, afirmando que pode ser melhor compreendida se for assumido que o parâmetro do núcleo na construção de pés métricos não tem um valor *default*, por essa razão em algumas línguas o troqueu prevalece e em outras o iambo. Baia (2010) aborda a influência da metodologia empregada nos dados iniciais, apresentando estudos observacionais do PB que assinalam um início com predominância de iampos (SANTOS, 2007) e experimentais que apresentam uma predominância de troqueus (RAPP, 1994). Segundo a autora, o inventário lexical do estudo naturalístico foi responsável pela tendência contrária devido ao controle dos dados, pois nele são analisados dados de nomes e verbos, enquanto que o experimental lida apenas com nomes.

Neste estudo com dados naturalísticos, é apresentado um outro fator que pode influenciar na tendência prosódica inicial, as adaptações fônicas que surgem ao longo do desenvolvimento em forma de rotinas articulatórias e que, por diferirem inter e intra-sujeito, podem fazer com que diferentes padrões prosódicos surjam em determinados momentos durante a aquisição fonológica. Observar-se-á que não se pode generalizar uma tendência iâmbica para todos os dados iniciais do PB, pois pode variar de criança para criança, e a língua portuguesa apresenta tanto palavras paroxítonas (na sua maioria) quanto oxítonas (CINTRA, 1997).

A manifestação dos *templates* nos dados iniciais

O sistema fonológico, neste estudo, é entendido como um sistema dinâmico, assim como o sistema linguístico em geral. Nos estudos de desenvolvimento fonológico (VIHMAN & CROFT, 2007), a perspectiva dinâmica contribui com a sua ênfase no papel da variabilidade no avanço do desenvolvimento, no papel da auto-organização para a maturação do sistema, isto é, seu papel na formação de padrões, e na interconexão entre percepção, ação e aprendizagem.

Diferentemente do primeiro momento da geração cognitiva (CHOMSKY, 1965), que propõe a existência de um órgão mental particular para a linguagem, os estudos que fazem parte da terceira geração cognitiva (THELEN & SMITH, 1994), a dinâmica, defendem que a faculdade da linguagem não é uma função cognitiva estática e fechada, mas uma habilidade cognitiva que depende de outros aspectos, tais como capacidades motoras e auditivas e, principalmente, estímulo do ambiente. Não há estrutura ou regra geneticamente determinada ou programada, e o desenvolvimento da linguagem é entendido como um processo comportamental e emergente.

Vihman *et al.* (2008), em um estudo que apresenta uma perspectiva dinâmica para o desenvolvimento da linguagem e que abandona o raciocínio dualístico, explicam que, enquanto estudos que adotam uma perspectiva mentalista e inatista tentam responder a perguntas como: *o que realmente precisa ser aprendido e o que a criança precisa reconhecer como dados mais importantes para a fixação de parâmetros — aquisição de regras ou ranqueamento de restrições?*, uma proposta que nega a existência da Gramática Universal (GU) depara-se com outras questões: *com qual conhecimento, se há, a criança começa e como a criança adquire conhecimento em relação à estrutura linguística e ao sistema da língua?* Seguindo a proposta de Braine (1994), que questiona a suficiência de um modelo inatista para explicar o desenvolvimento da linguagem, Vihman *et al.* (2008) argumentam que a origem da complexa capacidade de produção de fala se deve a um mecanismo poderoso de aprendizagem atrelado ao funcionamento da memória, que funciona simultaneamente com o sistema motor de fala, e não a um conhecimento de princípios linguísticos pré-armazenados.

Dentro dessa proposta dinâmica, estudos sobre a emergência da fonologia nos dados das crianças propõem a existência de *templates* no desenvolvimento (VIHMAN & CROFT, 2007), os quais são explicados como modelos sistemáticos temporários que facilitam a

expansão do léxico. Trata-se de produções abstratas/fonéticas que integram a palavra ou frase-alvo e padrões vocálicos. *Templates* consistem em uma ou mais estruturas sistemáticas que envolvem posições prosódicas que tendem a ser preenchidas com um repertório segmental limitado. Podem ser entendidos como padrões/rotinas que emergem a partir da forma-alvo e que são frequentemente usados pela criança com base nas formas fonológicas já adquiridas. As palavras reduplicadas frequentes nos dados infantis do PB podem, por exemplo, ser resultado de uma manifestação de *template*. A harmonia consonantal, segundo Vihman & Velleman (2000), é a manifestação mais recorrente de um *template* na aquisição de diferentes línguas (catalão, inglês, estoniano), o que reflete a dificuldade em mudar modo e ponto de articulação em uma mesma palavra.

De acordo com Vihman e Velleman (2000), *templates* podem ser classificados como **selecionados** ou **adaptados**: o primeiro refere-se às tentativas da criança que estão próximas do alvo adulto, ou seja, derivam diretamente do alvo; o segundo refere-se às adaptações que a criança faz do alvo para satisfazer o padrão presente na sua fala, algum processo fonológico que mude a palavra como um todo (apagamento, assimilação, metátese, etc.), de uma maneira sistemática³.

Por mais que os *templates* apresentem as mesmas origens na sua manifestação em diferentes crianças adquirindo diferentes línguas, o mesmo *template* não se manifesta, obrigatoriamente, na fala de todas as crianças. Essa variabilidade encontrada na produção de diferentes crianças não deriva, segundo Vihman e Velleman (2000), do *input* adulto, mas do “filtro” individual que cada criança carrega no processo de aquisição lexical.

Embora haja variabilidade, de acordo com os estudos citados, é possível levantar algumas generalizações das características segmentais e prosódicas que tendem a estar presentes na manifestação dos *templates*:

³ O termo *template* não pode ser igualado ao uso e significado assumido pelos estudos de aquisição de acento (GERKEN, 1994; SANTOS, 2007; BAIÁ, 2010), por não se referir apenas à estrutura prosódica. Por exemplo, quando Santos afirma que o modelo prosódico inicial do PB é o iambo, a autora está se referindo ao pé, uma unidade prosódica, que não traz informação específica sobre o tipo de segmento que preenche a estrutura. Além disso, pé fonológico não é uma rotina instável, mas uma unidade fonológica. O uso que Vihman e colegas fazem do termo refere-se à manifestação de um *template* por meio de um processo de reduplicação, ou de metátese, ou de apagamento, ou de repetição de determinado tipo de segmento sem relação com o alvo, ou qualquer outro tipo de padrão na produção das primeiras palavras. *Templates* carregam informações prosódicas e/ou segmentais e são caracterizados pela sua manifestação nos processos que se repetem de maneira sistemática na produção das palavras. Logo, não é qualquer processo ou ocorrência que será caracterizado como *template*, mas sim o que é sistemático e serve como meio de expansão do léxico.

- a. Os *templates* refletem um número limitado de estruturas silábicas que nunca excedem dois núcleos silábicos: CV, VC, CVC, CVCV, CVCVC.
- b. *Clusters* consonantais estão geralmente ausentes.
- c. Os *templates* são construídos a partir de um inventário segmental limitado, geralmente um subgrupo oriundo da língua-alvo. O subgrupo tende a variar de criança para criança e tem influência da continuidade articulatória do balbucio e das primeiras palavras.
- d. A variação consonantal no item lexical é restrita ao modo ou ponto de articulação, não podendo ser nos dois ao mesmo tempo.
- e. Há casos, embora raros, que caracterizam um *template* por meio de uma sequência consonantal específica.

Na literatura brasileira, os estudos sobre *templates* são recentes e poucos além dos estudos da presente autora, há o estudo de Oliveira-Guimarães (2012) sobre aquisição de alofones. A autora verifica a manifestação de *templates* ao analisar dados de duas crianças (1;9 - 1;11 anos) adquirindo o PB e observa o predomínio de sistematização com dissílabos e reduplicação de sílaba:

Produção infantil	Alvo
(01) [be'be]	Gabriel
(02) [du'du]	Pedro
(03) [be'be]	bebê
(04) [vɔ'vɔ]	vovó

(OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2012).

A autora encontra, nos dados do PB, evidências de *template* caracterizado por assimilação regressiva como em ['papu] 'sapo' e ['pɔpɔ] 'copo'.

A seguir, é apresentada a hipótese deste estudo que une a manifestação dos *templates* ao padrão prosódico inicial na aquisição fônica do PB.

Metodologia e hipótese

A seguinte hipótese é verificada na seção de análise: o *template* usado pela criança tende a influenciar o modelo prosódico predominante na fala de cada criança.

Para a verificação da hipótese, são analisados dados longitudinais de três crianças do sexo masculino: (1) **M.** 09- 2;0, 16 sessões/meses, 1975 *tokens*; (2) **A.** 09 – 2;0, 16 sessões/meses, 697 *tokens*; (3) **G.** 0;10 – 2;0, 15 sessões/meses, 939 *tokens*. As sessões analisadas são mensais e com duração de trinta minutos. Os *tokens* são compostos por produções **selecionadas**, produções de acordo com a forma-alvo, e **adaptadas**, adaptações da forma-alvo.

Os dados pertencem ao banco de dados *A aquisição do ritmo em Português Brasileiro – Processos de Ancoragem* (SANTOS, 2005). Todos os dados, transcritos auditivamente pela autora deste trabalho com o uso do alfabeto fonético internacional (IPA), contaram com a verificação e julgamento de um foneticista. Houve 90% de concordância entre os dois transcritores, indicando que os dados foram corretamente transcritos. A respeito dos 10% discordantes, após discussão, chegou-se a um acordo sobre a produção.

São analisados *tokens* na presente pesquisa, diferentemente dos outros estudos sobre os *templates* que consideram *types*⁴ (VIHMAN; VELLEMAN, 2002; VIHMAN; CROFT, 2007). Optou-se pela análise de *tokens*, pois se apenas *types* fossem considerados, pistas ou evidências de manifestação de *templates* e diferentes modelos prosódicos poderiam ser excluídos dos dados. Por exemplo, M. apresenta as seguintes produções para a palavra “aranha” em uma mesma sessão (1;6): [a.'bo] [a.'la.nja] [a.'la.ɲa] [a.a.'ã.ɲa] [a.'ã.ɲa] [a.'i.ɲa] [a.'a.ɲa] [a.'i.ã] [a.'da.ja] [a.'ja.ja] [a.'ba.ja] [ma.'ja.ɲa]. Se o critério para a escolha do *type* fosse frequência de ocorrência, mais de um *type* seria escolhido por não ter havido produção que se sobressaiu em relação às demais. Além disso, um argumento contra o uso de *tokens* pode ser, na verdade, a seu favor. A análise de *tokens* poderia apontar a manifestação de um

⁴ **Frequência de ocorrência (*token frequency*):** quantas vezes uma determinada palavra ocorre em um conjunto de dados; **frequência de tipo (*type frequency*):** quantidade de itens da língua que contêm uma determinada estrutura: tipo silábico, primeira conjugação verbal {-ar} etc (BYBEE, 2002).

determinado *template* de maneira equivocada, por considerar a mesma produção repetidas vezes. Porém, essa possibilidade não representa tanto risco quanto deixar de lado o indício de que repetições também demonstram uso sistemático de um padrão fônico.

Para ser considerado um *template* operante em uma sessão de dados, ele deve ter se repetido em pelo menos 40% dos dados da sessão.

Resultados

Os *templates* preferenciais presentes no desenvolvimento fonológico diferiram de criança para criança, embora o *template* reduplicado tenha se manifestado na fala das três:

- M:**
- i. reduplicado ($C_1V_1 \cdot 'C_1V_1$ e $C_1V_1 \cdot 'C_1V_2$);
 - ii. CV
- A:**
- i. reduplicado ($C_1V_1 \cdot 'C_1V_1$ e $C_1V_1 \cdot 'C_1V_2$);
 - ii. V.'CV;
 - iii. 'V.CV;
 - iv. 'C₁V₁.C₂V₂ .
- G:**
- i. CV;
 - ii. reduplicado ($C_1V_1 \cdot 'C_1V_1$ e $C_1V_1 \cdot 'C_1V_2$);
 - iii. 'V.CV;
 - iv. C_{1(velar)}V₁ · 'C_{1(velar)}V₁ e C_{1(velar)}V₁ · 'C_{1(velar)}V₂.

O *template* reduplicado $C_1V_1 \cdot 'C_1V_1$ manifestou-se por meio de produções selecionadas e adaptadas, como os dados de M. exemplificam:

Produção infantil	Alvo	Tipo de <i>template</i>
(05) [na.'na]	nanar	selecionado
(06) [ne.'ne]	nenê	selecionado
(07) [ka.'ka]	galinha	adaptado
(08) [ta.'ta]	tchau	adaptado

Apesar de ter sido usado e predominado nos dados das três crianças na análise geral dos dados, o uso do *template* reduplicado diferiu entre sessões e crianças, ou seja, sua predominância não ocorreu simultaneamente nas sessões das três crianças⁵.

Nos dados de M., no que se refere ao tamanho da palavra, os dissílabos foram predominantes (45%, 888), seguidos por monossílabos (38,9%, 769), trissílabos (14,3%, 283) e palavras com mais de três sílabas (1,8%, 35). No que se refere ao padrão prosódico, nos dados de M., a proeminência acentual das palavras foi predominantemente na **penúltima sílaba**. Do total de 1975 produções, foram excluídas 769 palavras monossilábicas, restando o total de 1206. Do total, 52,3% (631) foram produções com acento na penúltima sílaba, 47,4% (572) foram produções com acento final, 0,2% (2) com acento na antepenúltima sílaba, 0,1% (1) em outra sílaba⁶.

M. produziu mais palavras com acento na penúltima sílaba por meio de apagamento de sílaba da forma alvo (09), reduplicação (10) e de acordo com o padrão prosódico da forma alvo (11):

(09) ['pa.ga]	apaga	1;2
(10) ['ni.no]	mammutti	1;6
(11) ['a.bi]	abre	1;7

⁵ Para mais detalhes, ler Baia (2014).

⁶ Caso de *level stress* em ['bo.'ka] 'boca'.

Entretanto, embora a tendência geral no total das sessões tenha sido a do acento penúltimo, quando as sessões são analisadas separadamente, nota-se uma tendência inicial de iampos. O quadro a seguir apresenta o padrão prosódico predominante por sessão e a distribuição dos *templates* predominantes.

Quadro 1: *templates* e padrão prosódico predominantes nas sessões de M

	0;9	0;10	0;11	1;0	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6
PP ⁷		C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₂			CV	CV	C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₂		
T		iambo	iambo	iambo	iambo	iambo	iambo	iambo	iambo	troqueu

Como o quadro 1 apresenta, iampos predominam na fala de M até 1 ano e 5 meses. Houve também correspondência entre o *template* com acento final predominante nas sessões (0;10; 0;11 e 1;4) e o padrão prosódico iâmbico. Como foram apresentados anteriormente, M. produz *templates* selecionados (5,6) e adaptados (7,8) acomodando dados, dessa maneira, em um *template* com acento final.

Assim como M., A. apresentou predominância de dissílabos (66%, 459), seguida por monossílabos (22%, 154), trissílabos (10%, 73) e palavras com mais de três sílabas (2%, 13). Do total de 669 produções, foram excluídas 154 palavras monossilábicas, restando o total de 545. Ainda acompanhando o que foi observado em M., desse total, 58% (318) foram produções com acento na **penúltima sílaba** e 42% (227) de acento final. Não houve dado de A. com acento na antepenúltima sílaba.

A. produziu mais dados com acento na penúltima sílaba produzindo o padrão prosódico da palavra alvo (12), apagando sílaba átona (13) e produzindo reduplicação (14):

⁷ PP: padrão prosódico/ T: *template*.

- (12) ['bi.su] bicho 1;5
 (13) ['ba.ʃa] borracha 1;9
 (14) ['ko.ko] porco 1;9

Contudo, diferentemente de M., A. apresentou mais uso de *templates* ao longo das sessões, o que pode fazer com que diferenças entre o desenvolvimento das duas crianças tenham ocorrido. O quadro a seguir apresenta o padrão prosódico predominante por sessão e a distribuição dos *templates* predominantes.

Quadro 2: *templates* e padrão prosódico predominantes nas sessões de A.

	0;9	0;10	0;11	1;0	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6
PP	C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₂	V. 'CV				C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₂	'V.CV	C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ . 'C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ . 'C C ₁ V ₁ . 'C
T	Iambo	iambo	iambo	iambo	iambo	iambo	troqueu	troqueu	iambo	iambo

Assim como nos dados de M., os dados de A. apresentam estreita relação entre o *template* operante e o formato prosódico inicial. Na sessão na qual foi verificado algum *template* operante, o padrão prosódico predominante estava de acordo com ele, com exceção da sessão 1;3, na qual o *template* apresentou acento final e o padrão prosódico predominante foi o troqueu. No entanto, a discrepância ocorreu por uma diferença pequena nos dados: 56% (5) de troqueus e 44% (4) de iampos. Dessa maneira, o padrão prosódico predominante parece ser influenciado pela rotina articulatória predominante dos dados selecionados e adaptados. Além disso, assim como nos dados de M., os iampos prevalecem até o momento no qual *templates* entram em desuso.

A última criança, G., não produz mais *templates* diferenciados do que A., mas é a criança que mais faz uso da rotina articulatória até os 2 anos de idade, ou seja, é a criança que mais apresenta dados de adaptações da forma alvo por meio de uso de *templates*. É importante mencionar também que é a criança que mais fez uso de balbucio tardio ao longo das sessões.

Como as duas crianças, G. produziu mais dissílabos (74%, 690), seguidos de monossílabos (23%, 220), trissílabos (2,9%, 28) e palavras com mais de três sílabas (0,1%, 1). Todavia, diferentemente de M. e A., os dados de G. apresentaram predominância de **acento final**. Do total de 939 produções, foram excluídas 220 palavras monossilábicas, restando o total de 719. Do total, 52% (374) foram produções com acento na sílaba final e 48% (345) foram produções com acento na penúltima sílaba. Não houve dado com acento na antepenúltima sílaba.

G. produziu mais dados com acento final reproduzindo o formato prosódico da forma alvo (15), reduplicando parte da sílaba tônica (16) ou toda a sílaba (17) e produzindo acento deslocado (18):

(15) [ne.ne]	nenê	1;0
(16) [pa.'pa]	chupeta	1;5
(17) [pe.'pe]	chupeta	1;8
(18) [ki.'ko]	médico	1;11

Além de apresentar dados de deslocamento de acento (18), A. foi a única criança que apresentou *template* com informação segmental na sessão de 1;7, na qual o *template* predominante apresentou consoante velar em posição de ataque: $C_{1(\text{velar})}V_1$. $'C_{1(\text{velar})}V_1$ e $C_{1(\text{velar})}V_1$. $'C_{1(\text{velar})}V_2$:

(19) [ko.'ko]	cocô
(20) [gi.'gi]	Guilherme

(21) [ku.'ka] fusca

(22) [k^hɔ.'k^ha] boca

O quadro a seguir apresenta o padrão prosódico predominante por sessão e a distribuição dos *templates* predominantes no desenvolvimento de G.:

Quadro 3: *templates* e padrão prosódico predominantes nas sessões de G.

	0;10	0;11	1;0	1;1	1;2	1;3	1;4	1;5	1;6	1;7
PP		CV		C ₁ V ₁ .'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ .'C ₁ V ₂	'V.CV	C ₁ V ₁ .'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ .'C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ .'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ .'C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ .'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ .'C ₁ V ₂	C ₁ V ₁ .'C ₁ V ₁ C ₁ V ₁ .'C ₁ V ₂	C ₁ (vela) C ₁ (vela)
T	Iambo Troqueu	iambo	iambo	iambo	troqueu	troqueu	iambo	iambo	troqueu	iambo

Os dados de G. apresentaram também uma correspondência entre *template* operante e formato prosódico predominante. A correspondência está bem presente nos dados de G., pois o fato dele apresentar um percurso de desenvolvimento fonológico marcado por mais uso de rotina articulatória inicial e produções reduplicadas fez com que iampos predominassem no total dos seus dados, diferentemente do que foi observado nos dados das outras crianças. Nas sessões nas quais houve discrepância entre marcação de acento no *template* e no total de dados da sessão, houve valores bem próximos: sessão 1;3 – 53% (19) troqueus e 47% (17) iampos; sessão 1;6 – 52% (21) troqueus e 48% (19) iampos).

Discussão

A perspectiva dinâmica de desenvolvimento (Thelen e Smith, 1994; Kelso, 1995) enfatiza que variedade, flexibilidade e assincronia tendem a ocorrer no processo de

desenvolvimento. Além disso, segundo a perspectiva, pode haver instabilidade no sistema devido ao princípio da auto-organização, ou seja, por ajustes internos no sistema. Dessa maneira, a assincronia observada entre as crianças no que se refere ao uso de *templates* e padrão prosódico predominante em cada sessão não são um fato novo ou particular em um estudo de perspectiva dinâmica. Todavia, o que mais caracteriza o percurso do desenvolvimento fonológico não é a assincronia em si, mas a flexibilidade e variabilidade no desenvolvimento fonológico das três crianças.

Não foi observada a mesma tendência prosódica no conjunto de dados das três crianças, pois M. e A. produziram mais troqueus e G. produziu mais iambos. No entanto, o fato de haver uma diferença no que se refere ao padrão do acento nos dados de diferentes crianças não é novo. Como apresentado na seção teórica, o quadro sobre o assunto apresenta estudos naturalísticos que defendem uma tendência de produções com acento final nos dados iniciais do PB (SANTOS, 2007) e estudo experimental que apresenta uma tendência de produções com acento na penúltima sílaba (RAPP, 1994). Baia (2010), em seu estudo, verifica se a metodologia empregada pelos estudos tem influência no padrão prosódico preferencial. A autora conduz um estudo com os dois tipos de metodologia e encontra a mesma discrepância encontrada na literatura. Segundo Baia, oxítonos predominam nos dados observacionais porque esses dados não são controlados e apresentam o que a autora chama de “léxico particular”, um grupo lexical composto por produções familiares, as reduplicações e criações lexicais (o que aqui analisamos como adaptações) e as palavras de diferentes classes gramaticais (verbos e nomes), ao contrário do inventário lexical presente composto apenas por nomes.

Os resultados obtidos trazem complicações para o que Baia (2010) defende. Em seu estudo, a autora conclui que dados naturalísticos apontariam uma tendência iâmbica na aquisição do PB e os experimentais, uma tendência trocaica por causa do léxico analisado. Todavia, no presente estudo, apresentamos três estudos de caso naturalísticos, e, ainda assim, houve discrepância nos resultados. Dessa maneira, a variabilidade entre crianças vai além da metodologia empregada, características internas e individuais no percurso do desenvolvimento fonológico contribuem para que ocorra e não se pode generalizar uma única tendência prosódica inicial.

A hipótese do estudo sobre a influência do *template* no padrão prosódico manifestado foi confirmada, pois foi observada relação entre o *template* usado pela criança e a proeminência acentual. Por exemplo, G. foi a criança que mais produziu iambos e fez mais uso do *template* reduplicado com acento final ao longo das sessões, isto é, tudo indica que o padrão acentual observado na sua fala inicial é decorrente da manifestação dos *templates* $C_1V_1.'C_1V_1$ e $C_1V_1.'C_1V_2$ ao longo do seu desenvolvimento fonológico, estendendo-se até 1;10. Por outro lado, M. foi a criança que menos manteve o uso de *templates* iniciais e a que mais produziu troqueus.

Os resultados mostraram que, embora as crianças caminhem para pontos comuns da fonologia da língua-alvo (por exemplo, tamanho da palavra), diferenças são encontradas no que se refere à transição, às estratégias usadas para expansão do léxico, isto é, diferentes *templates*, e à ordem de uso e desuso dessas estratégias. Em suma, os momentos de auto-organização do sistema fonológico de cada uma tendem a diferir, mas nenhuma das três crianças produziu padrão prosódico ou outras estruturas fonológicas que não estejam presentes na fonologia da língua sendo adquirida.

Considerações finais

A variabilidade observada no percurso de aquisição de acento de cada criança é esperada porque o sistema fonológico é entendido como um sistema dinâmico aberto e instável. A instabilidade inicial observada no que se refere ao padrão prosódico inicial acompanha o uso e desuso de *templates*, mostrando, assim, estreita relação entre a rotina de expansão lexical e o formato prosódico sendo adquirido. Conforme o inventário lexical da criança aumenta, mais próxima sua produção fica da tendência acentual predominante na língua alvo, ou seja, de palavras com acento na penúltima sílaba. Além disso, ressalta-se a importância de estudos naturalísticos ao lado de estudos experimentais para investigação de qualquer fenômeno no desenvolvimento linguístico da criança. A variabilidade mapeada neste estudo foge da observação experimental do fenômeno, como aconteceu nos trabalhos de Rapp (1994) e Baia (2010).

Referências

ALLEN, G.D.; HAWKINS, S. Phonological rhythm: definition and development. In: YENI-KONISHIAN, G.; KAVANAGH, J.F. & FERGUSON C.A. (eds). *Child Phonology*, vol. 1, NY Academic Press, pp. 227-256, 1980.

ALLEN, G. D. Some suprasegmental contours in French Two-Year-Old Children's speech. In: *Phonetica*, Vol.40, No.4, pp. 269-292, 1983.

BAIA, M. F. A. *O modelo prosódico inicial do português brasileiro: uma questão de metodologia?* São Paulo: FFLCH/USP. Produção Acadêmica Premiada, 2010.

_____. O papel do balbucio na formação dos *templates*. In: *Estudos Linguísticos*, 43(2), pp. 679-695, 2014.

BRAINE, M. D. S. Is nativism sufficient? In: *Journal of Child Language*, 21, pp. 9-31, 1994.
BYBEE, J. Phonological Evidence for exemplar Storage of multiword sequences. In: *Humanities*. University New México, p. 215– 221, 2002.

Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

CINTRA, G. Distribuição de padrões acentuais no vocábulo em português. In: *Confluência*, vol. 5. n. 3, pp. 83-92, 1997.

CORREIA, S. *The acquisition of primary word stress in European Portuguese*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Lisboa, 2010.

DEMUTH, K. The prosodic structure of early words. In: MORGAN, J.; DEMUTH, K. (eds) *Signal to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum ed., pp. 171-184, 1996.

_____. The status of feet in early acquisition. In: *15th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS)*. Universidad Autonoma de Barcelona, pp.151-154, 2003.

DEMUTH, K. & JOHNSON, M. Truncation to subminimal words in early French In *Canadian Journal of Linguistics*. 48 (3/4), pp. 211:241, 2003.

ECHOLS, C. H. & NEWPORT, E. L. The role of stress and position in determining first words In *Language Acquisition*, nº2, pp. 189-220, 1992.

GERKEN, L. A metrical template account of children's weak syllable omissions from multisyllabic words. In: *Journal of child language*, vol. 21, pp. 565 – 84, 1994.

HOCHBERG, J. G. First steps in the acquisition of Spanish stress. In: *Journal of Child Language*, n. 15, pp. 273-292, 1988.

KEHOE, M. & STOEL- GAMMON, C. The acquisition of prosodic structure: An investigation of current accounts of children's prosodic development. *Language*, Volume 73, pp. 113-144, 1997.

KELSO, J. A. S. S. *Dynamical Patterns: The Self-Organization of Brain and Behavior*. Cambridge: MIT Press, 1995.

OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. *Percurso da construção da fonologia pela criança: uma abordagem dinâmica*. Dissertação de Doutorado. Universidade Federal de Minas de Gerais, 2008.

RAPP, C. *A Elisão de Sílabas Fracas nos Estágios Iniciais da Aquisição da Fonologia do Português*. Dissertação de mestrado UFB, 1994.

SANTOS, R.S. *A Aquisição do Ritmo em Português Brasileiro*. Projeto de pesquisa USP, 2005.

_____. *A aquisição prosódica do português brasileiro de 1 a 3 anos: padrões de palavra e processos de sândi externo*. Dissertação de livre docência. Universidade de São Paulo, 2007.

TAELMAN, H. *Syllable omissions and additions in Dutch child language inquiry into the function of rhythm and the link with innate grammar*. Tese de Doutorado. Holanda: Universidade Antwerpen, 2004.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge: MIT Press, 1994.

VIHMAN, M. M.; VELLEMAN, S. L. Phonetics and the origins of phonology. In: BURTON-ROBERTS, N.; CARR, P.; DOCHERTY, G. (ed.). *Phonological knowledge: its nature and status*. Oxford: Oxford University Press, pp. 305-339, 2000.

_____. Whole-Word Phonology and Templates: Trap, Bootstrap, or Some of Each? In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol. 33, pp. 9-23, 2002.

VIHMAN, M.; CROFT, W. Phonological development toward a "radical" templatic phonology. In: *Linguistics*. 45-4, pp. 683-725, 2007.

_____; DEPAOLIS, R. A.; KEREN-PORTNOY, T. Babbling and words: A Dynamic Systems perspective on phonological development. In: BAVIN, E. (ed.), *Handbook of child language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 163-82, 2008.

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Terezinha da Conceição Costa-Hübes¹

RESUMO: A Prática de Análise Linguística (PAL) constitui-se como um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa que requer estudos, reflexões e proposições didáticas, haja vista a dificuldade que ainda se encontra na escola para trabalhar com a língua dentro dessa perspectiva. Sendo assim, assumimos, nesta pesquisa, tal prática como tema, e situamos as reflexões nos pressupostos bakhtinianos porque compreendemos a linguagem como dialógica e como forma de interação. Orientadas por esse viés teórico, nosso objetivo é apresentar uma possibilidade de trabalho com a língua que envolva a PAL (GERALDI, 1984, 1997), considerando o gênero autobiografia e seu contexto extraverbal (dimensão social) e verbal (dimensão verbo-visual), conforme pressupostos de Volochinov e Bakhtin (1926), Rodrigues (2001), dentre outros. Tais reflexões ancoram-se no campo da Linguística Aplicada e orientam-se pelo viés qualitativo interpretativista, uma vez que consideram a linguagem em seu contexto de ensino e aprendizagem. Como resultado, esperamos subsidiar a prática docente no ensino fundamental, ao apresentar possibilidades de trabalho com o gênero autobiografia.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de análise linguística. Gênero discursivo autobiografia. Contexto extraverbal e verbal dos gêneros.

ABSTRACT: The Practice of Language Analysis (PLA) is one of the themes of Portuguese language teaching that requires studies, reflections and didactic proposals, given the difficulties still found in school to work with the language within this perspective. Thus, in this research, we took such practice as our object of study, and based our reflections in the postulates of Bakhtin, once we understand language as being dialogic and a form of social interaction. Guided by this theoretical support, our aim is to present a possibility of working with the language that involves the PLA (GERALDI, 1984, 1997), considering the genre autobiography and its extraverbal (social dimension) and verbal context (verbal-visual dimension), according to the assumptions of Volochinov and Bakhtin (1926), Rodrigues (2001), among other authors. Such reflections are anchored in the field of Applied Linguistics and are guided by a qualitative and interpretative research, since it considers language in its teaching and learning context. As a result, we hope to support teaching practice in elementary school by presenting possibilities of working with the genre autobiography.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: <tehubes@gmail.com>

KEY-WORDS: Practice of Language Analysis. Genre autobiography. Extraverbal and verbal context of speech genres.

Introdução

Ao apresentarmos algumas reflexões e proposições sobre a Prática de Análise Linguística (PAL, doravante) no ensino fundamental, colocamo-nos no lugar de quem reconhece a linguagem como dialógica e como forma de interação, o que significa dizer que nos situamos nos pressupostos bakhtinianos e é a partir desse lugar teórico que falamos.

Se nosso engajamento teórico sustenta-se no princípio dialógico e interacional da linguagem, então, ao abordar a PAL nas aulas de Língua Portuguesa (doravante LP), promovemos reflexões sobre a língua, de modo que a atenção se volte para o enunciado em estudo, produzido por um sujeito autor que, tendo em vista uma necessidade de dizer/escrever, recorre a um determinado gênero discursivo. Para isso, considera, naquela situação comunicativa, além da esfera social de produção, de seu(s) interlocutor(es), do momento histórico, do lugar (físico e social) de onde se está falando/escrevendo, do suporte e do veículo de circulação, também os elementos constituintes do gênero, quais sejam: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Segundo Bakhtin, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265). Logo, não há como refletir sobre o uso da língua sem falar em gênero, em enunciado, em texto e sobre os elementos que estão neles imbricados, pois, nas palavras do autor, “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265).

Isso implica considerar, no ensino de LP, o contexto sócio-histórico e ideológico em que a língua está inserida. Em outras palavras: no estudo do léxico ou de uma estrutura frasal e/ou gramatical é preciso dar importância a seu contexto, a seu percurso histórico e às transformações sofridas para ajustar-se ao gênero, ao estilo e aos interlocutores envolvidos na interação.

Nessa direção teórica, objetivamos, neste texto, tecer reflexões sobre encaminhamentos que envolvam a PAL, na perspectiva de subsidiar o trabalho de docentes do ensino fundamental.

Para isso, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma breve reflexão sobre o que significa, teoricamente, AL; em seguida, a título de exemplificação, desenvolvemos uma PAL dentro de encaminhamentos de leitura, selecionando, para isso, um texto do gênero autobiografia, o qual exploramos em relação ao seu contexto extraverbal (dimensão social) e verbal (ou verbo-visual), seguindo os preceitos teórico-metodológicos de Volochinov e Bakhtin (1926).

O que significa, afinal, a Prática de Análise Linguística?

O termo *análise linguística* foi empregado por Geraldi, pela primeira vez, em 1981, quando publicou o texto *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa* no Caderno da FIDENE, nº 18. Posteriormente, o autor retomou o termo no livro por ele organizado e intitulado *O texto na sala de aula* (1984). Tecendo críticas à condução que o ensino de LP vinha recebendo até então, o autor defende, pautado em leituras dos textos do Círculo de Bakhtin, a linguagem como lugar da interação humana, argumentando que é por meio dela que os sujeitos praticam ações, agem sobre o ouvinte, constituem compromissos e vínculos que não preexistiam. Para Geraldi, “a língua só tem sentido no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 1984, p. 43).

Nessa dimensão, estudar a língua significa reconhecer os compromissos que se criam por meio da linguagem, de forma que possamos interagir significativamente em uma situação concreta de interação. Tal premissa remete ao papel do sujeito autor e leitor de textos que, ao se colocar nessa posição, precisa compreender os fatores que envolvem um processo discursivo, o que exige, muitas vezes, ter conhecimento sobre o gênero discursivo que sustenta aquela enunciação, o contexto que a envolve, assim como considerar os elementos constituintes do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Todavia, para que se garanta, no estudo da linguagem, a compreensão desses elementos, Geraldi alerta para a necessidade de se repensar os conteúdos de ensino da língua. Para o autor,

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar a língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais de uso (GERALDI, 1984, p. 47).

As palavras do autor nos chamam a atenção para duas práticas de ensino que concorrem, hoje, na escola. A primeira está voltada para a formação de um sujeito capaz de dominar práticas essenciais de uso da língua, seja em situações de produção de textos (oral, escrito e multimodal), de diferentes gêneros, envolvendo, conseqüentemente, os mais variados interlocutores; seja em práticas de leitura, a partir das quais tenha que assumir uma atitude responsiva, dialogando, questionando, concordando, opinando, enfim, interagindo com o autor. A segunda prática se volta para a formação de um sujeito analista da língua, que saiba classificar palavras e frases, explicar estruturas linguísticas, que tenha domínio da gramática.

A PAL tem como pretensão abarcar essas duas práticas, de modo que a segunda esteja a serviço da primeira, ou seja, que a capacidade de análise da língua seja desenvolvida para que o sujeito amplie suas capacidades linguístico-discursivas na produção de enunciados que atendam a diferentes situações de interação. Além disso, que essa capacidade de análise lhe possibilite refletir sobre a língua em seus diferentes contextos, seja no texto do outro (já produzido e publicado) ou em seu próprio texto em construção, atentando tanto para o conteúdo temático que ali se institui, quanto para a construção composicional do gênero e para o estilo linguístico empregado pelo autor naquele enunciado.

Ao olhar para o estilo, olha-se, mais especificamente, para as marcas linguísticas do texto (escolhas lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais e/ou recursos multimodais como cores, imagens, figuras etc.), sem perder de vista o extraverbal que, de algum modo, incidiu para que aquelas escolhas linguísticas tivessem sido feitas. É preciso relacionar, ainda, o estilo com os valores, os aspectos axiológicos que envolvem o enunciado, pois “Todos os elementos do estilo de uma obra poética estão também impregnados da atitude avaliativa do autor com relação ao conteúdo e expressam sua posição social básica” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p.13). Logo, o estilo não condiz apenas à parte verbal do enunciado; ele corresponde também à sua dimensão social (extraverbal).

É importante lembrarmos, então, que o estilo corresponde tanto ao gênero quanto ao autor do enunciado. Por isso, é possível tratar do estilo do gênero e do estilo do autor. E, nesse âmbito, segundo Bakhtin (2003[1979]), o estudo do estilo aproxima-se e ao mesmo tempo diverge do estudo da gramática, pois

[...] se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômenos estilísticos. Por que a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico (BAKHTIN, 2003[1979], p. 269).

Relacionando a fala do autor com a PAL, entendemos que o reconhecimento e estudo do estilo de um gênero e/ou do autor de um enunciado correspondem a essa prática. Nas palavras do autor, a expressividade típica de um gênero pode ser considerada como “auréola estilística” da palavra, já que a mesma ali empregada não pertence à palavra da língua, “[...] mas ao gênero em que dada palavra costuma funcionar, é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 293). Sendo assim, o estilo está imbricado tanto com o conteúdo temático quanto com a construção composicional do gênero, uma vez que esses elementos se absorvem na constituição do todo do enunciado.

No que se refere ao estilo do autor, Bakhtin ressalta que todo enunciado “[...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265). Esse estilo individual, por sua vez, está impregnado de nuances da esfera social à qual pertence o autor, pois todo sujeito é constituído socialmente.

Mas, como desenvolver uma PAL?

A PAL pode ocorrer tanto em atividades de leitura como em atividade de reescrita textual, pois essa prática considera o texto (lido ou produzido) como objeto de estudo, de modo que, para proceder à análise linguística, é preciso perpassar as demais atividades envolvidas no processo de leitura e compreensão de um texto. Nas palavras de Geraldi, “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1997, p. 189).

Sob esse viés, a PAL refere-se a uma abordagem de ensino organizada para promover a reflexão sobre como se fala e como se escreve em determinado contexto, envolvendo, dessa forma, conforme Geraldi (1997), atividades *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. Essas atividades com a linguagem são assim explicadas pelo autor: a) *As atividades linguísticas* ocorrem durante os processos de interação e permitem a progressão do texto. Trata-se, na verdade, de agenciamento de recursos expressivos selecionados pelo locutor para que seja compreendido pelo interlocutor; b) *As atividades epilinguísticas* resultam de um processo de reflexão sobre os próprios recursos expressivos, presentes nos processos interacionais. Trata-se, portanto, de uma operação consciente que se volta mais especificamente para os recursos expressivos utilizados em determinada situação de interação; c) *As atividades metalinguísticas*, por sua vez, procuram construir uma metalinguagem sobre

a linguagem, trabalhando com conceitos, classificações, recorrendo, para isso, a construções de especialistas sobre a língua.

Contudo, segundo o autor, as atividades metalinguísticas devem ser realizadas após as epilinguísticas, pois ele entende que, ao fazer esse percurso, aquelas terão mais sentido dentro do processo reflexivo e contextualizado que deve permear o trabalho com a língua.

Considerando esse pressuposto, Perfeito (2007) sistematiza procedimentos para que a PAL seja levada a efeito:

- na mobilização dos *recursos* linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos, **no processo de leitura**, tendo em vista o(s) *gênero(s) discursivo(s)* em que os textos são apresentados [...].
- **no momento da reescrita textual**, local de análise da produção de sentidos; de *aplicação* de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas linguísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o *gênero(s) discursivo(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto (PERFEITO, 2007, p. 829, grifos da autora).

Acrescentamos às palavras da autora que a PAL deve considerar ainda a mobilização de recursos em função do(s) interlocutor(es) envolvidos (autor e leitor) e em função do conteúdo abordado, pois, “Eles são a força viva que determinam a forma e o estilo e são distintamente detectáveis por qualquer contemplador competente” (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926, p. 13).

Embora saibamos que essa prática também pode se concretizar a partir da análise de texto do aluno, em atividades de reescrita textual, optamos por abordar, nesse artigo, a PAL apenas a partir da leitura de um texto. Assim, na perspectiva de relacionar essa compreensão teórica com uma abordagem prática, a seguir, apresentamos algumas possibilidades de concretização em um encaminhamento de leitura.

A prática de análise linguística em atividades de leitura

Para ilustrar uma PAL nos encaminhamentos de atividades de leitura, selecionamos um texto que pertence a um gênero muito conhecido e também trabalhado no ensino fundamental: o gênero autobiografia. A seleção de um gênero conhecido e trabalhado na escola é proposital, pois nossa ideia é aproximar as reflexões aqui apresentadas o máximo possível daquilo que se faz ou que pode ser feito em aulas de LP. Por outro lado, essa opção nos libera de delongarmos na apresentação do gênero, haja vista sua grande circulação principalmente na esfera escolar.

Todavia, como Bakhtin (2003[1979]) defende a importância do reconhecimento da natureza do enunciado no estudo da língua, e Volochinov e Bakhtin (1926) ressaltam a necessidade de se considerar, no estudo de um enunciado, sua dimensão extraverbal, inicialmente pretendemos explorar, mesmo que minimamente, o que Rodrigues (2001) denominou, amparada nos estudos bakhtinianos, de *dimensão social do gênero e do enunciado*. Conforme Rodrigues (2001, p. 20), “Não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram. O discurso é um acontecimento social”. Sendo assim, convém-nos explorar o contexto de produção do gênero autobiografia.

Para isso, partiremos da análise da dimensão social do gênero e da dimensão verbal que contempla, nas palavras de Brocardo (2015), parafraseando Rodrigues (2001), a “análise do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional, considerando-se as relações dialógicas estabelecidas em uma situação específica de interação em um dado campo da comunicação discursiva” (BROCARDO, 2015, p. 78). Na análise do estilo focalizamos com maior ênfase a PAL², relacionando-a com todos os demais elementos explorados, pois, de acordo com Bakhtin, “A análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um elemento *pleno* e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um *elo* inseparável” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 306, grifos do autor).

Análise da dimensão social do gênero autobiografia

Volochinov e Bakhtin (1926), ao referirem-se à constituição dos discursos, defendem que só a análise do aspecto verbal de um enunciado é insuficiente, pois ele depende de seu contexto extraverbal para significar.

A situação pragmática extraverbal do enunciado apontada pelos autores é mencionada por Rodrigues (2001) como *dimensão social* do gênero que, segundo a autora, ultrapassa os elementos linguísticos e incorpora os elementos extralinguísticos que envolvem toda a situação de produção do enunciado e, por isso, exercem determinações sobre o gênero. A

² Lembramos que podemos trabalhar com a AL em outros momentos também, tais como, quando estivermos explorando o conteúdo temático e a construção composicional, pois, como afirma Bakhtin (2003), esses elementos “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262).

dimensão extraverbal é tão importante para o enunciado quanto seus elementos expressos, materializados, que podemos perceber visualmente.

Trata-se, assim, de um horizonte presumido que engendra o enunciado com a vida. Logo, segundo Volochinov e Bakhtin (1926), o contexto extraverbal compreende três fatores: 1) *o horizonte espacial comum dos interlocutores*; 2) *o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores*; e 3) *sua avaliação comum dessa situação*.

Rodrigues (2001), a partir desses fatores, estabeleceu as seguintes categorias para a análise/compreensão de um enunciado:

- a) *horizonte espacial e temporal*: corresponde ao onde e quando do enunciado;
- b) *horizonte temático*: corresponde ao objeto, ao conteúdo temático do enunciado (aquilo de que se fala);
- c) *horizonte axiológico*: é a atitude valorativa dos participantes do acontecimento (próximos, distantes) a respeito do que ocorre (em relação ao objeto do enunciado, em relação aos outros enunciados, em relação aos interlocutores) (RODRIGUES, 2001, p.24, grifos nossos).

Atentando para as palavras da autora e recorrendo ao que foi expresso por Volochinov e Bakhtin (1926), interpretamos que, para a compreensão de um enunciado, é importante que os interlocutores envolvidos (autor e leitor/ouvinte) tenham conhecimento do lugar do qual ou sobre o qual estão falando; e, da mesma forma, compartilhem o tempo do qual/sobre o qual se fala, ou seja, que *o horizonte espacial e temporal* seja comum aos interlocutores. Em relação àquilo que Rodrigues (2001) denominou de *horizonte temático*, entendemos que os envolvidos na interação devem partilhar, ter conhecimento e compreender a situação de que se fala. Trata-se de um “conjuntamente sabido”, conforme denominaram Volochinov e Bakhtin (1926). E, finalmente, o *horizonte axiológico*, conforme Rodrigues (2001), corresponde ao que os autores definiram como *uma avaliação comum dessa situação*, ou, em outras palavras, “unanimemente avaliado” pelos interlocutores.

Ampliando essas reflexões, Volochinov e Bakhtin (1926) afirmam que nem sempre o discurso verbal reflete a situação extraverbal. Há casos em que é preciso que os interlocutores estejam diretamente envolvidos com o ato enunciativo e que atuem como coparticipantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. Nessas condições, segundo os autores, o enunciado “[...] *depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência e dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento*

ideológico comuns” (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1926, p. 6, grifos dos autores). O extraverbal não age sobre o enunciado de fora, mas se integra a ele como parte constitutiva, essencial à sua significação. Essa parte presumida do enunciado revela, portanto, as emoções dos envolvidos na interação, bem como os valores, as entonações e as avaliações sociais da vida.

Os três elementos – *horizonte espacial e temporal*, *horizonte temático* e *horizonte axiológico* – correspondem àquilo que não está expresso verbalmente no texto, mas que incide diretamente sobre as escolhas linguístico-discursivas do autor do texto. Por isso, a PAL, embora se atente para as escolhas verbais (e multimodais), tem sua gênese no extraverbal.

E qual é a dimensão social do gênero autobiografia?

Antes de refletirmos sobre essa dimensão, apresentamos o texto (enunciado) que nos impeliu a esta análise.

Quadro 01 – Um texto do gênero autobiografia

Autobiografia (Helena Kolody)

Nasci no dia 12 de outubro de 1912, no núcleo colonial de Cruz Machado, em pleno sertão paranaense. Eram 8 horas da manhã de um dia de sol e geada.

Meus pais eram ucranianos, que se conheceram e casaram no Paraná. Eu sou a primogênita e a 1ª brasileira de minha família.

Miguel Kolody, meu pai, nasceu na parte da Ucrânia chamada Galícia Oriental, em 1881. Tendo perdido o pai na grande epidemia de cólera que assolou a Ucrânia em 1893, Miguel, no ano seguinte, emigrou para o Brasil com a mãe e os irmãos.

Mamãe, cujo nome de solteira era Victoria Szandrowska, também nasceu na Galícia Oriental, em 1892. Veio para o Brasil em 1911.

Vovô radicou-se em Cruz Machado, onde papai trabalhava. "Seu" Miguel conheceu a jovem Victoria e apaixonou-se por ela. Casaram-se em Janeiro de 1912. Estava escrito o primeiro capítulo da minha história.

Cursei a Escola Normal de Curitiba (atual Instituto de Educação do Paraná), diplomando-me em 1931. Sou uma simples professora normalista e tenho muito orgulho disso. Escolhi o Magistério levada pelo impulso irresistível da vocação. A poesia foi um imperativo psicológico. Ao Magistério, dediquei os melhores anos de minha vida. Lecionei com prazer e entusiasmo. Amei meus alunos como se fossem meus irmãos, meus filhos.

Muitas de minhas melhores amigas de hoje foram minhas alunas. O Magistério e a poesia são as duas asas do meu ideal.

Fonte: Texto retirado do livro *Helena Kolody - Sinfonia da vida*. Organização: Tereza Hatue de Rezende. Coleção Antologia poética. D.E.L. Editora/Letraviva, Pólo Editorial do Paraná "A transformação que agente lê", 1997, p. 11.

Na perspectiva de possibilitar maior visibilidade e compreensão da análise que a seguir efetivamos, organizamos o quadro 02, no qual sintetizamos uma possibilidade de análise da dimensão social do gênero autobiografia, atentando, nesse caso, para o texto autobiográfico de Helena Kolody, conforme consta no quadro 01.

Antes, vale destacarmos que se trata de um texto que provavelmente foi “encomendado” à autora para constar no livro *Sinfonia da vida*, organizado por Tereza Hatue de Rezende, e que reúne poemas de Helena Kolody que contam sua própria história. Devido ao estilo e ao conteúdo temático dos poemas que constam nesse livro, ele pode ser considerado autobiográfico, pois retratam as lembranças da família, dos amores perdidos e das inquietações da poetisa. Trata-se, assim, de uma obra que, ao mesmo tempo em que sintetiza a essência do fazer poético de Helena Kolody, dá voz à poetisa que se explica e se justifica diante do que escreve.

Embora a autobiografia constante no quadro 01 introduza a obra *Sinfonia da vida*, nosso foco neste estudo não será a obra em si, mas sim o enunciado autobiográfico por pertencer ao gênero que propomos analisar.

Para exemplificarmos, no quadro 02 apresentamos alguns elementos que podem ser explorados em cada um dos horizontes extraverbiais³, de modo que possamos recuperar, pelo menos em parte, a dimensão social do gênero em estudo.

Quadro 02 – Dimensão social do gênero autobiografia

Contexto de produção do gênero e enunciado em estudo		Respostas que podem definir a dimensão social do gênero e do enunciado em análise
Elementos do contexto de produção	Perguntas que podem ser feitas para recuperar o contexto de produção	
Horizonte espacial e temporal	Onde é produzido?	É produzido, geralmente, pelo próprio autobiografado em sua casa ou local de trabalho. O enunciado em análise (quadro 01) foi produzido pela própria autora – Helena Kolody – que no ano da publicação, residia em Curitiba/PR.
	Qual é a esfera social de produção?	A esfera social de produção dos enunciados autobiográficos é, normalmente, a literária, mas pode adquirir nuances de outras esferas, como a jornalística, por exemplo, dependendo do papel social ocupado pelo autor e de seu propósito discursivo. A autobiografia de Helena Kolody, devido ao perfil da autora (poeta) e ao livro para o qual foi produzida (<i>Sinfonia da Vida</i>) pode ser traduzida como pertencente à esfera literária.
	Quando é produzido/ publicado? (momento histórico de produção)	É produzido contemporaneamente à vida do autor. Todavia, trata-se de um gênero que já existe há séculos. O enunciado em estudo (quadro 01) foi publicado em 1997, quando a poetisa estava com 85 anos (6 anos antes de sua morte). Esse texto foi produzido para compor um

³Destacamos que esses elementos não esgotam as possibilidades de análise da dimensão extraverbal. Apenas apontam alguns possíveis encaminhamentos.

		livro organizado por Tereza Hatue Resende (professora, escritora, pesquisadora e historiadora), que reúne poemas autobiográficos de Helena Kolody.	
	Qual é o veículo de circulação?	As autobiografias geralmente circulam por meio de livros e páginas na internet. O enunciado em foco circula no livro <i>Sinfonia da Vida</i> , organizado por Tereza Hatue Resende. Todavia, é possível encontrá-lo, também, em muitas páginas na internet que objetivam divulgar o gênero autobiografia ou a vida da poetisa.	
	Qual é o suporte de circulação?	Quando circula em livros, o suporte da autobiografia é o papel, material impresso. Quando circula <i>online</i> , seu suporte é a mídia (internet). No enunciado em análise, seu suporte é o livro <i>Sinfonia da Vida</i> .	
Horizonte temático	Qual é o seu tema ou conteúdo temático?	O tema das autobiografias organiza-se em torno de fatos importantes da vida do autobiografado, de memórias do passado. Na biografia de Helena Kolody, a poetisa opta por selecionar informações relevantes de sua vida que destacam sua origem e a origem ucraniana de seus pais. Além disso, enfatiza sua formação profissional e sua opção pela poesia.	
	Com que finalidade?	A finalidade das autobiografias é tornar públicos para a sociedade fatos importantes da vida do autobiografado para que a pessoa seja mais reconhecida e valorizada socialmente. Nessa perspectiva, Helena Kolody deseja, por meio de seu enunciado autobiográfico, que seus leitores sejam conhecedores de sua origem humilde, de sua descendência ucraniana, de seus pais e do amor que os uniram, enfim, de seu amor pela profissão e pela poesia.	
Horizonte axiológico	Interlocutores	Quem é que produz os textos?	Os textos autobiográficos são produzidos pela própria pessoa que está sendo autobiografada ou, em alguns casos, o autobiografado contrata um escritor para escrever sobre a sua vida. No enunciado em estudo, foi a própria Helena Kolody quem produziu sua autobiografia. Tanto que, para comprovar, ao lado do texto impresso no livro, consta o texto manuscrito pela autora.
		Qual é o papel social do autor?	O autobiografado é uma pessoa pública, reconhecida pelo papel social que ocupa na sociedade, que pode ser de poeta, jornalista, político, jogador de futebol, cantor, ator, dentre outros. No texto em foco, o papel social pelo qual Helena Kolody passou a ser conhecida amplamente foi o de poetisa. Ela é uma das mais importantes poetisas do Paraná.
		Para quem é produzido?	As autobiografias são produzidas para aqueles leitores que se interessam pela vida social do autobiografado. Em relação ao enunciado em estudo, Helena Kolody o escreveu para fazer parte do livro <i>Sinfonia da Vida</i> , organizado por Tereza Hatue Resende, uma estudiosa e pesquisadora de Helena Kolody. Esse livro reúne poemas que contam a história da poetisa. Portanto, trata-se de um

		texto autobiográfico que, ao fazer parte da abertura do livro, revela um pouco mais da vida da autora aos leitores apaixonados por suas poesias.
	Que imagem o autor faz de seu interlocutor?	Nas autobiografias, na maioria de seus enunciados, revelam-se para os interlocutores aspectos positivos e valorativos da vida do autobiografado. Portanto, direciona-se a um leitor que idealiza positivamente o papel social ocupado pelo sujeito autobiografado. No enunciado em análise, Helena Kolody direciona-se a um leitor que já conhece, pelo menos em parte, a sua vida. Tanto que a reconta (buscando expressões em outros livros já publicados), de maneira sucinta, mas com a mesma emoção que demonstra ao sintetizar os seus versos.
	Qual é a atitude valorativa dos participantes?	O autor geralmente valoriza fatos ocorridos em sua vida, relatando-os com emoção. E do leitor é esperado que os acolha e os valorize. O que Helena Kolody destaca valorativamente em sua autobiografia é a sua origem ucraniana, sua família, sua infância, sua profissão como professora e sua opção pela poesia.

Fonte: organizado pela autora a partir de estudos pautados em Volochinov e Bakhtin (1926), Rodrigues (2001); Acosta-Pereira (2012) e Brocardo (2015).

Como é possível conferir no quadro 02, a autobiografia, reconhecida, na maioria das vezes, como um gênero da esfera literária, já existe há séculos, e ainda continua muito presente em nossa sociedade. Vale acrescentarmos que a primeira autobiografia da qual se tem registro é a de *Santo Agostinho* (354-430), conhecida universalmente. Além dessa, destaca-se a famosa obra *Diário de Anne Frank*, outro exemplo clássico do gênero. Embora haja uma longa tradição desse gênero, Azevedo e Guimarães (2010) enfatizam que

[...] sua visibilidade tem sido marcante, hoje em dia, nas mais diversas mídias. Cada vez mais populares – numa época em que imagens da vida de celebridades invadem as bancas de revistas e as telas –, tanto biografias autorizadas ou não quanto autobiografias transformaram-se num fenômeno comunicacional (AZEVEDO; GUIMARÃES, 2010, p. 169).

Trata-se, assim, de um gênero cujo discurso organiza-se dentro de um misto de ficção e de realidade. Por isso, a dificuldade muitas vezes em classificá-lo como pertencente à esfera literária ou jornalística. Nessa direção, Azevedo e Guimarães defendem que

[...] sua situação limítrofe entre a vida e a ficção coloca toda narrativa em primeira pessoa sob o signo da suspeição. Afinal, uma autobiografia caracteriza-se como um ato particular de interpretação, no qual as experiências vividas são conformadas, revisadas, sintetizadas e modificadas pela representação (AZEVEDO; GUIMARÃES, 2010, p. 170).

Por outro lado, Lejeune (2008) afirma que a autobiografia é uma narrativa retrospectiva em prosa que o narrador faz de fatos marcantes de sua vida. Nesse sentido, o narrador deve ser uma pessoa real, pois na autobiografia o leitor espera que o horizonte de verdade seja pertinente. O autor, ao escrever sobre sua vida, escolhe fatos, recorta situações e

episódios, em ordem cronológica, que lhe marcaram significativamente. Por isso, seus valores axiológicos se tornam mais evidentes, uma vez que ele seleciona e filtra informações com o propósito de projetar para o leitor imagens que deseja (re)construir de si próprio. Trata-se, assim, de um autorretrato que é passado ao leitor devido a uma necessidade veemente de expor o seu interior a um julgamento público.

Embora seja comum que o próprio autor escreva sua autobiografia, existe o que se chama hoje de *ghostwriter* (escritor fantasma), ou seja, uma pessoa que é contratada pelo próprio sujeito que quer ver sua vida autobiografada.

Textos desse gênero geralmente são transformados em livros (Exemplos: *Infância*, de Graciliano Ramos; *Bau de ossos*, de Pedro Nava; *Menina do sobrado*, de Cyro dos Anjos; *Meus verdes anos*, de José Lins do Rego dentre outros) e filmes (*O Espelho*, de Andrei Tarkovski, *Visita ou Memórias e Confissões*, de Manoel de Oliveira, dentre outros), mas é comum encontrarmos autobiografias em sites e em capas de livros, apresentando-se, assim, de uma forma mais resumida.

Sinteticamente, apresentamos a dimensão social do gênero autobiografia. Discorreremos, a seguir, sobre a dimensão verbal desse mesmo gênero, atentando-nos, mais especificamente, a seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, procurando não perder de vista o contexto extraverbal.

Análise da dimensão verbal do gênero autobiografia

Na análise da dimensão verbal do gênero, voltaremos nosso olhar para o estudo de seus elementos constituintes que foram pontuados por Bakhtin (2003[1979]) como: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O conteúdo temático – ou tema da enunciação – é sustentado pelos condicionantes do extraverbal, pois a partir deles organiza o projeto de dizer, estabelecendo sua unidade de sentido e sua orientação ideológica específica. Por estar diretamente ligado ao enunciado, “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 124), uma vez que representa uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.

Falar do conteúdo temático é refletir, também, sobre os elementos linguísticos, multimodais e contextuais que se apresentam na composição do enunciado. Para Bakhtin e Volochinov (2004[1979]), não há como apreendermos o tema de um enunciado se

desconsiderarmos os elementos que estão presentes na situação, pois, para os autores, “O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence. Somente a enunciação tomada em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004[1929], p. 124).

Essa afirmação do autor nos leva a pensar na reenunciação do gênero na esfera escolar, uma vez que, na escola, estudamos o enunciado na maioria das vezes distante de seu contexto de produção, deslocando-o para a sala de aula, desprendendo-o de sua real função social, já que, nesse âmbito, passa a ser estudado como um procedimento de uso da linguagem a ser ensinável. Todavia, mesmo que em uma situação de ensino não seja possível garantir a sua real concreticidade e toda a amplitude que o momento histórico lhe confere, é possível olhar, desse lugar do ensino, para seu contexto sócio-histórico e ideológico e reenunciá-lo, repensá-lo, reconhecê-lo, revisitá-lo; é possível resgatar seu momento de produção e todo o contexto que o envolve; é possível aproximar-nos dos elementos extraverbaís para melhor compreendê-lo. Entendemos que o processo de ensino envolve enunciados de diferentes gêneros; por isso, possibilita que o aluno reflita, analise, compreenda e visualize os diferentes contextos de usos da linguagem. Portanto, defendemos a importância de se trabalhar com os gêneros na sala de aula, mesmo que em situação didática.

O estilo, conforme já dito, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (em gêneros verbais), ou cores, figuras, imagens, tamanho das letras etc. (em gêneros multimodais), selecionados pelo autor do enunciado em função do que dizer, para quem, quando, onde, por que, ou seja, em função da dimensão extraverbal.

E quanto à construção composicional, o terceiro elemento constituinte do gênero, diz respeito, conforme Acosta-Pereira (2012), à disposição, à orquestração e ao acabamento do enunciado, levando em consideração os participantes da interação. Trata-se, na verdade, dos elementos que organizam estruturalmente o enunciado, mas que não se resumem em formas rígidas, haja vista que todo gênero se revela dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir, dentro dos limites instáveis do contexto. Como afirma Rodrigues (2001), “Na produção do enunciado, é a noção acerca da forma do enunciado total, isto é, de um gênero do discurso específico, que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas” (RODRIGUES, 2001, p. 44). Ou, de acordo com Bakhtin, a forma composicional está ligada a uma “[...] forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 301).

Enfim, são esses três elementos – *conteúdo temático, estilo e construção composicional* – que abordamos na dimensão verbal do gênero. Para melhor exemplificarmos, recorreremos, novamente, à autobiografia de Helena Kolody (quadro 01) e, a partir desse enunciado, exploramos os elementos constituintes do gênero.

Esse estudo nos permitiu analisar o enunciado e, ao refletir sobre as escolhas lexicais e gramaticais que incidem diretamente sobre o conteúdo temático e a construção composicional do gênero, procuramos não só estudar o seu estilo, mas também promover uma PAL, relacionando-a com o contexto que envolve o enunciado em estudo.

Primeiramente, sintetizamos a análise da dimensão verbal conforme elementos elencados no quadro 03 para, em seguida, propormos algumas atividades de PAL que explorem essa dimensão do gênero em estudo.

Quadro 03 – Análise da dimensão verbal de um enunciado do gênero autobiografia

Dimensão verbal		Enunciado Autobiografia (Helena Kolody)
Conteúdo Temático	Qual é o conteúdo temático presente no enunciado?	O conteúdo temático do enunciado em estudo se volta para fatos importantes da vida de Helena Kolody, marcados por memórias do passado e selecionados em função do projeto de dizer, qual seja, fazer a abertura de um livro que reúne poesias suas que são consideradas autobiográficas.
	Como a autora se coloca diante do tema abordado?	A autora se coloca com paixão, sentimentos, saudades. Fala de seus pais e de sua origem, de seu local de nascimento, de sua constituição familiar e de sua formação profissional, deixando transparecer, em todo percurso histórico, o amor pela vida.
	Que interdiscursos são possíveis identificar? Como eles se revelam no texto?	O enunciado, embora se configure para a esfera literária, organiza-se como um relato histórico, dentro de um viés do documentário jornalístico. Quando diz que <i>nasceu em pleno sertão paranaense</i> , a autora recupera discursos de pessoas que denominaram o núcleo colonial de Cruz Machado dessa forma. Ao dizer que seus pais <i>eram ucranianos</i> e contar resumidamente a vinda deles para o Brasil, Kolody demarca, com orgulho, sua herança eslava que se manifesta em suas poesias. Quando se refere ao seu pai (<i>Miguel Kolody, Miguel, “Seu” Miguel</i>), também retoma vozes passadas de pessoas que assim se referiam ao seu pai. Todavia, ao dizer <i>papai, mamãe, vovô</i> é sua voz de filha e neta que entoa... voz da criança que foi um dia e que assim aprendeu a chamar pelos seus pais e avós. Está presente no enunciado, ainda, expressões que reportam, por exemplo, ao relato histórico <i>“Estava escrito o primeiro capítulo da minha história”</i> ; e também ao discurso poético: <i>“O Magistério e a poesia são as duas asas do meu ideal”</i> . Enfim, o enunciado está entrelaçado de discursos que a autora recupera inclusive de outras obras já publicadas (KOLODY, 1986, 1989).
	Como os interdiscursos se	Os interdiscursos são organizados de modo que valorizem as

	colocam diante do tema?	lembranças da autora, episódios de sua vida, fatos que estão sendo narrados. Tanto sua vida familiar como profissional é colocada em evidência de maneira positiva.
	Há marcas de intertextualidades? Quais? Por que o autor recorre a outros textos?	A autora faz intertextualidade com outros textos seus já publicados. Por exemplo: quando informa seu local de nascimento e o fato de seu pai ter se apaixonado por sua mãe assim que a conheceu. Essa mesma informação consta em uma entrevista que deu a Telma Serur (1988). Quando diz <i>sou uma simples professora normalista e tenho muito orgulho disso</i> retoma uma fala publicada no livro “Helena Kolody: poetisa” (1989). No mesmo livro consta <i>amei meus alunos como se fossem meus irmãos, meus filhos</i> , outra marca de intertextualidade com esse enunciado autobiográfico.
Construção Composicional	Plano textual global (organização geral do enunciado autobiográfico)	O enunciado é construído a partir de indicativos temporais que recuperam uma história de vida. Cada parágrafo reporta a um tempo específico da vida da autora.
	Seqüência discursiva predominante	Predomina, no caso do enunciado em análise, a tipologia narrativa, marcada principalmente pelo pretérito perfeito.
Estilo do gênero e do autor	Pronomes empregados na primeira ou segunda pessoa	Os pronomes empregados na primeira pessoa são abundantes em textos do gênero e, especialmente, nesse enunciado, uma vez que se organiza a partir da voz do próprio narrador, ou seja, da pessoa autobiografada. No caso do enunciado em estudo, a autora, Helena Kolody, assim emprega os pronomes possessivos: <i>Meus pais...</i> , <i>meu pai...</i> , <i>minha história</i> , <i>minha vida</i> , <i>meus alunos...</i> , <i>meus irmãos</i> , <i>meus filhos</i> ; <i>minhas melhores amigas...</i> , <i>meu ideal</i> . Esses pronomes, ao serem empregados, aproximam Kolody, ainda mais, das informações, tomando-as com exclusividade, pois, afinal de contas, ela está falando de “sua” vida.
	Presença de dêiticos	Os dêiticos que se destacam, abundantemente, no enunciado em estudo (e em outros textos do gênero) são os pronomes possessivos empregados na primeira pessoa (meu, minha) e os verbos conjugados na primeira pessoa do singular, ambos para se referirem à autora do texto – Helena Kolody – que, nessa situação de escrita, encontra-se fora do texto e que se posiciona ali, à distância, para falar de si mesma a uma pesquisadora (Tereza Hatue de Rezende) e aos leitores do livro que esta pesquisadora está organizando. A presença de dêiticos, além de personificar o texto, engrandece a pessoa do autor, colocando-o em destaque.
	Tempos verbais	Predominam, no enunciado, os tempos verbais do pretérito do indicativo, destacando-se, principalmente, o pretérito perfeito pelo fato de a autora reportar-se a fatos já ocorridos em sua vida. Essa marca é frequente em enunciados do gênero autobiografia, pois seu propósito é resgatar episódios importantes da vida da pessoa autobiografada.
	Modalizadores	Há poucos modalizadores no enunciado, mas, quando empregados, são para valorizar o episódio relatado. Na maioria das vezes, eles aparecem em forma de adjetivos ou locuções adjetivas: “ <i>em pleno sertão paranaense</i> ”, “ <i>Sou uma simples professora normalista</i> ”, “ <i>impulso irresistível da vocação</i> ”, “ <i>Ao Magistério, dediquei os melhores anos de minha vida</i> ”, “ <i>Lecionei com prazer e entusiasmo</i> ”. Mas se revelam também no emprego de advérbios: “ <i>tenho muito orgulho disso</i> ”, de verbos: “ <i>epidemia de cólera que assolou a Ucrânia</i> ” e pronome possessivo com valor de pronome de tratamento: “ <i>Seu</i> ” Miguel. Os modalizadores, nos enunciados autobiográficos, têm a função de marcar a voz do autor, suas opções valorativas, de modo que destaquem aquilo que o autor quer deixar evidenciado.

<p>Características da coesão referencial</p>	<p>Há, no enunciado em estudo, o emprego abundante de elementos da coesão referencial anafórica, marcada principalmente pela coesão lexical, repetição de nomes (<i>Miguel Kolody, Miguel, papai, “Seu” Miguel; Mamãe, Victoria Szandrowska, jovem Victoria</i>) e pela elipse do sujeito (<i>Ønasci, Øcursei, Øleccionei, Øamei, Øescolhi</i>). Como nos enunciados autobiográficos é comum o emprego de substantivos próprios (indicando nomes de pessoas e lugares), esses substantivos (referentes) são retomados, no decorrer do discurso, pelo nome completo, parte do nome, apelido etc., como no exemplo anterior. Ao proceder assim, a autora deixa transparecer ao leitor seus sentimentos e, neste caso, a proximidade e o carinho que tinha pelos pais.</p>
<p>Características da coesão sequencial</p>	<p>É comum, em textos desse gênero, que a coesão sequencial seja marcada pela ordem cronológica dos acontecimentos e marcadores temporais como: <i>alguns anos depois, depois, após, com o passar dos anos</i> etc. Todavia, nesse texto em específico, a sequência é garantida apenas pela ordem cronológica dos fatos que é empregada de modo que os leitores viagem pela vida de Helena Kolody, desde seu nascimento até sua vida adulta, como uma professora e poetisa apaixonada pelo que fazia.</p>
<p>Características dos períodos e frases</p>	<p>Períodos curtos e frases verbais. Essa opção garante dinamicidade ao enunciado, uma vez que os leitores possam encontrar, em um texto relativamente curto, um grau elevado de informações. Em cada frase um fato importante é relatado e, em cada período, várias informações são apresentadas. Esse estilo presente neste enunciado é próprio de Helena Kolody que sempre foi concisa em seus textos. Seus poemas são marcados pela brevidade e intensidade de sentimentos e, da mesma forma, sua autobiografia se revela.</p>
<p>Características dos parágrafos</p>	<p>No enunciado em estudo, os parágrafos são curtos e, em cada parágrafo, apresenta-se um recorte da vida relatada. O texto se organiza em sete parágrafos assim representados: 1) data e local de nascimento; 2) apresentação dos pais e de sua posição numérica na família; 3) apresentação do pai; 4) apresentação da mãe; 5) o encontro dos pais; 6) sua formação profissional e sua paixão pela poesia; 7) volta ao presente. Ao optar por essa ordem cronológica dos fatos, Kolody recupera sua origem eslava, mostrando ao leitor como isso é importante em sua vida, e destaca a poesia e sua formação profissional como a essência de sua vida. Os parágrafos curtos aproximam ainda mais os leitores dos fatos relatados. Novamente essa opção revela o estilo da autora, o que nem sempre condiz com o estilo do gênero.</p>
<p>Características lexicais (presença de adjetivos, substantivos, advérbios etc.)</p>	<p>Assim como em outros textos do gênero, predomina, neste enunciado, marcadores temporais (numerais e substantivos indicando ano e meses: <i>12 de outubro de 1912</i> – nascimento de Helena Kolody; <i>1881</i> – nascimento do pai de Helena Kolody; <i>1893</i> – ano em que Miguel perdeu seu pai na grande epidemia de cólera na Ucrânia; <i>1892</i> – nascimento da mãe; <i>1911</i> – vinda da mãe para o Brasil; <i>janeiro de 1912</i> – casamento de seus pais; <i>1931</i> – ano em que Kolody se diplomou na Escola Normal), substantivos próprios (<i>Cruz Machado</i> – nome de lugares e de pessoas; <i>Paraná</i> – estado/local de nascimento da autora; <i>Miguel Kolody</i> – nome do pai; <i>Ucrânia e Galícia Oriental</i> – local de nascimento de seus pais; <i>Brasil</i> – país para onde emigraram seus pais; <i>Victoria Szandrowska</i> – nome da mãe; <i>Cruz Machado</i> – cidade onde seus avós maternos se radicalizaram; <i>Escola Normal de Curitiba</i> – local onde estudou). Essas opções lexicais situam a autora na vida e na história, tornando-a ainda mais real e pessoa desse mundo. É como se ela</p>

		quisesse dizer aos leitores: “eu vivi de verdade, fui uma pessoa de carne e osso assim como você”.
	Emprego de diferentes linguagens	Nesse enunciado predomina a linguagem escrita, assim como na maioria dos textos do gênero autobiografias. Mas é possível também que uma autobiografia seja organizada em forma de filme e, então, teremos outras linguagens (oral, musical, corporal, visual etc.) que irão organizar o texto.
	Emprego dos sinais de pontuação.	Predomina, no enunciado em estudo, o emprego de vírgulas e ponto final, por se tratar de informações diretas e objetivas. Mas, em outros enunciados autobiográficos as reticências podem se fazer presentes como que para deixar em aberto (para o leitor preencher) partes da vida do autor.

Fonte: elaborado por Costa-Hübes, a partir dos estudos da dimensão social e verbal do gênero (BAKHTIN 2003[1979]; RODRIGUES, 2001; ACOSTA-PEREIRA, 2012; BROCARD, 2015), em diálogo com Machado e Cristovão (2009) quando tratam do Modelo Didático do Gênero.

As informações apresentadas, de forma sintética, nesse quadro podem direcionar à PAL que pretendemos desenvolver com os alunos. A partir da leitura de determinado texto, quando se quer focar essa prática, a primeira pergunta que se desponta é: o que especificamente devemos analisar no texto? Quando se trata de enunciados autobiográficos é possível desenvolver atividades de PAL voltadas para formação de frases e de parágrafos; exploração de nomes próprios, pronomes pessoais, oblíquos e indefinidos; construção de frases com apostos; escrita de números; exploração de elementos temporais e espaciais; ordem cronológica e sequencial dos fatos relatados; finalidade da produção e do gênero, dentre outros aspectos que se destacarem no enunciado em análise.

Tendo em vista os aspectos da dimensão verbal do gênero autobiografia e sua relação com a dimensão social, definidos a partir do enunciado *Autobiografia (Helena Kolody)*, ousamos apresentar algumas possibilidades de atividades que encaminham para a PAL pertinente a esse enunciado. Embora o foco recaia mais especificamente para o estilo do gênero (e do autor), não há como desarticular a análise do conteúdo temático e da construção composicional, pois, reiterando as palavras de Bakhtin (2003[1979]), esses elementos se encontram imbricados. Apresentamos, então, a seguir, algumas atividades que consideramos viáveis para a PAL de um texto.

Práticas de análise linguística em atividades de leitura

A autobiografia é construída a partir da vida de uma pessoa pública, reconhecida socialmente, e que desperta interesse, muitas vezes, obsessivo. Sendo assim, o primeiro aspecto a se explorar em textos desse gênero é sobre quem o texto fala. Para isso, é preciso

que, primeiramente, o aluno leia e compreenda o texto globalmente para, só então, desenvolver a PAL. A leitura precede a PAL. Sendo assim, no quadro 04 apresentamos inicialmente algumas atividades de leitura imbricadas com PAL, pois ao mesmo tempo em se voltam para o conteúdo temático do texto, relacionando-o com seu contexto de produção, reportam-se para elementos linguísticos comuns em textos desse gênero, como é o caso do emprego de substantivos próprios (nomes de pessoas e de lugares). Com esse encaminhamento, pretendemos aliar, na análise, a compreensão do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional. Vejamos algumas possíveis atividades:

Quadro 04 – Atividades de leitura e de análise linguística: substantivos próprios

- 1) Um texto autobiográfico é construído a partir da vida de uma pessoa. No texto em estudo se fala sobre a vida de qual pessoa?
- 2) Como que finalidade esse texto foi produzido pela autora?
- 3) Geralmente as autobiografias representam pessoas públicas, conhecidas socialmente. Quem é Helena Kolody? O que mais sabemos sobre ela?
- 4) As autobiografias, na maioria das vezes, apresentam substantivos próprios para indicar nomes de familiares da pessoa autobiografada. Recupere no texto em estudo os seguintes substantivos que representam nomes próprios:
 - a) Nome do pai de Helena Kolody:
 - b) Nome da mãe de Helena Kolody:
- 5) Além desses nomes próprios, encontram-se, facilmente, em textos autobiográficos, outros substantivos próprios se referindo a lugares. Nesse caso, indique:
 - a) Cidade onde nasceu Helena Kolody:
 - b) Estado de seu nascimento:
 - c) Local de nascimento de seu pai:
 - d) Local de nascimento de sua mãe:
 - e) País de onde emigraram seu pai e sua mãe:
 - f) Local onde Helena Kolody estudou:
- 6) Agora reflita: por que a autora empregou esses nomes em sua autobiografia?
- 7) Esses nomes são importantes para os propósitos de Helena Kolody? Por quê?

Fonte: atividades elaboradas pela autora do artigo.

No quadro anterior, as atividades de 1 a 3 objetivam colocar o aluno em contato com o conteúdo temático do texto para aproximá-lo um pouco mais das atividades de análise linguística que sucederão. Com essa abordagem não se esgota, de forma alguma, as atividades de leitura que explorariam esse elemento constituinte do gênero, e nem é nosso propósito fazê-lo nesse momento. O percurso de atividades que apresentamos é no sentido de apontar para o que minimamente o aluno precisa saber antes de proceder a determinados encaminhamentos da PAL, como, nesse caso, o reconhecimento de substantivos próprios no texto e de sua funcionalidade linguístico-discursiva (atividades 4 e 5). As questões 6 e 7 têm

função epilinguísticas (GERALDI, 1997), ou seja, fazer com que o aluno reflita sobre as escolhas linguísticas de um texto e sua funcionalidade.

Como em textos do gênero autobiografia se destacam, também, os marcadores temporais na perspectiva de relatar, cronologicamente, a vida do autor, esse é outro elemento que pode ser explorado em PAL. Para isso, propomos o seguinte encaminhamento:

Quadro 05 – Atividades de leitura e de análise linguística: marcadores temporais

- 1) Ao escrever sua autobiografia, a autora destaca, entre outras coisas, datas importantes que registraram sua história. Voltando à autobiografia de Helena Kolody, recupere essas datas:
 - a) Data de nascimento:
 - b) Ano de nascimento de seu pai:
 - c) Ano em que seu pai emigrou para o Brasil:
 - d) Ano de nascimento da mãe:
 - e) Ano em que a mãe emigrou para o Brasil:
 - f) Data do casamento de seus pais:
 - g) Ano em que Helena Kolody diplomou-se na Escola Normal:
- 2) A partir das informações apresentadas na questão anterior é possível inferir que (responda):
 - a) Helena Kolody, ao publicar essa autobiografia em 1997, estava com quantos anos de idade?
 - b) O pai de Helena Kolody veio ao Brasil com que idade?
 - c) E sua mãe, tinha que idade quando emigrou para o Brasil?
 - d) Com que idade eles se casaram?
 - e) Com que idade Helena Kolody se formou na Escola Normal de Curitiba?
- 3) Por que, em textos autobiográficos, é importante empregar os marcadores temporais?
- 4) O que esses marcadores temporais empregados por Helena Kolody nos possibilitam na leitura do texto?

Fonte: atividades elaboradas pela autora do artigo.

Na questão 1 do quadro 05, provoca-se o aluno a retornar ao texto e recuperar datas importantes que foram selecionadas pela autora dentre tantas que marcaram sua vida. Entendemos que se tratam, conforme Geraldi (1997), de atividades linguísticas, uma vez que direciona a atenção do leitor para as escolhas linguísticas do autor. E, por outro lado, chama a atenção para um dos estilos do gênero que é muito bem empregado por Helena Kolody. Todavia, essas datas no texto nos fazem, como leitores, inferir a idade das pessoas mencionadas, o que nos possibilita imaginá-las de forma mais aparente. Por isso, a atividade 2 (que é de leitura) foi elaborada com o intuito de instigar o aluno a tais inferências. Já a atividade 3 tem função epilinguística, uma vez que provoca reflexões sobre um elemento gramatical empregado, qual seja, marcadores temporais. E a atividade 4, por sua vez, tem a finalidade de aliar conteúdo temático, estilo e construção composicional na leitura do enunciado.

Outra marca do estilo linguístico do gênero autobiografia é a seleção do modo e tempo verbal. Predomina-se, em textos desse gênero, o modo indicativo, marcado pelo pretérito

perfeito e imperfeito, haja vista se tratar de um gênero cuja tipologia, na maioria dos textos, é predominantemente narrativa. Por se tratar de um relato que toma como referência o mundo real (o narrador se coloca no “aqui”, “agora” e a partir desse lugar olha para o seu passado), é comum encontrarmos, em alguns momentos, verbos conjugados no presente do indicativo como que para indicar a presença viva do narrador (da pessoa autobiografada). Por se tratar de elementos linguísticos importantes na construção de sentidos do texto, entendemos que em PAL não se pode deixar de explorar o tempo verbal. Assim, ao olharmos para o enunciado em estudo, sugerimos algumas atividades, constantes no quadro a seguir:

Quadro 06 – Atividades de análise linguística: tempo e modo verbal

- 1) Leia o primeiro parágrafo do texto atentando para os verbos em destaque. E depois, com a ajuda de seu (sua) professor (a), responda:

“**Nasci** no dia 12 de outubro de 1912, no núcleo colonial de Cruz Machado, em pleno sertão paranaense. **Eram** 8 horas da manhã de um dia de sol e geada”.

 - a) No primeiro período, o verbo “nasci” está conjugado em que tempo verbal?
 - () Presente do indicativo
 - () Pretérito perfeito do indicativo
 - () Pretérito imperfeito do indicativo
 - () Futuro do pretérito do indicativo
 - b) O que é possível inferir a partir do emprego desse verbo? Assinale a alternativa correta:
 - () Que se trata de uma ação que está em andamento, no presente.
 - () Que se trata de uma ação concluída, encerrada naquele tempo passado.
 - () Que se trata de uma ação rotineira naquele tempo passado.
 - () Que se trata de uma ação rotineira no presente.
 - c) O segundo período do parágrafo se inicia pelo verbo “Eram”. Qual é o seu tempo verbal?
 - () Presente do indicativo
 - () Pretérito perfeito do indicativo
 - () Pretérito imperfeito do indicativo
 - () Futuro do pretérito do indicativo
 - d) Nesse caso, é possível inferir que:
 - () Esse verbo foi empregado para marcar um tempo que se repetia diariamente.
 - () Esse verbo foi empregado para indicar uma ação concluída, acabada.
 - () Esse verbo foi empregado para se referir a uma ação que ocorre no tempo presente.
 - () Esse verbo foi empregado para marcar um tempo futuro.
- 2) Vejamos agora os verbos empregados no segundo parágrafo:

“Meus pais **eram** ucranianos, que se **conheceram** e casaram no Paraná. Eu **sou** a primogênita e a 1ª brasileira de minha família.”

 - a) Relacione as colunas, indicando o tempo verbal de cada verbo:

(1) Eram	() Pretérito perfeito
(2) Conheceram	() Presente
(3) Sou	() Pretérito imperfeito
 - b) A partir dessa classificação gramatical, reflita e responda:
 - Por que a autora emprega o tempo presente nesse trecho do texto?
 - Justifique o emprego do pretérito imperfeito.
 - Explique o emprego do pretérito perfeito.
 - c) Encontre, no texto, outros verbos que foram empregados no pretérito perfeito. Depois reflita: por que predomina, em textos do gênero autobiografia, esse tempo verbal?
 - d) No penúltimo parágrafo do texto a autora afirma: “**Sou** uma simples professora normalista e **tenho** muito orgulho disso.” Por que a autora recorre ao tempo presente para registrar essas informações

sobre sua vida?

- e) A autora finaliza sua autobiografia com a frase: “O Magistério e a poesia **são** as duas asas do meu ideal.” Que sentido é possível construir a partir do emprego do tempo presente nesse trecho final do texto?

Fonte: atividades elaboradas pela autora do artigo.

Retomando o quadro 06, entendemos que as atividades 1a, 1c e 2a são atividades metalinguísticas, conforme denominou Geraldi (1997), porque seu propósito é classificar gramaticalmente as palavras. Mas seguida a elas (1b, 1d, 2b, 2c, 2d e 2e) estão as atividades epilinguísticas que, a partir do elemento gramatical categorizado, procuram provocar no aluno a reflexão sobre tais opções gramaticais. A questão 2c, por exemplo, alia, em uma só questão, a metalinguagem com o epilinguismo na perspectiva de fazer compreender que não basta localizar determinado tempo verbal no texto. É preciso compreender também o seu emprego em relação ao gênero. Nas questões 2d e 2e, o aluno é provocado a compreender a voz da autora a partir de uma escolha gramatical. A intenção é que a PAL auxilie na compreensão do texto, ou seja, que a compreensão gramatical seja direcionada para a leitura. Logo, essas questões, além de serem atividades epilinguísticas, conforme denominou Geraldi (1997), são também atividades de interpretação.

Além das atividades apresentadas, poderíamos aproveitar a oportunidade para explorar a linguagem metafórica muito bem empregada no trecho “O Magistério e a poesia são as duas asas do meu ideal.” O que podemos inferir dessa relação entre magistério e poesia com “asas do meu ideal”? Esta seria uma pergunta pertinente que, além de propiciar uma melhor interpretação do texto, poderia, nesse caso, explorar as metáforas, um recurso de linguagem muito empregado em textos literários. Além dessa inferenciação, seria possível ainda relacionar o emprego dessa figura de linguagem com o estilo da autora e, principalmente, para a atividade que ela mais gostava de fazer: escrever poesias.

Outro elemento linguístico empregado abundantemente no texto em estudo (e em outros textos do gênero) são os dêiticos. É considerado dêitico todo elemento que evoca um referente presente não no cotexto, mas na enunciação, ou seja, no contexto extraverbal, fora do texto. No caso do enunciado em estudo, destacamos o emprego do pronome possessivo (*meu, minha*) e do verbo na primeira pessoa (*nasci, cursei, dediquei, amei* etc.), ambos se referindo à Helena Kolody que se encontra no contexto. Portanto, esse é mais um elemento passível de ser explorado em PAL. Sugerimos algumas atividades que constam no quadro a seguir:

Quadro 07 – Atividades de análise linguística: dêiticos

- 1) Observe as palavras destacadas nos trechos seguintes:
Meus pais eram ucranianos... / Eu sou a primogênita e a 1ª brasileira de minha família./... meu pai, nasceu na parte da Ucrânia... / Estava escrito o primeiro capítulo da minha história./
 Amei meus alunos como se fossem meus irmãos, meus filhos./Muitas de minhas melhores amigas de hoje foram minhas alunas. O Magistério e a poesia são as duas asas do meu ideal.
 - a) A quem se referem às palavras destacadas?
 - b) Ao empregar o pronome possessivo “meu/minha” em vários trechos do texto, o que Helena Kolody possibilita inferir sobre sua vida?
- 2) Observe, agora, as palavras destacadas nos seguintes fragmentos do texto:
Nasci no dia 12 de outubro de 1912... / Cursei a Escola Normal de Curitiba.../ Sou uma simples professora normalista e tenho muito orgulho disso./ Ao Magistério, dediquei os melhores anos de minha vida. Lecionei com prazer e entusiasmo. Amei meus alunos como se fossem meus irmãos, meus filhos.
 - a) A quem essas palavras se referem?
 - b) Por que elas foram empregadas?
- 3) Ao optar por escrever o texto na primeira pessoa do discurso (eu), o que a autora deixa implícito aos seus leitores?

Fonte: atividades elaboradas pela autora do artigo.

As atividades 1 e 2 do quadro 07 querem chamar a atenção do leitor para o emprego dos pronomes e verbos na primeira pessoa. Assim, em 1a e 2a temos uma atividade linguística que possibilita buscar o referente dos pronomes pessoal (eu) e possessivo (meus, minhas). As atividades 1b e 2b tentam provocar a reflexão sobre essas escolhas linguísticas, portanto, são atividades epilinguísticas. A atividade 3 possibilita inferir a partir dos recursos linguísticos empregados, logo, trata-se de uma atividade de leitura e interpretação.

Queremos destacar, também, a coesão referencial como outra característica marcante do estilo linguístico tanto do gênero autobiografia quanto da autora (Helena Kolody) e que pode ser explorada em PAL. A coesão referencial, segundo Koch (1991), diz respeito à remissão que um componente da superfície textual faz a outro elemento do texto. Essa remissão pode ser em relação a um elemento já mencionado no texto (coesão referencial anafórica) ou a um elemento que ainda será citado no decorrer do texto (coesão referencial catafórica). Essas formas referenciais, conforme a autora, podem ocorrer por meio do emprego de artigos, pronomes, numerais, advérbios e expressões adverbiais, formas verbais e nominalizações.

Conforme pontuamos no quadro 03, a coesão referencial em textos autobiográficos (e principalmente neste, em estudo) é marcada principalmente por nominalizações, pois, em textos do gênero, é comum destacar alguns substantivos próprios para ser referir a entes queridos da família, os quais são retomados ou por parte do nome, ou por expressões

carinhosas. Apresentamos, então, algumas possibilidades de explorar esse estilo linguístico presente no texto em estudo, no quadro 08.

Quadro 08 – Atividades de análise linguística: coesão referencial

- 1) No segundo parágrafo do texto a autora informa: “**Meus pais** eram ucranianos...”. Essa informação em destaque só é esclarecida em parágrafos seguintes do texto. Nesse caso, responda:
- a) Quem eram os pais de Helena Kolody? Em que parágrafos você encontrou essa informação?
 - b) Que outras palavras a autora empregou para retomar o nome de seu pai? O que podemos inferir a partir dessas escolhas?
 - c) E para referir-se à sua mãe, que palavras a autora empregou? O que podemos inferir?
 - d) No trecho “**Seu Miguel** conheceu a **jovem Victoria** e apaixonou-se por **ela**”. As palavras em destaque se referem a quem?
 - e) O que o uso das aspas na palavra “**Seu Miguel**” nos permite inferir?

Fonte: atividades elaboradas pela autora do artigo.

Na atividade 1a, temos a exploração de um caso de coesão anafórica: para saber o nome dos pais de Helena Kolody o autor deve continuar lendo o texto e esta informação será apresentada apenas nos parágrafos seguintes. Trata-se, assim, de uma atividade linguística apenas. As atividades 1b e 1c, além de cobrar um retorno ao texto para recuperar as palavras solicitadas, provoca a reflexão quando faz o aluno pensar nessas escolhas linguísticas. Assim, podemos dizer que se trata de atividades linguísticas e epilinguísticas também. Em 1d, temos mais uma atividade linguística, uma vez que se volta para algumas escolhas lexicais. Todavia, em 1c, além de apontar para um referente do texto, tem o propósito de provocar a leitura do emprego das aspas na palavra “seu”. Trata-se, assim, de uma pergunta de leitura e interpretação a partir de determinada marca linguística no texto.

Enfim, delineamos, nos quadros anteriores, algumas atividades possíveis que podem encaminhar uma PAL no Ensino Fundamental. Todavia, estamos cientes que não esgotamos, de forma alguma, as possibilidades de trabalho com esse enunciado e, muito menos, com o gênero, pois, dependendo do texto em estudo, outras reflexões podem se destacar como mais importantes. Salientamos, assim, que não há como prever um roteiro de conteúdos que se enquadre para qualquer texto/enunciado do gênero, o que significa dizer que as atividades variam conforme o texto selecionado para essa finalidade.

Considerações finais

Procuramos, neste artigo, tratar da PAL em diálogo com as dimensões extraverbal (social) e verbal do gênero, na perspectiva de ressaltar a dinamicidade da linguagem e suas representações nos diferentes contextos de uso.

Nesse âmbito, o que importa é entendermos que a PAL ocorre a partir de enunciações concretas, configuradas em enunciados pertencentes a determinado gênero. Sendo assim, o ponto de partida dessa prática é o reconhecimento da dimensão social do gênero que nos permitirá compreender melhor sua dimensão verbal que incide diretamente nas escolhas linguístico-discursivas dos enunciados. Importa ainda lembrarmos que a PAL, quando abordada sob o viés da leitura, permite-nos ler e compreender melhor o texto em estudo, ao estabelecer relações entre o que é dito, com sua forma de dizer e com a finalidade discursiva.

Esperamos, assim, ter contribuído, pelo menos em parte, com a ampliação desse conhecimento, de modo a subsidiar o trabalho com a linguagem na sala de aula.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. *Gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

AZEVEDO, D.; GUIMARÃES, D. Memória e autobiografia: uma abordagem do gênero textual no filme *O Espelho*, de Andrei Tarkovski. *Comunicação & Sociedade*, Ano 31, n. 53, p. 167-189, jan./jun. 2010.

BAKHTIN, M. [1979]. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, V. N. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BROCARD, R. O. *O gênero carta do leitor em diferentes suportes e mídias: uma análise de aspectos linguístico-discursivos*. 2015. 200 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Trad. Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais/textos de Anna Rachel Machado e colaboradores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 123-152.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e Análise Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção. In: *Anais do I CLAPFL – Congresso Latino-americano de Línguas*, 2007, Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824 – 836.

RODRIGUES, R. H. *A Constituição e o funcionamento do gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

“TO BE OR NOT TO BE”? UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DA ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS: REALIDADE OU UTOPIA?

Tamires Huguenin Corrêa¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo geral discutir sobre a situação do ensino de língua inglesa em parte das escolas públicas brasileiras por meio de uma revisão bibliográfica com base nos seguintes autores: Rajagopalan (2009), Lima (2011) e Leffa (2011); além dos estudos de Grigoletto (2000) e das discussões sobre oralidade e ensino, promovidas por Consolo (2000), Milanez (1993), entre outros. No viés desse amplo debate, deu-se enfoque especificamente ao contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa no estado de Minas Gerais, através de duas análises de dados de pesquisas de campo: a primeira com alunos de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a segunda com alunos do Ensino Médio/Técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), campus Leopoldina. Nesse sentido, analisaremos também as políticas vigentes para o ensino de língua no Brasil por meio de documentos como a Leis de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Além disso, busca-se refletir sobre o "discurso do fracasso", que permeia grande parte do aparato ideológico referente ao ensino de línguas em escolas regulares no Brasil e como o mesmo é reforçado por alunos e professores nas práticas de ensino/aprendizagem e por questões mercadológicas como a necessidade dos cursos livres de idiomas. Por fim, destacamos a necessidade da prática da produção e compreensão oral nas aulas de língua nas escolas a fim de promover uma aprendizagem mais motivadora e menos instrumentalizada do idioma.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa. Prática de oralidade. Políticas para o ensino de línguas.

ABSTRACT: This article has the general goal to analyze the situation of English language teaching in part of Brazilian public schools through a bibliographical review based on the following authors: Lima (2011) and Leffa (2011); Grigoletto (2000), Consolo (2000), Milanez (1993), and others. From this broad discussion, it was especially emphasized the context of English teaching/learning in the state of Minas Gerais through two analysis of research data: the first one with students of Languages at Juiz de Fora Federal University (UFJF) and the second was with students of Technical High School at Minas Gerais Technological Education

¹ Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ e graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, Brasil. Suas pesquisas relacionam políticas para o ensino de línguas e linguística aplicada. E-mail: tamireshugueninc@yahoo.com.br.

Federal Center (CEFET/MG) in Leopoldina city. In this sense, we will also discuss about the current Brazilian language teaching policy through documents such as LDB (Bases and Directions Law), PCNs (National Curriculum Parameters) and OCEMs (High School Curriculum Orientations). Besides, we intend to reflect about the "failure speech", which is present in most part of ideological system about language teaching in regular Brazilian schools and how teachers and students through teaching and learning practices and market issues reinforce it as the need of private language courses. Finally, we highlight the need of oral comprehension and production practices in the English classes in order to promote a more motivating learning.

KEYWORDS: English language teaching. Oral practice. Language teaching policy.

Introdução

No presente artigo, procuramos refletir sobre o ensino de língua inglesa em parte das escolas públicas brasileiras. Ressaltamos que ele está fundamentado nas políticas vigentes para o ensino de línguas no Brasil, a saber, por meio de documentos como a LDB (Leis de Diretrizes e Bases), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio).

Nesse sentido, será analisada a relação entre a abrangência do ensino da língua inglesa, já considerada como parte da realidade das escolas brasileiras e a sua qualidade. A situação atual deste ensino será discutida a partir dos estudos de pesquisadores, como Rajagopalan (2004, 2005, 2006, 2009), Lima (2011), entre outros. Também se pretende mostrar os resultados de duas pesquisas de campo relacionadas ao ensino de língua inglesa em escolas do estado de Minas Gerais, bem como as crenças que perpassam tal processo.

Uma das razões apontadas pelos autores supracitados para constatar que a qualidade do ensino da língua inglesa nas escolas brasileiras não é satisfatória é a metodologia empregada nas aulas e a ausência da prática da oralidade na maior parte das escolas do país. A relevância dessa pesquisa se pauta nas reflexões apresentadas para a melhoria do ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, visando ao desenvolvimento da produção oral dos alunos, além das outras habilidades na língua-alvo.

Realidade do ensino de língua inglesa

Tem-se que, em muitas escolas públicas brasileiras regulares (consideradas não bilíngues), vive-se uma realidade precária do ensino de língua inglesa. É parte do senso comum que o "inglês de escola" não garante que o indivíduo se comunique na língua ou que

tenha um bom conhecimento do idioma, mesmo que esta língua tenha figurado como disciplina na grade curricular durante anos, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Leffa (apud LIMA, 2011, p. 20) aponta algumas dessas razões para a manutenção de professores que "fingem ensinar enquanto os alunos fingem aprender" como, por exemplo, nas escolas públicas, a falta de investimento governamental, infraestrutura precária, despreparo dos professores, indisciplina dos alunos.

Vale dizer que, nas instituições privadas, apesar de, em geral, não terem as mesmas condições precárias de infraestrutura das escolas públicas, o preceito de que não se aprende inglês em escola também é bastante presente. Essa ideia se faz bem nítida por questionamentos comuns nos meios escolares de alunos e também dos próprios professores como: "como aprender uma língua estrangeira se mal falam português?"(p.20). Leffa defende que se cria uma barreira linguística ao se afirmar que o brasileiro não sabe bem nem a própria língua, tirando do aluno a oportunidade de aprender uma língua estrangeira e do professor, a responsabilidade de ensinar algo "impossível".

Os próprios PCNs reforçam este pressuposto, ao afirmarem:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país [...] (BRASIL, 1998, p. 21).

Concordando com Paiva (apud LIMA, 2011, p. 36), é realmente lamentável ver um documento oficial reconhecer a má qualificação dos professores, bem como não propor esforços para a mudança dessa realidade, mas sim a aceitação da mesma e a limitação desse ensino a uma instrumentalização da língua, com ausência da prática da oralidade.

Por outro lado, as OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) mais recentemente já propõem que:

Propomos o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas. Imaginamos que a proporcionalidade do que deve ser trabalhado nas escolas de cada região deva ser avaliado regionalmente/localmente, levando em conta as diferenças regionais/locais no que tange às necessidades. Recomendamos que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio. Os trabalhos de leitura devem ter continuidade, embora com mudanças de perspectivas, conforme abordaremos na seção sobre esse tópico. (BRASIL, 2006, p. 111).

Porém, tal realidade proposta nas OCEMs ainda não está vigente na maioria das escolas regulares do país. Segundo Consolo (2000, p.60), a falha perpetrada no passado gerou inúmeras divergências no ensino da língua inglesa, que são encontradas até os dias atuais. O professor da disciplina, em geral, limita-se a trabalhar, em sala de aula, o ensino da escrita, questões gramaticais, de interpretação de texto e vocabulário, desprivilegiando a oralidade no idioma.

Ainda para Consolo (2000), por tais falhas, a sociedade brasileira teria cristalizado certo preconceito no que se diz respeito ao ensino da língua inglesa nas escolas regulares. Por isso, deixam de observar e cobrar a responsabilidade que a escola possui de capacitar os educandos na disciplina em questão. Os alunos, e principalmente os pais, atribuem o ensino eficaz às escolas especializadas, preferindo, assim, o ensino em cursos livres privados, por julgarem ter uma melhor qualidade.

Para Cox e Assis-Peterson (2008), o ensino de língua inglesa nas escolas públicas tem uma situação que beira à raia do descalabro:

Qualquer um pode ministrar aulas de inglês, já que vale preencher a o pouco tempo semanal com qualquer coisa. Não há um programa orgânico e sistemático, com gradação de conteúdos por série e com uma finalidade a ser perseguida ao longo de todo o curso. Todo ano começamos da estaca zero (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 47).

De acordo com Scheyerl (2009, p. 126), o que não faltam são relatos que retratem o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública como “deficiente e precário, apontando não só para a falta de compromisso de grande parte do alunado, mas também o fato de não se exigir na disciplina língua inglesa o mesmo rigor que nas outras”.

O retrato negativo na aprendizagem da língua inglesa na sala de aula, em especial da escola pública, pode ser confirmado por inúmeros depoimentos como o de Perin (2005):

Apesar de reconhecerem a importância de se saber inglês, os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa na maioria das vezes a indisciplina na sala de aula [...] O professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando [...] menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula (PERIN, 2005, p. 150).

Sobre tal realidade, Rajagopalan (2011, p. 58) comenta que "as autoridades fingem que investem nos lugares certos, os professores fingem que estão ensinando, os alunos fingem que estão aprendendo. Parece que no lugar de ensino, o que temos é uma encenação [...] praticada em escala gigantesca".

Crenças a respeito do ensino de língua inglesa nas escolas

Tal panorama insatisfatório do ensino de língua inglesa nas escolas reforça a noção daquilo que podemos denominar de "discurso do fracasso", isto é, um aglomerado de representações e práticas para se justificar o insucesso na aprendizagem dos alunos.²

É possível dizer que, no Brasil, Almeida Filho (1993) coloca as crenças como uma das forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas, capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de língua adicional. De fato, podemos reconhecer que o "discurso do fracasso", com a ideia de que o ensino de língua adicional nas escolas regulares não funciona, se desdobra na atitude de pais, professores, alunos e sociedade como um todo e, por sua vez, tal sistema de crenças também é alimentado pelo comportamento social, gerando um ciclo vicioso.

Grigoletto (2000) ecoa afirmações feitas em estudos anteriores (BARCELOS, 1995; CARVALHO, 2000; SILVA, 2001) a respeito da crença sobre o país da língua-alvo como o lugar ideal de se aprender línguas. A autora mostra que seus participantes acreditam que só se adquire sotaque e fluência estudando inglês no exterior, enquanto, no Brasil, acredita-se ser possível aprender inglês apenas nos cursos livres de línguas e não na escola pública. Essas são crenças comuns do contexto brasileiro, averiguadas por, pelo menos três trabalhos, com metodologias, objetivos e referenciais teóricos diferentes: Barcelos (1995), Carvalho (2000) e Silva (2001).

Para Leffa (2009), existe um forte mecanismo de exclusão pautado em crenças sobre a língua adicional que perpetuam várias práticas desse ensino. Entre esses, destaca-se a difusão da ideia de que o indivíduo de classe social mais baixa não precisaria aprender uma língua adicional porque ele nunca teria a oportunidade de usar este conhecimento.

Outro mecanismo de exclusão seria a argumentação de que a escola não teria condições de ensinar uma língua adicional devido à falta de conhecimento dos professores e/ou pela ausência de recursos. Além disso, teríamos a argumentação comum de que se o aluno "não aprendeu" nem o português, sua língua materna, não teria motivo para estudar

² Adaptamos aqui o termo "pedagogia do fracasso", de Freire (1998).

outra língua e submeter-se a uma cultura que não é a sua. Uma faceta mais perversa desse argumento seria o descrédito da capacidade do aluno em aprender.

Vale pensar aqui que a concepção de "aprender" uma língua mencionada nesta crença se refere à ideia tradicional de memorizar com precisão as regras gramaticais e dominar a norma culta, o que não garante o uso eficiente da língua em todos os contextos de interação, como apontam estudos mais recentes na área de sociolinguística, a respeito tanto do ensino de língua materna como o de língua adicional, entre eles, temos Possenti (1996).

Moita Lopes (1996), ao observar que o campo de ensino de línguas adicionais (LAs) no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, decorrentes da desinformação sobre a pesquisa em ensino de LA, incentiva os profissionais da área a desenvolverem uma postura crítica frente ao processo do ensino e aprendizagem para que afirmações como essa, de que o aluno não sabe a própria língua e, assim, não poderá aprender nenhuma outra sejam, no mínimo, bem questionadas. E ainda teríamos a crença de que o aluno não deseja aprender a língua adicional, ele mesmo se auto excluiria, quer questionando a necessidade de aprender inglês ou afirmando explicitamente o desejo de não querer estudar. (LEFFA, 2009)

É importante refletir que esse último mecanismo daria a impressão de que parte do próprio aluno a falta de interesse por aquele conhecimento, quando é a própria sociedade, por meio de vários discursos e ainda pela escola, que incute nele o desejo de exclusão. Por conta da disseminação dessas crenças, autores como Soares (1986, p.20) têm descrito a educação da escola pública como uma "escola contra o povo ao invés de uma escola para o povo", mostrando como determinadas filosofias educacionais têm sido implantadas por meio de programas de educação compensatória, com o objetivo de suprir o aluno, considerado em estado permanente de carência, daquilo que lhe falta. Assim, como argumenta Scheyerl (2009, p.128), "a imagem do fracasso da escola como fruto do fracasso do aluno perpassa todo o sistema educacional público."

Leffa (2011) comenta que governo, professor e aluno formam o triângulo do fracasso escolar e dos três, quem teria o melhor discurso seria o governo, pois, em geral, não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso, inclui. O professor seria o mais acuado dos três, por isso, quando atacado, o mais crítico: desanca o governo porque ele não dá condições de aprendizagem e desanca o aluno porque ele não

entende que deve se dedicar. O aluno, por sua vez, critica o governo, mas critica principalmente o professor, que está mais próximo.

Para Leffa (2009), a armadilha da auto exclusão é ainda mais eficiente no caso da língua adicional, muitas vezes apresentada como uma ameaça à língua materna, à cultura nacional e até ao patriotismo devido a uma forte política de reforço do monolingüismo no Brasil. Nesse sentido, para o mesmo autor, em nenhuma outra disciplina do currículo escolar talvez seja tão fácil excluir o aluno como no caso da língua adicional. Existem vários mecanismos para isso, que vão desde as insinuações ideológicas à falta de patriotismo de ameaça à cultura nacional e à própria língua nacional.

Com a finalidade de refletir sobre esse ensino da língua inglesa na escola pública, especificamente, do estado de Minas Gerais, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, que objetiva compreender como as aulas dessa matéria são vistas pelos alunos. O questionário foi essencial para uma análise mais real de como a disciplina de inglês vem sendo ministrada na sala de aula. Foi possível observar pontos de vista dos alunos em relação ao ensino, aprendizagem, metodologia e interesses.

É válido dizer que este artigo expõe dois momentos distintos da pesquisa. O primeiro se deu com a aplicação de questionários (Anexo I) em alunos dos primeiros períodos do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, indagando sobre sua aprendizagem do idioma e sua representação das aulas de inglês durante a vida escolar (basicamente, do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do Ensino Médio). Tais dados foram utilizados como parte da dissertação de mestrado da autora deste artigo.

E o segundo momento se deu na aplicação de questionários (Anexo II) em alunos do 1º ano e do 3º ano do Ensino Médio/ Técnico do CEFET/MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), campus Leopoldina, onde, durante todo um ano escolar, os estudantes foram expostos a uma grande quantidade de *input* pela fala da professora, utilização de vídeos e músicas, além de sua produção oral ser incentivada em todas as aulas e avaliada por meio de prova oral e apresentação de trabalhos.

Análise dos dados – momento I

A princípio, foram aplicados cinquenta questionários em duas turmas, uma de primeiro período e a outra de terceiro período diurnos do curso de Letras da Universidade

Federal de Juiz de Fora a título de uma amostra-piloto para esta pesquisa. Na turma de primeiro período, havia quarenta alunos na disciplina de Linguística I e na de terceiro, apenas dez na disciplina de Latim III. De maneira geral, os alunos foram bastante motivados para responder o questionário, porém nem todos aceitaram fazê-lo. Alguns poucos entrevistados não responderam algumas das questões apresentadas, porém, como tal ocorreu em uma quantidade ínfima, tais valores não apresentados se encontram dentro da margem de erro da pesquisa (até 2% para mais ou para menos) e não alteram significativamente os resultados finais.

O questionário elaborado contém dezenove questões, sendo que dezoito são de múltipla escolha e seis pedem justificativa para a resposta anterior. Apenas 1 questão é totalmente aberta: "Por que você escolheu o curso de Letras?". As primeiras três perguntas servem para traçar o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa. Nem todas as perguntas devem ser respondidas, uma vez que existem exclusões em função da resposta das perguntas anteriores.

Nosso referencial teórico engloba, entre outros temas, o conceito de representação e seus desdobramentos no processo ensino/aprendizagem de línguas, no caso específico, a inglesa. De acordo com Maurer (1999), uma das características desse tipo de questionário é sua associação frequente com estudos de atitudes dos falantes e suas representações linguísticas. Nesse sentido, há nove questões voltadas a descobrir a representação que os estudantes têm sobre a língua inglesa e também sobre o seu ensino nas escolas regulares e nas escolas ditas bilíngues.

A escolha de alunos do curso de Letras se deu por se acreditar que tais possuem maior interesse pela área de linguagem e também pelo aprendizado de uma língua adicional, já que serão os futuros professores dessas disciplinas. Assim, poderiam responder as questões de maneira mais reflexiva. O fato de estarem iniciando a universidade e de estarem nos primeiros períodos facilitaria as recordações do seu ensino durante sua fase escolar.

Vale dizer que os questionários não seriam testes de nível da língua inglesa, mas sim perguntas para avaliar a crença dos alunos em relação a sua própria aprendizagem e segurança linguística após cumprirem todos os anos de vida escolar. Por exemplo, entre várias questões, teríamos: "Você se sente capaz de se comunicar na língua inglesa só com o que aprendeu na escola?" "Como você avalia o seu nível de inglês hoje tendo estudado apenas na escola?"

Também será indagada sobre a necessidade de se fazer um curso de inglês a fim de se obter uma aprendizagem de qualidade do idioma.

Outra variável seriam as limitações individuais para a aprendizagem de uma língua individual, bem como a motivação e o tempo extraclasse, dedicado por cada aluno para aprimorar seus conhecimentos linguísticos. Tal fator é relevante, sem dúvida, mas não é o foco da nossa pesquisa, a qual irá usar os dados da realidade da maioria dos alunos das escolas brasileiras analisadas.

Sobre o perfil dos sujeitos questionados, os dados coletados sugerem que a maioria é oriunda do estado de Minas Gerais (82%) e possui entre 17 e 20 anos (64%). Viu-se que 36% afirmaram ter uma renda familiar de aproximadamente 1 a 3 salários mínimos (representado por "a", no gráfico), 30% de 3 a 6 salários mínimos ("b" no gráfico), 14% de 6 a 9 salários mínimos ("c", no gráfico) e apenas 12% de 9 a 12 salários mínimos ("d", no gráfico), o pouco restante tem renda familiar até 1 salário mínimo ("e", no gráfico).

Os estudantes entrevistados estudaram, na maior parte de sua vida escolar, em escolas públicas (56%) e apenas 12% em escolas conceituadas como bilíngue. Vale dizer que o conceito de "escola bilíngue" é complexo e, nesta pesquisa, consideramos bilíngue uma escola que possua aulas de diversas disciplinas na língua –alvo.

No intuito de comprovar a crença da realidade precária de ensino nas escolas regulares tanto privadas como públicas, foi indagado se o sujeito achava possível aprender bem inglês estudando somente na escola não bilíngue. Uma maioria quase unânime de 96% respondeu que isso não era possível, o que também expressa o "discurso do fracasso", ou seja, um sistema de crenças segundo o qual a escola não seria o lugar ideal para se aprender uma segunda língua, no caso o inglês, papel deixado para os cursos livres de idiomas.

Tal discurso se torna ainda mais sério quando admitido pelos próprios atuais ou futuros profissionais responsáveis por este ensino, como explicitado no depoimento a seguir: "O ensino do inglês na escola é muito superficial, a maior parte do tempo, o aluno não adquire nem o nível básico, aprendendo apenas algumas palavras." (Estudante de Letras da UFJF, com mais de 26 anos, que estudou a maior parte da vida em escola pública)

Tal situação não se limita a estudantes de escola pública, pois encontramos 88% dos que estudaram em escola privada a maior parte da vida escolar com a mesma crença da

impossibilidade de se aprender bem o inglês na escola. Entre esses, temos o seguinte depoimento: "Com as experiências que eu tive em escolas, a disciplina do inglês não é levada a sério, com compromisso com o aprendizado da turma e sua evolução, ficando um estudo fraco e muitas vezes estagnado." (Estudante de Letras da UFJF, entre 17 e 20 anos, que estudou a maior parte do tempo em escola da rede privada de ensino.)

Já no que se refere à possibilidade de uma boa aprendizagem da língua inglesa em uma escola bilíngue, 64% a confirmaram, expressando a representação positiva que o conceito de "escola bilíngue" possui e, dentre as razões apontadas, eles destacam o maior contato com o idioma.

Para aqueles que estudaram a maior parte da vida em escola regular (não bilíngue), 72% apontaram que se sentiam motivados para as aulas de inglês, mas apenas 32% percebiam seus professores motivados para as mesmas, 70% disseram que não havia prática de oralidade nessas aulas.

Em relação à metodologia dessas aulas, aproximadamente 80% reconheceram que as aulas eram basicamente voltadas para o ensino de regras gramaticais e foram unânimes em dizer que não consideram essa uma boa metodologia de ensino. Tais dados colaborariam para a hipótese de que o grande problema das aulas de língua inglesa em sala de aula se encontra na metodologia aplicada pelo professor e sistema educacional.

Em contrapartida, as mesmas perguntas para quem estudou em escola conceituada bilíngue, obtiveram resultados diferentes, já que 25% apontaram que se sentiam motivados para as aulas de inglês e 75% percebiam seus professores motivados para as mesmas, 75% apontaram que havia prática de oralidade nessas aulas.

Em relação à metodologia dessas aulas, 75% responderam que as aulas não eram basicamente voltadas para o ensino de regras gramaticais, demonstrando uma grande diferença na maneira como a disciplina é ensinada em ambos os tipos de escola.³ Os resultados representam as disparidades da eficiência do ensino nos dois tipos de escola tratados, uma vez que os alunos de escolas bilíngue avaliam o desenvolvimento das quatro

³ O conceito de educação bilíngue é complexo, como vimos, e muitas escolas se utilizam deste rótulo por motivos mercadológicos. Consideraremos aqui uma escola bilíngue a que possuir mais de 2 disciplinas em outra língua e que a disciplina lecionada seja "não linguística", tal como: ciência, matemática, geografia, história, etc. A fim de verificar se os alunos estudaram, de fato, no que consideramos uma escola bilíngue, incluímos as perguntas sobre a quantidade de matérias lecionadas na língua adicional e quais eram elas.

habilidades de uma maneira muito mais positiva do que aqueles provenientes de escola regular.

Dentre os entrevistados, 50% afirmaram ter estudado paralelamente em curso privado de idiomas e desses, a maioria o fez por mais de cinco anos. Na questão 11: "Você se sente capaz de se comunicar bem na língua inglesa só com o que aprendeu na escola?", temos um dado muito relevante: apenas 4% responderam que sim, confirmando a precariedade deste ensino na escola regular.

Sobre como avaliam o conhecimento de inglês adquirido na escola, apenas 8% marcaram "ótimo" ou "bom". Dentre aqueles que responderam "regular", "ruim" ou "péssimo", 72% atribuíram este insucesso à metodologia⁴ das aulas, confirmando outra hipótese de nossa pesquisa. Ainda sobre representação/crenças, mais especificamente sobre a língua inglesa, 74% responderam que o conhecimento desse idioma atribui status ao indivíduo e, entre os motivos apontados, temos o depoimento: "O inglês é uma língua bastante utilizada no mundo todo, há muito conteúdo e relações em inglês, por isso, ela dá status para o indivíduo, pois amplia sua rede de ação." (Estudante de Letras da UFJF, entre 17 e 20 anos).

Vale ainda ressaltar que 86% admitiram que a importância da língua inglesa no cenário brasileiro atual se relaciona, principalmente, ao mercado de trabalho. Por fim, 82% dos entrevistados admitem querer, como futuros professores, tentar mudar a maneira, em geral, como o português e as outras línguas são ensinadas na escola, demonstrando sua insatisfação a respeito da realidade atual do ensino.

Entre os motivos apontados para o desejo de mudança, destaca-se a metodologia empregada na maior parte das escolas regulares, baseada em regras gramaticais descontextualizadas e sua memorização: "Porque o que mais é ensinado no estudo das línguas são regras gramaticais, tirando o interesse de muitos alunos. Por isso, acho importante que essas regras sejam apresentadas para o uso do aluno na vida e não só para decorar." (Estudante de Letras da UFJF, entre 17 e 20 anos).

Análise dos dados – momento II

Neste momento da pesquisa, foram aplicados cem questionários em alunos do 1º ano (total de 26 alunos, dois subgrupos do 1º ano B) e do 3º ano (total de 74 alunos, as duas

⁴ Apesar de tratarmos o CLIL como uma abordagem, preferimos usar o termo "metodologia" no questionário a fim de facilitar a compreensão dos alunos, mais familiarizados com este termo.

turmas completas) do Ensino Médio/Técnico do CEFET/MG (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), campus Leopoldina.

Tais estudantes foram expostos durante todo o ano de 2016 à aulas com muito enfoque na oralidade, uma vez que a professora falava a maior parte do tempo da aula em inglês e fazia perguntas aos alunos incentivando que respondessem na língua-alvo. Também se avaliou a oralidade dos alunos fazendo provas orais individuais sobre o conteúdo trabalhado e no terceiro bimestre, os alunos tiveram que apresentar, em inglês e em grupo, um trabalho sobre um país escolhido e, no quarto bimestre, os mesmos grupos realizaram uma Feira das Nações, levando comida típica, vestuário e partes da cultura do país que representavam, toda a explicação foi feita na língua-alvo e contou com três jurados (três professores da escola) que analisaram os trabalhos de acordo com quatro critérios: criatividade, organização, uso da língua inglesa e conteúdo apresentado.

As aulas ao longo do ano não tiveram um foco estritamente gramatical, apesar de tópicos gramaticais, principalmente, os tempos verbais terem sido também trabalhados. Porém, os conteúdos das aulas perpassaram conhecimentos de biologia, história e geografia, culminando nos últimos bimestres em discussões sobre preconceito, formação de estereótipo e respeito à diversidade cultural. Para isso, foram utilizados muitos recursos como músicas e vídeos durante as aulas, bem como textos sempre aliados à discussões em grupos.

Para a aplicação dos questionários em sala, foi pedida a autorização do coordenador de formação geral e a professora pediu que os alunos respondessem aos questionários como um favor para uma pesquisa de doutorado (não se mencionou que a pesquisa seria dela mesma). A professora enfocou que os questionários eram totalmente anônimos e que, portanto, os alunos poderiam ser sinceros, pois não se tratava de avaliá-la em sua profissão, mas sim de analisar as aulas dadas. A aplicação foi realizada na última semana de aula, o que facilita a visão mais ampla de todo o trabalho realizado ao longo do ano. Ela também pediu que os estudantes lessem com atenção a informação presente no início do questionário, a seguir:

Caro estudante,

Este questionário foi desenvolvido para ser usado em uma futura pesquisa de doutorado. Favor respondê-lo de forma sincera, pois suas respostas não alterarão EM NADA suas notas ou relação com a professora de língua inglesa. Vale lembrar que o mesmo é TOTALMENTE ANÔNIMO.

Não é possível avaliar com clareza a influência nas respostas dos alunos de ter sido a própria professora deles a aplicar os questionários. No entanto, ela procurou realizar a aplicação de forma neutra, pedindo para que deixassem os questionários respondidos virados embaixo da primeira carteira, a fim de se sentirem mais à vontade para responderem as questões.

A partir da aplicação dos questionários, foi possível constatar que dos alunos do 1º ano, 65% estudaram a maior parte da vida em escolas públicas e apenas 34% já haviam tido algum professor de inglês que tivesse usado a língua inglesa com frequência em sala de aula. 42% afirmaram já ter tido um professor de inglês que os havia motivado a falar inglês em sala de aula. 70% nunca havia realizado prova oral na escola. Um dado interessante e contrastivo com o momento I da pesquisa é que quase 70% afirmaram que acreditam que é possível aprender bem inglês na escola. 46% acreditam que o maior uso da língua inglesa em sala torna a aula mais dinâmica, outros 40% acreditam que o mesmo torna a aula mais interessante, 14% responderam que o mesmo a torna difícil.

Dos alunos, 60% afirmaram que recursos como vídeos e músicas não foram usados muitas vezes nas aulas de inglês ao longo da vida escolar. Cerca de 58% acham que a habilidade mais importante de se aprender em uma língua é a compreensão auditiva. Também cerca de 58% estudaram inglês paralelamente em curso privado de idiomas. Destes, 34% estudaram de 1 a 3 anos, 15% de 3 a 5 anos e apenas 1% estudou mais de 5 anos. 69% definiram seu nível de inglês como básico.

Em relação às perguntas abertas, é interessante notar que no que se refere à quinta pergunta do questionário: “Qual a sensação que você teve ao ouvir sua atual professora falando com frequência em inglês em sala? Por quê?”, quase 50% mostraram o seu susto ou surpresa diante da situação, com respostas como:

“Nos primeiros dias, foi de pânico, me senti um cego perdido em tiroteio, fiquei mais perdido que peru em natal.”

“A sensação foi estranha por não ter tido contato com a língua inglesa dessa forma.”

“Assustador, pois não era comum.”

“Fiquei surpresa, pois em minhas outras escolas, nenhum professor possuía essa prática, aliás, acho o ato bastante interessante e deveria ser aplicado por todos os professores.”

“A primeira sensação foi bem assustadora, devido ao fato de não ter o conhecimento da língua e não ter o costume de ter professores dos anos anteriores que tinham essa prática. Com o passar dos meses, fui me adaptando e se tornou uma experiência ótima, pois deixava a aula dinâmica e divertida.”

“A sensação foi de medo, pois não tenho domínio da linguagem, então logo pensei: ‘como vou entender, como vou passar de ano?’. Com o tempo, isso foi mudando, mesmo que eu não tenha o domínio, algumas palavras tornaram-se mais claras.”

A respeito da pergunta “Você acha que este uso da língua inglesa em sala de aula pode contribuir para a sua aprendizagem do idioma? Por quê?”, os alunos foram unânimes em responder que sim (mesmo aqueles que se assustaram ou se surpreenderam com o uso da língua em sala de aula). Algumas respostas seguem abaixo:

“Com toda certeza acostumar os nossos ouvidos a escutar inglês é uma forma completamente eficaz e motivadora para quem está aprendendo.”

“Sim, com o contato real com a língua, os alunos podem perceber como ela é de verdade, apesar de colocar um pouco de medo inicialmente, as aulas tornam-se mais atrativas.”

“Sim. Além de motivar os alunos a praticar o inglês, deixa a aula dinâmica.”

Em relação à última pergunta aberta do questionário, “Você sentiu alguma melhoria no seu nível de inglês a partir das aulas atuais? Justifique sua resposta.”, 98% dos alunos responderam que sim. Entre as respostas, temos:

“Sim, pois tive mais contato com a língua e a forma como as aulas acontecem estimula o estudo externo.”

“Sim, pois a professora sempre busca prender nossa atenção com atividades diferenciadas.”

Um dos alunos fez uma reclamação consciente sobre a carga horária da disciplina:

“Um pouco, já que a matéria é aplicada com mais seriedade, mas como já havia dito antes, a quantidade de aula é pouca.”

Já nas turmas de 3º ano, cerca de 72% estudaram a maior parte da vida em escolas públicas, cerca de 40% já haviam tido algum professor de inglês que tivesse usado a língua inglesa com frequência em sala de aula. Também cerca de 40% afirmaram já ter tido um professor de inglês que os havia motivado a falar inglês em sala de aula. 75% nunca havia realizado prova oral na escola. 65% acreditam que é possível aprender bem inglês na escola.

Aproximadamente 53% responderam que o maior uso da língua inglesa em sala torna a aula mais dinâmica, 32% acreditam que a aula se torna mais interessante e 15% disseram que se torna mais difícil. 51% afirmaram que recursos como vídeos e músicas não foram usados muitas vezes nas aulas de inglês ao longo da vida escolar. 70% acham que a habilidade mais importante de se aprender em uma língua é a compreensão auditiva. 62% estudaram inglês paralelamente em curso privado de idiomas. Destes, 45% estudaram de 1 a 3 anos, 19% de 3 a 5 anos e 35% por mais de 5 anos. 51% dos entrevistados definem seu nível de inglês como básico.

Em relação às perguntas abertas, a quinta questão sobre a sensação do aluno ao ouvir a atual professora falando com frequência em inglês em sala, apenas 25% responderam que achavam normal, pois já estavam acostumados a ouvir em inglês nos cursos de idiomas ou mesmo na escola. Vale dizer que alguns poucos alunos responderam que não sabiam. Cerca de 38% dos entrevistados demonstraram algum tipo de sensação de susto ou surpresa ao ouvirem a professora falando em inglês, algumas respostas:

“A princípio, estranhei, mas ao acostumar fui percebendo que era isso era benéfico. Estranhei porque era a primeira vez que um professor de inglês dialogou com os alunos em inglês.”

“Me senti confusa, porque minha antiga professora só mandava a gente traduzir textos.”

“No começo, senti um pouco de desconforto, mas depois comecei a prestar atenção na fala e começar a compreender porque foi a primeira vez em que um professor de inglês falou com frequência o inglês.”

Aproximadamente 32% tiveram uma sensação positiva em relação ao grande uso da língua em sala de aula, dentre as respostas, uma muito interessante, que faz uma crítica frequente ao ensino de língua inglesa nas escolas:

“Fiquei bem feliz, uma vez que já estava cansada de ficar sempre só ouvindo as professoras de inglês falarem apenas do verbo “to be” e não focarem na conversação.”

A respeito da sexta pergunta: “Você acha que este uso da língua inglesa em sala de aula pode contribuir para a sua aprendizagem do idioma? Por quê?”, apenas um aluno respondeu que prefere as aulas focadas na leitura e interpretação de textos e todos os outros responderam “sim”. Entre as respostas:

“Com certeza, pois assim, é possível melhorar a compreensão auditiva, aprender novas palavras e, conseqüentemente, melhorar a produção oral.”

“Sim, because assim podemos aprender a talk in English corretamente.”

Por fim, no que diz respeito à última pergunta do questionário, “Você sentiu alguma melhoria no seu nível de inglês a partir das aulas atuais? Justifique sua resposta.”, apenas 14 alunos dos 74 que responderam disseram que o nível não melhorou ou continua o mesmo ou não sabem responder. Os outros 60 alunos responderam que o nível melhorou, entre as respostas, temos:

“Sim. Quanto mais aulas eu tenho, mais eu acho que estou aprendendo e melhorando.”

“Sim, pois eu senti mais segurança para conversar com estrangeiros na internet.”

“Sim, pelo fato justamente das conversas em inglês da professora e o uso dos vídeos e músicas em inglês.”

É possível perceber que os percentuais comparados na turma de 1º ano e de 3º ano não são muito diferentes. O que é alarmante é que os alunos de 3º ano fizeram o seu Ensino Médio em uma instituição pública federal considerada com ensino de excelência em nosso país e, mesmo assim, menos da metade afirmou ter tido algum professor que usasse a língua em sala de aula e motivasse os alunos a fazerem o mesmo.

Vale dizer que as hipóteses existentes para a aplicação deste questionário eram as de que a maioria dos alunos nunca teria tido um professor que trabalhasse a oralidade nas aulas

de língua inglesa antes e que, por isso, a maioria teria se assustado ou se surpreendido muito quando tal fato ocorreu. Também se esperava que a maioria achasse que este uso da língua inglesa em sala de aula pudesse contribuir para a aprendizagem do idioma e que a maioria tivesse uma resposta positiva em relação ao tipo de aula que tiveram durante este ano letivo.

Todas essas hipóteses se confirmaram, mas houve uma resposta surpreendente. Na soma dos primeiros e terceiros anos, pareceu interessante ressaltar que 66% dos que responderam acreditam que é possível aprender bem inglês na escola, contra apenas 4% de mesma opinião no momento I da pesquisa. Tal fato poderia estar relacionado a uma experiência positiva de ensino de língua inglesa que os alunos do CEFET/MG tiveram no ano de 2016. Esse dado é um grande incentivo para que os professores possam trabalhar mais com a oralidade, bem como com recursos mais dinâmicos como músicas e vídeos, além, se possível, de uma abordagem mais intercultural, o que motiva mais os estudantes e parece minimizar em grande escala o “discurso do fracasso” no ensino de língua adicional nas escolas públicas brasileiras.

Considerações finais

O presente artigo pretendeu analisar a realidade insatisfatória do ensino de língua inglesa nas escolas públicas regulares, principalmente, do estado de Minas Gerais, além do "discurso do fracasso" como fator de desmotivação para professores e alunos dessa disciplina.

Diante desse panorama, é importante despertar a consciência dos envolvidos em educação de que o aprendizado de inglês deve tornar-se significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua, mas de aprender a dizer-se numa rede diversificada de dizeres. Nesse sentido, acredita-se que um maior incentivo ao uso da língua em sala poderia ser uma maneira para contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais motivador e construtivo.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado*, UNICAMP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto *Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, EMTEC, 2006, v.1.

CARVALHO, V. C. P. S. A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: Crenças e mitos. *Dissertação de Mestrado*, UFMG, 2000.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Revista de Estudos Universitários* (Sorocaba), Sorocaba – SP, v. 26, n. 1, 2000. p. 59-68.

CORRÊA, T. H. *A educação bilíngue e o ensino de língua adicional no Brasil - uma possível proposta para o rompimento com o "discurso do fracasso" nas escolas*. Dissertação de Mestrado, UFF, 2015.

COX, M.I.P. & ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) *Línguas estrangeiras para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: *Claritas*, v. 6, 2000. p. 37-47.

MAURER, B. Quelles méthodes d'Enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique? In: CALVET, L.-J.; DUMONT, P. *L'enquête sociolinguistique*. L'Harmattan. Paris, 1999. P.167-190.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. [org.]. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

LIMA, D. C. [org.]. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. [org.]. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PERIN, J. O. R. *Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal*. Pelotas: Educat, 2005.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAJAGOPALAN, K. The concept of "World English" and its implications for ELT. *ELT Journal*, v.58, nº 2, abril, 2004. p.111-117.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). *A geopolítica do inglês*. Trad.: M. Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 134-159.

_____. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de. [org.]. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 55-65.

_____. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K., SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: Edufba, 2006. p. 17-24.

_____. "World English" and the Latin Analogy: where we get it wrong. In: *English Today*, v. 25, nº 2, junho, 2009. p.46-51.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. de. [org.]. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P.125-139.

SILVA, L. O. Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo. *Dissertação de mestrado*, UFMG, 2001.

SILVA, T. T. da. Quem escondeu o currículo oculto. In: _____. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica: 1999. p.77-152.

SOARES, M. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1986.

TRADUÇÃO COMO VETOR PARA UMA PEDAGOGIA MENOR NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: COTIDIANOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan¹
Ana Carolina Justiniano Melotti²

RESUMO: Dialoga-se sobre a vivência em um projeto de tradução e ensino de língua inglesa, com estudantes do Ensino Médio, em andamento em uma escola pública da rede estadual, no município de Serra, estado do Espírito Santo, iniciado em outubro de 2016. O projeto se propõe a integrar práticas de seleção, discussão, leitura, cotejamento de textos com sua tradução/produção entre o português e o inglês como potencialização de políticas identitárias emancipatórias, tanto em face do currículo prescrito, que se movimenta para cristalizar representações lineares e homogeneizantes do pensamento e da vida social, quanto diante da relação hierarquizada e, portanto, violenta entre a universidade e a escola. Os conceitos de cotidiano (CERTEAU, 1994), *inglês menor* e pedagogia menor (ZAIDAN, 2013) são mobilizados para a discussão proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução e ensino. Inglês Menor. Pedagogia Menor. Cotidiano.

ABSTRACT: We discuss our experiences in an ongoing translation and teaching project with high school students in a public school in Serra, Espírito Santo, since October, 2016. The project integrates text selection, discussion, reading, contrastive analysis and their translations from and into Portuguese and English as a way to forge emancipatory politics of identity in face of prescriptivist curricula that produce linear and homogenizing representations of thought and social life. The translation practices also seek to problematize the violent hierarchization between the university and the school. We draw on the concepts of quotidian (CERTEAU, 1994), *minor english* and minor pedagogy (ZAIDAN, 2013) for the present discussion.

KEYWORDS: Translation and education. Minor English. Minor Pedagogy. Quotidian.

*A aprendizagem é sempre mestiça.
Michel Serres, 1993*

Palavras Iniciais

Experimentar. Resistir. Romper. A tradução e o currículo, entendidos como híbridos culturais (BHABHA 2010), compõem movimentos de rompimento, resistência que são parte de um mesmo - e permitem que as diferenças emerjam na negociação com as estruturas de

¹Departamento de Línguas e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil. E-mail: junia.zaidan@ufes.br.

² Escola Estadual de Ensino Fundamental Clotilde Rato, Serra-ES, Brasil. E-mail: anacjustiniano@gmail.com.

violência e violação que (as) produziram (SPIVAK, 1994). Nas mediações entre línguas e culturas, os devires se traduzem e são traduzidos continuamente: desterritorializam-se, reterritorializam-se, experimentam e compõem. Entendido aqui como uma tradução cultural que acontece num processo incessante, sem destino previsível, sem consequências controláveis e sem garantias, o currículo mobiliza traduções e retraduições constantes, que trazemos para nossa reflexão.

Neste texto, conversamos sobre nossa vivência em um projeto de tradução e ensino de língua inglesa, com estudantes do Ensino Médio, em andamento em uma escola pública da rede estadual, no município de Serra, estado do Espírito Santo, iniciado em outubro de 2016. O projeto se propõe a integrar práticas de seleção, discussão, leitura, cotejamento de textos com sua tradução/produção entre o português e o inglês como “saída” para a potencialização de políticas identitárias emancipatórias, tanto em face do currículo prescrito, que se movimenta para cristalizar representações lineares e homogeneizantes do pensamento e da vida social, quanto diante da relação hierarquizada e, portanto, violenta entre a universidade e a escola.

Embora cientes dos escorregões e quedas a que estamos sempre sujeitos, evitamos, a todo custo, cair na armadilha do aplicacionismo que a lógica neoliberal também consagrou nas práticas de pesquisa em educação, fomentando representações da universidade como espaço exclusivo da produção de conhecimento e da escola como mero campo de aplicação. O aplicacionismo também resulta da disparidade das relações de saber-poder em que a escola, os estudantes, os agentes escolares são enredados diante da força simbólica que a universidade possui. Assim, nosso gesto tem sido o de nos entregarmos, de tentarmos – porque é difícil – nos render às vivências cotidianas (CERTEAU, 1994; FERRAÇO, 2003), em diálogo *com* a escola, na construção *conjunta* do projeto, ou seja, um gesto de negação da teorização asséptica *sobre* o espaço escolar, que, ao invés de compreendê-lo, de penetrá-lo, de ser por ele afetada, o produz violentamente.

Mobilizamos neste artigo o conceito de pedagogia menor no campo das línguas estrangeiras (ZAIDAN, 2013) como ferramenta conceitual que tem sempre nos instado a (re)pensar e (re)formular o projeto, a partir da destituição de verdades prontas e da insistência nas epistemologias emergentes no cotidiano escolar. Este conceito se funde na sequência de relatos e parágrafos em que construímos uma (dentre tantas possíveis) narrativa sobre o que

tem sido o projeto. Ao final do texto, recuperamos este conceito, na tentativa de juntar os fios que sempre podem – e devem - escapar. No diálogo que propomos aqui, os atos de tradução poderão recobrir as acepções clássicas, quais sejam, o texto enquanto artefato cultural e *locus* onde se materializa o discurso, onde as formas linguísticas se abrigam em gêneros discursivos; as estratégias e procedimentos tradutórios que esses textos inscrevem; o cotejamento entre os textos. A tradução também será explorada no sentido *lato* de reformulações, re-escrituras no/do cotidiano do projeto, isto é, as representações que temos/construímos/desconstruímos/reconstruímos continuamente do que “é” traduzir, do que “é” a escola, do que “é” a proficiência em língua estrangeira, do que “é” produzir conhecimento, do que “é” a universidade, entre tantas outras.

Entremeados nos parágrafos que se seguem estão fragmentos selecionados de conversas informais, gravadas com os dez estudantes da escola, duas monitoras (estudantes de graduação de Letras Inglês da Ufes) e tutoras (uma docente da escola e uma docente da Ufes, autoras deste texto), todos envolvidos no trabalho, que inclui um encontro semanal na escola, visitas à universidade, reuniões de planejamento. Nossa decisão de não cindir esta discussão em seções de teorização e “análise de dados” se propõe a marcar uma posição afirmativa a respeito da produção de conhecimento, do tratamento científico dos “objetos” e dos cotidianos, com suas subjetividades, fraturas e contradições como mutuamente constitutivos. De todo modo, as vivências no projeto acumularam, até o presente momento, os encontros, reuniões, atividades, temas e outras informações que dispomos no quadro panorâmico abaixo:

Tabela 1: Projeto Tradução como Prática de Letramento Crítico na Escola Pública:
outubro/2016 a junho/ 2017 – Fapes/Ufes

Encontros na Escola	Visitas à Ufes	Reuniões de Planejamento	Participantes	Flutuação de participantes
12	02	04	10 estudantes 02 Monitoras 02 Tutoras	Saída de 05 participantes e entrada de outros 05

Obs.: os estudantes que se desvincularam do projeto o fizeram em decorrência de mudança para outra cidade ou por terem iniciado trabalho como funcionário de alguma empresa.

Currículo e traduções

O pensamento de Serres (1993) que epigrafa este artigo refere-se a um processo de aprendizagem que invade, destrói, constrói, causa atravessamentos múltiplos e singulares, fazendo do aprender ‘uma travessia que não visa à certeza, mas à desconfiança’ (BRITO & RAMOS, 2014 p. 36). A aprendizagem como acontecimento “pressupõe contato com uma violência que nos tira do campo da cognição e nos lança no acaso onde nada é previsível e nossas relações com o senso comum são rompidas” (LEVY, 2011, p. 93). Não há, nesse sentido, aqui, um “nós” e um “eles da escola”, uma vez que os atravessamentos que a vivência cotidiana ocasiona necessariamente nos incluem a todas e todos.

“Eu tinha pensado em trazer um texto para eles traduzirem, mas achei melhor **decidir com eles** de qual assunto **eles queriam falar**. Eu não tinha entendido isso antes, que **não é para levar tudo pronto** para os encontros. A gente pode **decidir junto**, na hora, assim é muito mais autêntico” (Docente Julia, em conversa, após o primeiro encontro na escola, em dezembro de 2016, grifos nossos).

“O projeto é muito importante **para mim** também. Fazendo a diferença na vida deles, isso **muda a nossa vida, muda nossa perspectiva**, vendo as coisas que a gente passa, as dificuldades que a gente passa lá, **a gente acaba crescendo, tendo experiências que acrescentam muito na nossa vida**, fazem a gente ser uma pessoa melhor.” (Monitora Fe, conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos).

O fragmento de uma conversa com a Docente Julia exhibe uma potência de ruptura com a estrutura prescritiva do currículo e da própria assimetria entre quem supostamente aprende e quem supostamente ensina, o que também se detecta na fala da Monitora Fe, no fragmento selecionado de sua narrativa oral sobre as dificuldades vividas em relação à infraestrutura, a alguns impasses interpessoais com agentes da escola e também às questões cognitivas que o trabalho de leitura e tradução envolvem. Enquanto acontecimento, a aprendizagem é conceituada a partir da noção de efeito: “uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor (...) o que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo” (DELEUZE, 1988, p. 230). Aprender se dá pela violência, que na potência da vida faz vazar o novo, não no sentido de ser diferente, mas por deslocar e fazer pensar de outras formas, violentando o pensamento num movimento de estranhamento que força o sujeito a produzir significados, sacudir, criar, inventar, resistir, operar trocas, destruições, organizações e desorganizações.

“A escola é um espaço **muito rígido**, tem **muitas regras**, às vezes sem necessidade, com quem está só querendo ajudar...o espaço físico que é bem sucateado (...) Acho que foi o meu

maior problema. Muitos não pensam em ir para a faculdade, **estão sempre acostumados a ouvir que são perdedores**, não pensam que podem fazer alguma coisa, **dar um sentido para a vida deles que não seja só trabalhar.**” (Monitora Fe, em conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos)

Eu acho que é importante saber da realidade deles e ouvir da experiência deles com o inglês sempre que possível, fazer perguntas sobre eles, porque eu sinto que lá eles não têm oportunidade de falar muito deles mesmos. É assim, um sistema mais “escola”, “vai, faz seu dever”, essas coisas. (Monitora Sara, em conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos)

A partir dos fragmentos das conversas com as monitoras, aprender envolve, para além dessa violência constitutiva, que promove deslocamentos, também a superação da violência por elas lida como institucional, uma vez que representam a escola como um espaço de silenciamento e de estabelecimento de limites para o que podem vir a fazer/ser os sujeitos. Mencione-se, por exemplo, a resistência inicial de agentes da escola, gradativamente vencida por nós do projeto, em relação ao uso do refeitório para um almoço improvisado nos diversos encontros vespertinos que tivemos de agendar, implicando a impossibilidade dos estudantes voltarem às suas casas para a refeição, já que permanecem na escola após as aulas matinais. Foi insistindo no uso do espaço, ocupando-o afirmativamente, responsabilizando-nos juntos pela arrumação e limpeza do local que as rotinas do projeto se tornaram visíveis para o vigia, a coordenadora, as merendeiras da escola, entre outros agentes.

Ainda a respeito da austeridade como traço do espaço escolar que podemos depreender da narrativa de Fe, seria possível inferir em suas palavras que a escola funcionaria como um espaço que se presta a preparar para o mercado e não para a vida? Nesse sentido, a interlocução construída no projeto e o compartilhamento das decisões sobre as temáticas abordadas nos textos a traduzir podem sempre constituir um escape à supressão da diferença e, portanto, uma fuga da normalização. Entretanto, é importante indagar até que ponto essas narrativas sobre a escola se constroem dialeticamente com o discurso de idealização da universidade, o que funcionaria como ratificação da violência simbólica que a hierarquia já conhecida entre esses dois espaços sempre consagrou. A Monitora Fe fornece pistas ao dizer que

“A relação universidade escola é apenas uma continuação. Claro que a escola tem muitas regras, é muito rígida...e acaba sendo, eu acredito q as regras acabam criando a necessidade para regras, sabe? Por exemplo, na faculdade, não tem que pedir permissão para ir ao banheiro, não tem que, não é obrigada a assistir todas as aulas. A gente tem **uma liberdade maior, uma autonomia melhor.** A relação entre a universidade e a escola tem que ser mais

explorada na escola. Eu não tinha ideia de como era a universidade até eu entrar na universidade” (Monitora Fe, em conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos).

“Na Ufes, há vários lugares onde tive o **privilégio** de conhecer (...) Uma das coisas que amo são as pessoas das línguas, o que me faz querer fazer a faculdade. Sobre as informações que tive, acho que há escolhas de vida certa, novas formas de pensar e, principalmente, de dedicar-se à sua felicidade. Minha família e eu sempre colocamos em primeiro lugar nossa felicidade e percebi que **a faculdade não é algo horrível.**” (Estudante Sylvia, em conversa, no quinto mês do projeto, grifos nossos).

As questões disciplinares da escola atravessam a narrativa da Monitora Fe em diversos momentos das conversas que gravamos, das conversas na carona no retorno para casa após os encontros ou dos relatos escritos que forneceu. As expressões que relaciona à escola, como “muitas regras”, “muito rígida”, “não tem liberdade (...) autonomia”, no mesmo enunciado relativo à universidade, constroem discursivamente uma oposição que poderá cimentar uma tradução idealizada da universidade. A seu turno, a formulação de Sylvia se põe em diálogo com a violência discursivamente construída sobre a universidade como um espaço que não é para todos e que pode trazer realização (para alguns?). Contudo, é latente nas falas de diversos participantes uma incipiente problematização sobre a relação escola-universidade, como, por exemplo, na narrativa da Monitora Sara, que explicita a idealização.

“Eu vejo eles, os bolsistas da escola, eles vêem a universidade como uma liberdade, assim, eles estão doidos para sair da escola e ir pra faculdade **como se fosse uma coisa super nova que vai mudar totalmente o cotidiano deles**, o que é, mas do jeito que eles falam, eu percebo uma **idealização muito grande** da universidade.” (Monitora Sara, em conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos)

Nas oscilações, negociações e contradições que o cotidiano do projeto engendra, não estaria Sara, na verdade, em acordo com a afirmação inicial de Fe, segundo quem “a relação universidade escola é apenas uma continuação”? Ou seja, ao enunciar a idealização da universidade, Sara não estaria retraduzindo a fala mesma de Fe sobre o compromisso institucional com a produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho, assunto que inclusive foi levantado na primeira visita dos estudantes à Ufes, por ocasião da “Feira de Profissões”, em 2016?

A resignificação da escola e dos seus atores como potência para a produção de saberes-fazeres solicita a experimentação do/com o currículo por vias menos segmentárias e universalizantes; a problematização de conceitos, que a tradução solicita no plano linguístico

e no gesto de selecionar temas; o esgarçamento do tecido que conduz ao estranhamento do que normalmente passa despercebido, sem problematização, além de possibilitar produzir o que ainda não existe. Nesse sentido, o currículo pode se tornar lugar de fuga, de possibilidades de uma pedagogia menor (ZAIDAN, 2013), marcada pela resistência e que opera fora dos grandes projetos institucionais, colocando seus atores em constante mudança, em condição de permanente clandestinidade. Este conceito aqui evocado remete à “nossa condição de clandestinidade como potência do acaso capaz de reagir aos clichês produzidos nos cotidianos das escolas” (FERRAÇO & MALDONADO 2016, p. 514), sem a pretensão de interpretar, de buscar o certo, a verdade, mas de experimentar.

Esses clichês e os dogmas circulam, não raro, sem problematização, em uma rede interdiscursiva que estabelece regimes de verdade, dentre os quais figuram, nos fragmentos selecionados, por exemplo, o atrelamento da língua inglesa a determinados estados-nação, como reprodução da política de *gate keeping* da indústria do ensino de línguas – da qual são detentores os Estados Unidos e Inglaterra – amplamente discutidos no campo da Linguística Aplicada.

“Eu gosto de aprender coisas novas e eu acho que aprender a língua de um país é a melhor forma de você aprender a cultura. Se você sabe a língua, você consegue compreender a cultura **daquele lugar** (...) E pra você falar fluentemente, não tem que saber exatamente regra gramatical, é só um interesse, eu acho que eles têm que ensinar como que fala **lá** mesmo, porque tem algumas frases em inglês que **eles** cortam alguma coisa...e tentar te mostrar a cultura porque às vezes você faz um curso de inglês aqui, você **chega lá**, você não sabe a cultura, você acaba desrespeitando sem querer, então eu acho que eles têm que tentar te interagir no conceito...colocar lá como se você realmente estivesse **no país**.” (Estudante Bel, em conversa, no quinto mês do projeto, grifos nossos)

Em sua proposta de um *inglês menor*, conceituado a partir do rizoma e do agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE & GUATTARI, 2003, p. 42)³, Zaidan

³ A proposta conceitual de Zaidan para o fenômeno sem precedentes da difusão mundial do inglês é a afirmação do que ela nomeia *inglês menor*, sempre grafado em minúsculas. “Os três traços de um inglês menor, portanto, são: 1. a desterritorialização do inglês-árvore, despótico, normativo, impositivo, fetichizado; 2. sua potência política, razão porque é um inglês político, no sentido original de polis, de multiplicidades não autorizadas, mas plenas de vidas, de linguagens; 3. e porque é desterritorializante, por ser o contrapoder linguístico *World English*, de qualquer um, de multiplicidades sem fim de falantes imprevistos, é também político e ao mesmo tempo, portanto, porque político, é o rizomático inglês de agenciamento coletivo. (...) O agenciamento coletivo de enunciação [é o] informe mosaico ou sopa das variações constituintes, ao mesmo tempo desterritorializadas e desterritorializantes, políticas – e políticas porque plenas de agenciamentos coletivos, sem sujeitos, porque facultadas ou franqueadas a qualquer uso variante, delirante, real, em ativa solidariedade, mesmo que seus variantes usuários não se conheçam, sejam estrangeiros uns para os outros, pois o inglês menor é ele mesmo

(2013) discute este atrelamento entre língua/nação e as violências epistêmicas e simbólicas dele decorrentes:

[...] uma construção muito comum tanto na fala dos professores quanto na dos usuários do inglês de forma geral: o “chegar lá”, em que “lá” significa geralmente os Estados Unidos ou a Inglaterra. Não é raro ouvirmos queixas de aprendizes que relatam ter estudado anos a fio, mas que, quando “chegaram lá fora” não conseguiram se comunicar; ou de professores que advertem seus alunos sobre a importância de se dedicarem para que quando “cheguem lá”, tenham sucesso nas interações; não raro foi também ouvir formadores de professores sublinhando a importância, por exemplo, de que se fale “at normal speed” (com a velocidade “normal” – ou seja, *como* um “nativo”) e de que se explorem “fluency-oriented” (atividades de fluência) e “communicative activities” (atividades comunicativas) como estratégia para minimizar os problemas dos aprendizes quando estes chegarem “lá” no país de língua inglesa. Acrescente-se a estas recomendações a insistência para que se fale apenas inglês durante as aulas tendo o mesmo argumento como justificativa (ZAIDAN, 2013, p.174).

No contexto contemporâneo em que, de cada cinco usuários do inglês, pelo menos três são oriundos de espaços multilíngues ou que têm língua diversa do inglês, o atrelamento da aprendizagem às referências anglo-americanas não é incidental, mas constitui mecanismo de um projeto de dominação cultural que a tradução, no contexto de uma pedagogia menor, tem potência para subverter. A autora segue, afirmando que as expressões “chegar lá”, “interagir com os nativos”, entre outras,

são reformulações recentes de um discurso já há muitas décadas consolidado, que situa o inglês em um quadro mitológico no qual os falantes canônicos (britânicos e estadunidense) são os interlocutores-alvo; os espaços geográficos destas nações são a destinação natural para quem deseja obter a chancela do “falar bem” a língua [...] Estes equívocos constituem fardos e ideais inatingíveis que há anos não cessam de intimidar, constringer, desautorizar e bloquear usuários e professores de inglês que nunca se sentem prontos para interagir. São os efeitos materiais da invenção da língua sobre os quais nos advertem Makoni & Pennycook (2007, p. 21) e que se projetam sobre nossas vidas, práticas e corpos infligindo um tipo de violência que é tão mais visível e notável em termos sociopolíticos e econômicos (daí as lutas pelos direitos linguísticos e movimentos pelo multilinguismo) quanto mais epistêmica e conceitual for (ZAIDAN, 2013, p. 174-5).

“Aprender a cultura” do outro, como formulado pela Estudante Bel, se situaria nesse quadro de desautorização e apagamento das vivências e práticas locais, da língua e falares locais? Seria um eco da desqualificação da tradução como fonte para o ensino de língua estrangeira? Em nossa tentativa de ouvir os estudantes, de obter sua escuta e de ressignificar o

estrangeiro para o inglês maior, o inglês-árvore nacional, igual. O inglês menor é o estrangeiro arrancado da língua” (ZAIDAN, 2013, p.152).

projeto, reformulando, sempre que necessário, as atividades, percebemos que a ruptura com o discurso violento do grande “eu” colonizador, ocidental se prefigura por atos de tradução que inscrevem, dentre muitas práticas, a apropriação do inglês como *lingua franca* de comunicação transnacional, o que também se detecta nos fragmentos das conversas tão instigantes que o projeto propicia.

“Minha motivação pra aprender inglês são relações internacionais porque, se tem uma coisa que eu gosto de fazer é pensar sobre os outros países, que eu tenho muita vontade de trabalhar com relações internacionais e tenho muita motivação de viajar pelo mundo e grande parte dos países falam inglês, **não como língua nativa**, mas porque é uma língua mundialmente falada e é basicamente isso mesmo” (Estudante Ian, em conversa, no quinto mês do projeto, grifo nosso).

“Aí eu acho que é por isso que gosto do inglês, acho que é muito importante... é uma língua mundial. Você tem que saber para se comunicar com alguém de outro país, **se você não sabe a língua nativa** [daquele país]. Ao menos o inglês você tem que saber” (Estudante Bel, em conversa, no quinto mês do projeto, grifo nosso).

Nossa co-construção de uma postura descentrada da referência angloamericana no projeto busca fugir do aprisionamento conceitual em que a aquisição da língua estrangeira se destinaria sempre à fala e excluiria qualquer possibilidade de integração com a língua materna (seja pelo uso do português, seja pela prática da tradução, duas práticas distintas). Devido às limitações de tempo, propusemos, inicialmente, foco quase exclusivo na leitura e tradução, decisão que decidimos rever, na medida em que os encontros com os participantes e nosso exercício de escuta foram nos revelando a necessidade de negociar:

“Eu acho que um curso além de ensinar a gramática, porque é essencial você **falar a gramática**, porque não adianta você **falar** português e **falar** errado. Assim, além da gramática, você tem que exercitar, eu penso assim, pelo menos nos cursos existisse uma aula **só de conversação**, no meu pensamento” (Estudante Renata, em conversa, no quinto mês do projeto).

“Eu acho que um bom curso não tem que ensinar só regra gramatical porque a maioria que vai lá não quer virar professor de inglês, quer conhecer a língua, **quer falar fluentemente**. E pra você **falar fluentemente**, não tem que saber exatamente regra gramatical, é só um interesse, eu acho que eles têm que ensinar **como que fala lá** mesmo, porque tem algumas frases em inglês que eles cortam alguma coisa. E **falar** muito inglês porque tem muito que eles **falam pouco inglês** e mais português, mas a gente **tem que falar muito**” (Estudante Bel, em conversa, no quinto mês do projeto).

Embora a supervalorização e reificação da habilidade oral – que, de acordo com as práticas hegemônicas, inclui a reprodução dos traços prosódicos, fonológicos do nativo

“canônico” - para o adquirente do inglês figurem em nosso projeto de constante desconstrução, a partir das intervenções dos estudantes, fomos incorporando às nossas vivências a produção oral em inglês cada vez mais frequente, o que se mostrou vetorial para motivá-los a também traduzirem os textos. Estabelecemos modalidades de interação à distância que possibilitam a comunicação oral e escrita, intensificando a exposição dos estudantes à língua.

A leitura, a escrita e, sobretudo, a tradução são geralmente situadas em um plano supostamente oposto àquele das habilidades orais (fala e compreensão oral), como se fossem mutuamente excludentes. À tradução, especificamente, sempre houve grande resistência por parte das metodologias, tanto sob o argumento de seus alegados efeitos deletérios sobre a aprendizagem, quanto pelo “distanciamento da cultura local e identidade dos adquirentes, [o que é] um reflexo incontestado do neocolonialismo cultural anglo-americano” (AQUINO e ZAIDAN, 2016, p.16). Nesse sentido, a insistência na prática tradutória, agora, *stricto sensu*, constitui uma fonte para o ensino, nos termos de Líllian DePaula (2007), um ensejo para notar o “estranho desacordo” (*ibid*, p.89) entre as línguas, para manter a interrogação não a respeito do que as palavras *significam*, mas sobre como estão sendo utilizadas, como inclusive postula a Pragmática austiniana (*ibid*), empreendendo uma constante perfuração do discurso representacionista segundo o qual espelhamentos da realidade e do pensamento seriam possíveis pela expressão simbólica, seja traduzindo *intra* ou interlingualmente.

“Acho que a tradução deve ser trabalhada sim. A língua materna é nossa identidade... a gente já criou nossa identidade na língua materna e para criar uma identidade na língua estrangeira, é importante ter essa base, por isso eu acho que a tradução deve ser trabalhada” (Monitora Fe, em conversa, no sexto mês do projeto).

Fe construiu, durante seu curso de graduação e através de vivências que provavelmente não daremos conta de presumir, concepções sobre linguagem, ensino e tradução que culminaram no acolhimento da prática tradutória como recurso pedagógico no ensino de línguas. Entretanto, na interação com os participantes do projeto, ela também manifesta as divergências a respeito de algumas atividades que propusemos, como no fragmento abaixo:

“A leitura estereoscópica é interessante, mas **sozinha não é suficiente** para os alunos que a gente tem no projeto, assim, porque eles têm interesse em muitas outras coisas. Agora que a nossa proposta está um pouco mais assim, **a gente tá falando mais inglês**, está tendo uma abordagem menos formal, acho que eles estão gostando mais. Ela mantém um foco, mantém um objetivo foco, mantém em mente o objetivo **que a gente não tá lá pra ensina eles a falar**

inglês nem nada disso, mas sozinha eu acredito que **não é suficiente**. Quando as outras coisas que a gente trouxe, mais os assuntos, os temas mesmo, eles se interessaram bastante, além dessa proposta” (Monitora Fe, em conversa, no sexto mês do projeto, grifos nossos).

A leitura estereoscópica, proposta por ROSE (1997) e explorada no contexto educacional brasileiro por DePaula (cf., por exemplo, 2007) e Dalben (2009), é feita a partir da disposição de textos de partida (original) e de chegada (tradução), lado a lado, com o objetivo de mobilizar a leitura e análise contrastiva na aprendizagem de uma língua adicional. Além de disponibilizar os equivalentes lexicais, em língua materna, dos elementos linguísticos eventualmente desconhecidos para o aprendiz no mesmo plano de suporte textual, a prática estereoscópica chama sua atenção para as semelhanças e diferenças, as discrepâncias a respeito da organização retórica em cada língua, o modo como cada texto materializa o discurso, sublinhando a diferença, deflagrando a percepção sobre a volatilidade do sentido e relativizando posições hegemônicas das *linguaculturas* que se encontram – ou se confrontam.

“Quando eu comecei esse projeto, **eu não tinha entendido muito bem o que ele era**. E depois eu fui vendo mais como ele era...esse negócio de você **explorar mais. Criticar o que está escrito**, indo além do que mostra, achei bem interessante...**você tá tipo fazendo uma filosofia**, só que explorando dois idiomas ao mesmo tempo, o português e o inglês. Inúmeras vezes, as pessoas dão dois textos, daí, a gente compara os dois também e isso **força bastante a mente** porque quando você faz uma tradução, ele muda completamente a estrutura de uma frase por causa do idioma” (Estudante Yan, em conversa, no sexto mês do projeto, sobre a leitura estereoscópica).

A potência crítica da leitura estereoscópica é muito cara à perspectiva teórica que informa o projeto, ainda que sua efetivação não seja considerada exclusivamente produtiva por todos os participantes. No momento, temos investido no aumento da produção oral, como mencionamos anteriormente, ao mesmo tempo em que também procuramos reformular as propostas de leitura estereoscópica, a partir da contribuição crítica de Fe. Merece menção a fala de Yan de que é interessante a prática de “criticar o que está escrito”. Sua afirmação pode ser significada como uma intensidade ligada ao empoderamento e construção de uma política afirmativa de identidade frente aos textos que circulam. Yan refere-se também à demanda cognitiva que a leitura estereoscópica impõe, o que pode ser pensado na sua relação com o envolvimento e motivação, narrados por Sara no seguinte fragmento:

“O jeito que a tradução é explorada...**isso mudou muito a minha visão da tradução**. Eu aprendi inglês ouvindo que tradução não servia pra nada, que não era pra traduzir, toda vez que eu tentava usar a tradução, principalmente em cursos privados, (...) eles falavam “não traduz”, e isso do projeto entrar na parte da tradução pela leitura estereoscópica, que faz isso de botar o texto em português e o texto em inglês lado a lado **é uma coisa que eu achei**

maravilhosa. Ajuda muito a ter uma compreensão, a primeira coisa que eu vejo com eles lá na escola é como **eles entendem melhor quando tem um texto do lado de outro**, só a posição ali, um do lado do outro, **eu acho demais isso porque ficam muito mais envolvidos** do que se você levar o texto em português ou só em inglês separado ou se ensinar palavra por palavra, **muitas vezes eles não se envolvem tanto quanto quando você leva os textos lado a lado.** Acho que esse é o ponto principal de como explorar a tradução no geral, de você mostrar que é útil e que você pode usar sim” (Monitora Sara, em conversa, no sexto mês do projeto, sobre a leitura estereoscópica).

Por sublinhar a diferença, a tradução relativiza e destitui os centros, apresenta-nos novos mundos, novas formas de ver, perceber que fazem com que o conceito de originalidade seja questionado: ao traduzir e ser traduzido tudo se coloca em constante mudança. Quando se lê um texto, ele já não é mais o mesmo, como podemos depreender da afirmação de Otávio Paz “Todo texto é único e, é, ao mesmo tempo, tradução de outro texto” (2009, p. 13).

O texto traduzido é singular, corrompe, mina a possibilidade de referência, como indicamos anteriormente. Bhabha destaca a relativa abertura ou a não totalização das culturas a partir da interpretação, da incompletude ou do não acabamento das obras literárias e das línguas, noções que se estendem ao currículo já que este é afetado, afeta, traduz e é traduzido. Um dos aspectos centrais dessa natureza dialógica de espaços fronteiriços discutidos por Bhabha é a ênfase no caráter descentrado das culturas:

O “original” está sempre aberto para a tradução por isso não se pode afirmar que haja um momento prioritário total de ser e sentido – uma essência. O que isso significa é que toda cultura é constituída somente em relação à alteridade interna ao seu próprio processo de formação simbólica, tornando-se assim estruturas descentradas – através deste deslocamento ou limiar existe a possibilidade de articulação de diferentes, mesmo incomensuráveis, práticas culturais e prioridades” (BHABHA, 2010, p. 59).

Ilustre-se esta posição, por exemplo, com o estranhamento dos estudantes do projeto diante da “desfiguração” das faixas, cartazes, pichações que pesquisaram durante as ocupações estudantis por ocasião da Proposta de Emenda Constitucional 241 encaminhada – e aprovada - pela presidência da república que congelará por vinte anos os investimentos em saúde e educação. Os textos de protesto afixados dentro e fora de centenas de escolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil marcavam uma posição de resistência à ruptura do Estado Democrático de Direito que ensejara, dois meses antes, o golpe jurídico-midiático que destituiu um governo democraticamente eleito, alçando ao poder um representante dos interesses da elite política e econômica. Ao traduzirem os textos dos estudantes de todo o Brasil para o inglês, os participantes intrigaram-se com as diferenças de efeito de sentido,

detectaram a insuficiência do inglês para “dizer de novo” o que estavam enunciando de forma tão visceral e intraduzível na experiência de ocupação.⁴

Pedagogia menor em tradução

Assim como a tradução, o currículo também se afirma como espaço de luta, um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro” (BHABHA 2010) nas fronteiras culturais, no espaço-tempo liminar em que as culturas convivem e negociam, como observa Macedo:

[...] um espaço-tempo em que os bens simbólicos são ‘descoleccionados’, ‘desterritorializados’, ‘impurificados’, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (MACEDO, 2006, p. 289).

Para a autora, a diferença cultural vai além de representar apenas a controvérsia entre conteúdos ou tradições antagonicas de valor cultural e concebe o currículo como um lugar de fronteira no qual diferentes tradições culturais interagem e ‘criam impossíveis formas de tradução:

[...] espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que haja confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso *criar impossíveis formas de tradução* (p. 287, grifo nosso).

Para discutir ‘impossíveis formas de tradução’, é produtivo o recurso a Walter Benjamin (1994) em sua discussão sobre o ‘núcleo do intraduzível’. O autor fala do processo de seguir rastros como uma irrupção daquilo que é reprimido ou escamoteado e confere outro significado ao apagamento de rastros ao rejeitar a premissa burguesa de marcar um espaço, colocando em relevo as condições de vários sujeitos deslocados (ALMEIDA, 2013), cujos vestígios são apagados, seja por eles mesmos como estratégia de sobrevivência, ou por outrem, que lhes nega tal direito pela condição de marginalidade ao sistema. Para Benjamin, o apagamento de rastros remete ainda à clandestinidade e ilegalidade do refugiado, exilado ou emigrante. O conceito de tradução cultural de Benjamin está vinculado a uma contraproposta

⁴ Os próprios estudantes do projeto participaram da ocupação da escola, realizada em outubro de 2016, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Clotilde Rato, no município de Serra, Espírito Santo, o que implicou o adiamento do início dos encontros do projeto de tradução para o mês de dezembro de 2016.

política de evidenciar a alteridade que perpassa a reflexão sobre a cultura como atividade política de significação.

Derrida define rastros como “a diferença impalpável e o invisível entre os trilhamentos” (1973, p. 180) e também estabelece uma relação entre o conceito de rastro e a situação de exilados e migrantes, sujeitos marginalizados, estrangeiros e estranhos na língua do outro. Seu conceito de rastro se articula a partir da premissa de que cada elemento se constitui “a partir do rastro dos outros elementos da cadeia ou do sistema” (DERRIDA, 2001, p. 32), pois “não existe, em toda parte, a não ser diferenças e rastros de rastros”, (idem p. 04) num desencadear em que textos se configuram como “cadeias e sistemas de rastros” (DERRIDA, 1973, p. 79-80). Para Derrida, o rastro determina um movimento de “propensão e retenção”, (2001, p. 92) como marcas do passado emoldurando o futuro, mas deslocando-se ininterrupta e compulsivamente.

As clandestinidades e rastros, inscritos na impossibilidade de uma tradução/leitura unívoca enfrentam o discurso de desqualificação do cotidiano que o reduz a eventos de menor importância e corriqueiros (OLIVEIRA, 2008, p. 2010). Privilegiar o nítido, palpável, nos induz ao pensamento de que o que foge ao concreto é de menor importância num movimento que reforça o apagamento das singularidades do cotidiano, de modo alinhado ao racionalismo da modernidade e se pauta em medições, nas quais clandestinidades e rastros não cabem.

Movimentos de resistência e rompimento que são parte de um mesmo permitem que as diferenças apareçam na negociação, “com as estruturas de violência e violação que (as) produziram” (SPIVAK, 1994, p. 199). Característicos do currículo e da tradução, estes movimentos através dos quais as culturas negociam com “a diferença do outro” (BHABHA, 2010), denunciam a insuficiência de todo e qualquer sistema de significação e resistem, portanto, a toda e qualquer possibilidade de referência. Tradução e currículo encontram-se assim em vínculo direto a uma contraproposta política de evidenciar a alteridade que perpassa a reflexão sobre a cultura como atividade política de significação, de táticas que ‘burlam’, criam (CERTEAU, 1994) modos ‘não autorizados’ no cotidiano e propõem atravessamentos, traduções que estão no movimento de relação com o sujeito, no meio.

Certeau (op.cit.) propõe narrar o ‘homem ordinário’ que inventa o cotidiano de inúmeras maneiras, reforçando este pensamento de que professores e alunos inventam

currículos todos os dias. Inventar, compor e criar são, decerto, formas de resistência ao poder como alerta Foucault:

Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (FOUCAULT, 1996, p. 241).

Esta resistência construída cotidianamente através da desinvenção e reinvenção de currículos, práticas, espaços tem sido por nós pensada a partir da proposta de um *inglês menor* em uma pedagogia menor no campo das línguas estrangeiras (ZAIDAN, 2013). Deleuze & Guattari (2003) se debruçam sobre a totalidade da obra de Kafka para propor o conceito de *literatura menor* do qual Zaidan (op. cit.) escava o conceito de *inglês menor*:

Menor, portanto, não é literatura ou língua de uma minoria oprimida; tampouco se pode dizer que seja a literatura ou a língua de uma minoria engajada com o objetivo de assaltar as formas da língua da maioria. Trata-se, sim, de um estado, de um devir, não numérico, um tratamento menor da variação no seio de qualquer língua, um uso revolucionário que se faz dela. O que constitui o menor em uma determinada língua – e aqui já apontamos a condição do WE – não é seu número estatístico (mesmo porque o inglês usado por não nativos seja estatisticamente maior do que entre os nativos), mas sua posição diante de relações assimétricas de poder que se estabelecem em uma estrutura arborescente, transcendente, privilegiadora da estrutura, do significante, do linguístico enquanto sistema fechado sobre si mesmo. Menor é o uso que Kafka, judeu tcheco, faz do alemão, “contaminando-o”; é a literatura judaica em Praga ou em Varsóvia; é “o uso do inglês ou de qualquer língua em Joyce. Uso do inglês e do francês em Becket” (DELEUZE & GUATTARI, op. cit., p.43). O uso menor se dá, pois, no plano imanente variante de onde as constantes são arrancadas para constituir a língua maior, que se estabelece – esta última - no plano da representação e do decalque, como discutimos na seção anterior. Mas, enquanto a língua maior procede sempre por “exuberância e sobredeterminação e efectua todas as reterritorializações mundiais, o outro [o menor] procede à força de aridez e de sobriedade, de penúria prescrita, desenvolvendo a desterritorialização até o ponto em que só subsistem intensidades (ZAIDAN, 2013, p. 149).

A pedagogia menor que esta política de língua convoca inclui práticas que visibilizam e autorizam a língua materna dos sujeitos, erodindo as estruturas que estabelecem modos de dizer e, por consequência, modos de pensar, de fazer e de seer calcados em matrizes monolíticas para o cultural e o linguístico. Com Schuller, afirmamos

A didática é retirada do campo do universal e do total e jogada para o terreno da imanência, da possibilidade de criação. Não se trata da superação do velho pelo novo, de denúncia ou de um novo projeto de salvação. Versa, justamente, sobre algo bem mais modesto, até porque a escola moderna nasce no cruzamento de um poder pastoral e de uma razão governamental com a preocupação da condução das condutas. Uma instituição que nasce como instituição de confinamento, atravessada por exercícios do poder disciplinar e biopolítico e que se faz nessa relação de

imanência. Portanto, o que se busca não parte de um entendimento que nega toda essa constituição da escola e sua didática, mas traçar pequenos esburacamentos, arquitetar provisórias saídas, fazer escapes, alguns rasgos para podermos pensar e viver outras coisas (SCHULER, 2011, p.113).

De modos menores para nossas práticas *com* a escola depende a porosidade que imprimir-se-ão nas estruturas violentas em que ela se inscreve. Nossa vivência com as traduções cotidianas do projeto possibilitam recuperar os princípios elencados por Zaidan, em diálogo com Canagarajah (2009), para uma pedagogia menor no campo das línguas estrangeiras:

Tabela 2: Uma prática pedagógica menor (ZAIDAN, 2013, p. 194, baseada em CANAGARAJAH, 2009)

Grutas, tocas, caixotes, pacotes, raízes	Furos, poros, fendas, rasgos, linhas
Língua-alvo	Repertório
Língua e texto homogêneos	Língua e texto híbridos
Pertencer a uma comunidade	Pular de uma comunidade para outra
Foco nas regras e convenções	Foco nas estratégias
Acuidade (correção)	Negociação
Língua e discurso estáveis	Língua e discurso moventes
Língua baseada no contexto	Língua que transforma o contexto
Domínio de regras gramaticais	Consciência metalinguística
Texto e língua transparentes	Texto e língua opacos
Língua 1 como problema	Língua 1 como fonte

A tradução pela perspectiva de língua e pedagogia menores se constitui como vetor para as desobediências epistêmicas em face das violências que permeiam o cotidiano escolar. Zaidan nos lembra que

Educar para a “verdade” é a missão de uma pedagogia maior que, muitas vezes travestida de crítica, pode simplesmente acabar substituindo o logocentrismo por um grafocentrismo ou por qualquer outro centro. O inglês menor nos convoca a ensinar por sintomas, por intensidades, pelas percepções [...]. Uma pedagogia menor deve abandonar as fôrmas, privilegiar a pergunta, a dúvida, ensinar a “pensar por rizoma” (MATOS, op.cit.p.2). O que está em operação quando me valho de determinadas verdades ao ensinar? Que efeitos produzo quando insisto em referendar-me pela norma anglo-americana? Que sentidos circulam, que tensões se estabelecem no modo de propor – ou de impor – o currículo, o plano de aula, as provas? Que discurso atravessa minha advertência para que estudem para a prova? Que alteridades doméstico ao dizer (ou insinuar) que existe um inglês “lindo” ou um inglês “horrrível”? É dando corda à perguntação, dando linha, que abro saídas para uma pedagogia menor (...). Perguntação pelo funcionamento, pelo movimento, pelos efeitos e sintomas. Não pelas verdades, pelo suposto estatuto ontológico das línguas ou do que quer que seja. Como nos lembram Deleuze e Guattari, não é irreversível a condição de se estar preso no plano da representação arborificada que impede a movimentação das singularidades, ou seja, “se é verdade que o molecular opera no detalhe e passa por pequenos grupos, nem por isso ele é menos coextensivo a todo campo social, tanto quanto a organização molar.” (DELEUZE & GUATTARI, 1996, vol. 3, p. 102)” (ZAIDAN, 2013, p.193).

A resistência está na escola todos os dias nos currículos criados, praticados, vividos. Nas (re)traduções que fazemos, solicitamos, afirmamos. Desconstruir o excesso de significação e de decifração que empobrece a vida na escola também é resistir assim como (tentar) ver e enxergar no *fazer-com* de Certeau (1994), compreendendo que a composição não se dá na invisibilidade, não necessariamente na aula, mas em consequência – ou apesar - dela. Eis a pista para uma pedagogia menor. Resistir, nas pistas dos autores experimentados acima pode ser identificar menos, decifrar menos, compor mais, fazer com, acreditar na potência do erro e resistir para criar.

*Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo pelo apoio ao projeto.

Referências

- ALMEIDA, S. R. G. *O legado da rememoração: traços e vestígios memoriais nas Américas*. Revista ALEA Rio de Janeiro. Vol. 15/1, 2013: p. 58-79.
- AQUINO, F. N.; ZAIDAN, J. C. S. M. Por uma Outra Pedagogia para Língua Adicional e Literatura: tradução como possibilidade de superação da cisão tecnicista. *PERcursos Linguísticos*, v. 6 n. 13, 2016: p. 11-21.
- BRITO, M. R.; RAMOS, M. N. C. Por Um Ensino e uma Aprendizagem-Acontecimento. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.16, n. 01, p. 31-47, jan./abr. 2014.
- BHABHA, H. Compromisso com a teoria. In: BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- BENJAMIN, W. *Experiência e pobreza*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 118-.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- DALBEN, T. P. S. Tradução e Ensino-Aprendizado de Língua Inglesa: leitura e análise contrastiva como exercícios de construção de significados. In: ROCHA, L. H. P.; LINS, M. P. P. (Org.). *Revista (Con)textos linguísticos*. n. especial. Vitória, 2009: p. 135-144.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1973: 79-80.

_____. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001:92.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____; GUATTARI, F. *Kafka: para uma literatura menor*. Tradução e prefácio: Rafael Godinho. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

_____; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. *O Clichê e o Paradoxo do Tempo em Deleuze-Guattari: Pistas para pensar as dimensões éticas, estéticas e políticas do currículo e da formação Espaço do Currículo*. V.9, N.3, P. 512-518, 2016.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*, São Paulo, Loyola. 1996.

LEVY, T. S. A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro. Ed: Civilização Brasileira. 2011.

MACEDO, E. *Currículo com espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006: p.285-96.

OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. (Org.). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2010.

PAZ, O. *Tradução: literatura e literalidade*. Edição bilíngue (Traduzido por Doralice Alves de Queiroz) Belo Horizonte FALE/UFMG 2009.

ROSE, M. G. *Translation and Literary Criticism: translation as analysis*. Manchester: St Jerome Publishing. 1997.

SCHULER, B. Uma Didática Menor: questão de entradas e saídas. In: *Caderno de Notas 2: Rastros e Escriteiras*. Pp.105-124, 2011.

SERRES, M. *Filosofia Mestiça*. Trad. ESTRADA, Maria Ignez Duque. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1993.

SPIVAK, G. Quem reivindica a alteridade. In: HOLANDA, Heloisa. B. de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 53-75.

Z Aidan, J. C. S. M. Por um Inglês Menor: a desterritorialização da grande língua. *Tese de doutorado*. Campinas, 2013.

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL NA CIDADE DE SÃO PAULO

Susanne Elfriede Memmel¹

RESUMO²: Em pesquisa exploratória em documentos oficiais nacionais e, principalmente, do município de São Paulo, que orientam a Educação Infantil, procuramos detectar concepções de infância ao longo dos oitenta anos desse segmento da Educação Básica na capital paulista. Objetivamos observar as repercussões na área de linguagem durante o percurso histórico, assim como possíveis implicações para a pesquisa em linguística na Educação Infantil no momento atual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Interação. Ensino de língua materna.

ABSTRACT: Investigating federal and, more importantly, local official documents which provide guidance for early childhood and pre-school education, we pursue to discern the different concepts of childhood during the eighty years of this segment of the so-called basic education in São Paulo city. We aim to show the impact on the area of language during the eighty years trajectory, as well as possible implications for research in linguistics in early childhood and pre-school education.

KEYWORDS: Early childhood education. Interaction. First language teaching.

Introdução

Em 2015, comemoraram-se os oitenta anos da Educação Infantil Paulistana, fato que nos motivou a empreender pesquisa exploratória em documentos oficiais nacionais e, principalmente, do município de São Paulo, que orientam esse segmento, o qual hoje integra a Educação Básica: procuramos detectar concepções de infância e educação ao longo do percurso histórico, observando as repercussões na área de *linguagem*. Ainda buscamos refletir

¹Mestranda na Faculdade de Educação, área Linguagem e Educação, pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil. E-mail: memmelse@gmail.com.

² A versão final deste texto é de total responsabilidade da autora.

sobre implicações para o trabalho didático com o texto verbal e possíveis contribuições da área da linguística.

Concepções de criança e infância

Entendemos com Carvalho (2006), que as concepções de infância e de criança são construtos sociais e históricos, influenciados pelas forças atuantes em uma sociedade, de origem econômica, política e cultural, entre outras, sendo possível conviverem várias concepções divergentes em uma mesma época, assim como existem mudanças nas concepções ao longo do tempo. Ainda é importante ressaltar que esta abordagem se diferencia de um enfoque individualizado ou universal. Procuraremos, portanto, entender os conceitos encontrados no contexto de sua época. Postulamos com Kuhlmann Jr. (1998), de que as instituições destinadas à infância, mesmo tendo diferentes origens, têm objetivos educacionais.³

Perante a consulta a autores e documentos, identificamos três períodos com características próprias no percurso dos oitenta anos de Educação Infantil Paulistana: o primeiro, dos parques infantis, é seguido pelo intermediário, da educação infantil durante a ditadura militar, que, após a transição para redemocratização, culmina no período atual.

Os parques infantis foram idealizados em 1935 pelo então Secretário da Cultura Mário de Andrade para crianças de três a doze anos, filhos de operários. Segundo Faria, visavam-se três objetivos principais: “educar, assistir e recrear” (FARIA, 1999, p. 62). Para tanto, partiu-se de “uma concepção de criança competente e capaz, sujeito de direitos, criadora e consumidora da cultura” (idem). As crianças, ainda conforme Faria (1999, p. 61-62) “tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, e movimentarem-se em grandes espaços (...). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional...”. O folclore tinha grande destaque como eixo integrador das crianças muitas vezes provenientes de diferentes etnias, filhos e filhas de imigrantes atraídos para o Brasil pela crescente industrialização. Houve ênfase no jogo e no artístico, e o aspecto lúdico em si “foi entendido como elemento integrante da cultura dos povos” (FARIA, 1999,

³ Cf. Kuhlmann Jr. (1998), p. 197-210. Fazemos essa ressalva, principalmente, porque até 2002/2003 as creches na cidade de São Paulo não eram responsabilidade da Secretaria de Educação, mas da Assistência Social.

p. 63). De acordo com Faria (1999, p. 67): “Em relação às crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada a sua preparação para a escola, pré-alfabetização, currículo com disciplinas etc.”.

Paulatinamente surgiram mudanças nas concepções que orientaram a educação infantil, de maneira que em 1975, a Secretaria Municipal de Educação (SME) publicou o seguinte posicionamento, oriundo de um encontro havido entre atuantes na educação infantil municipal:

[...] verificou-se mais do que nunca a imperiosa necessidade de que esse trabalho [dos Parques Infantis] fosse valorizado, não só pelos pais dos educandos, como também pelos administradores e técnicos em educação, [...]. Procurou-se, então, por todos os meios, fazer com que a Superior Administração sentisse a importância de classes pré-primárias nos Parques Infantis, a fim de:

a) Ser valorizado o trabalho com a criança pré-escolar.

b) Ser elaborado currículo que atendesse:

- à estrutura organizacional: vertical e horizontal

- ao conteúdo programático

- às estratégias

- à avaliação

[...].

(SÃO PAULO apud SOUZA, 2012, p. 65-66).

Detectamos nesse posicionamento, que valorização era igualada à escolarização da criança, tanto que a criança que frequentava uma escola de educação infantil neste momento histórico era considerada *pré*, em um *vir-a-ser*, e não vista em sua fase atual de vida. Ao mesmo tempo, de um modo geral, as crianças frequentadoras da educação infantil municipal que, muitas vezes, provinham das classes populares, eram vistas como carentes e deficitárias em termos de saúde, alimentação ou cultura. Essas meninas e meninos, portanto, eram duplamente discriminadas: pela faixa etária, e pela origem social. Começava-se a defender um ensino compensatório na educação infantil, para evitar prováveis fracassos desses alunos no ensino primário.

Esta concepção ganhou mais força nos anos que seguiam, e resultou, logo, na criação de Escolas Municipais de Educação Infantil que, inicialmente, funcionavam paralelamente ao atendimento nos Parques Infantis, depois os substituíram. O documento que oficializou as propostas mencionadas foi o *Currículo Pré-Escolar*, de 1975 (cf. SOUZA, 2012). Nele, a SME assumiu uma visão teórica baseada em Piaget, que ressaltava a aprendizagem da criança

por via de ações sobre e interações com o meio e apresentava uma concepção “naturalizante” (SOUZA, 2012, p. 72). A pesquisadora vê nesse fato um paradoxo com a visão igualmente divulgada da criança culturalmente carente.

O *Currículo Pré-Escolar* foi seguido por publicações com conteúdo semelhantes, sendo elas: O *Currículo* de 1980 e *Documentos de Treinamento*, em 1981 (cf. SOUZA, 2012). O primeiro, traz em sua organização campos específicos de conhecimentos, similar a um currículo para o ensino primário. Os segundos, de acordo com Souza (2012), mudam o foco da visão piagetiana puramente desenvolvimentista para o interacionismo, mas permanecem com a visão de uma criança ideal e previsível em seu desenvolvimento. A autora, avaliando esta fase, conclui que “há um processo de continuidade entre o currículo de 1975 e os documentos de 1980 e 1981, mas que aprofunda a função da EMEI como lugar de preparo para a escola” (SOUZA, 2012, p. 80).

Com as mudanças políticas a nível nacional, de ditadura para democracia, houve também uma reestruturação das orientações para a Educação Infantil Paulistana. Em 1989, iniciou-se um processo de construção a partir de “problematizações com professores, alunos e pais” (SÃO PAULO, 1992, p. 5) e os idealizadores começaram a se “defrontar com uma dificuldade pois estávamos indo na contramão de um processo convencional de concepção de textos na Secretaria Municipal de Educação” (idem).

O documento da *Reorientação Curricular da Escola Municipal de Educação Infantil EMEI: 1989-1992* parte de uma “concepção de ser humano como sujeito histórico, que se constitui socialmente por meio da linguagem” (ABUCHAIM, 2015, p. 261).⁴ Nessa linha de pensamento, a criança é igualmente vista como “um ser social” (SÃO PAULO, 1992, p. 20), que “pertence a um extrato dessa sociedade, compartilha de sua cultura e vive em um determinado tempo histórico” (idem). O documento distancia-se de considerar essa criança meramente como “conjunto de características definidas pela idade” (ibidem). Não quer “supor uma criança abstrata, mas (...) levar em conta suas condições materiais de vida, não para comparar essa criança a uma suposta ‘criança modelo’ (concebida pela ideologia burguesa), desembocando em uma educação compensatória, mas para concretizar a educação que interessa à criança dessa camada social” (SÃO PAULO, 1992, p. 11). Os autores do

⁴ Para a apresentação seguinte, orientamo-nos no quadro comparativo, elaborado por Abuchaim (2015, p. 261).

documento ainda afirmam “pensar numa Escola de Educação Infantil para as camadas populares” (SÃO PAULO, 1992, p. 11).

Detectamos, que, dessa maneira, o documento, comparado a versões anteriores da SME, ampliou consideravelmente a visão sobre o que é ser criança, entretanto, que ele ainda não visa todas as crianças para a Educação Infantil Municipal, mas primordialmente as das chamadas “camadas populares” (SÃO PAULO, 1992, p. 11). Por outro lado, vê-se um empenho de não só dar acesso à Educação Infantil, mas de oferecer educação de qualidade às crianças que a frequentam. Os anos seguintes serão caracterizados pela discussão de que seria essa qualidade.

Na *Orientação Normativa Construindo um Regimento da Infância*, de 2004, conseqüentemente, a criança é citada como “sujeito de direitos” (SÃO PAULO, apud SOUZA, 2012, p. 105), e nas *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a educação infantil* (2007) como “um ser simbólico e de linguagem” (SÃO PAULO, apud SOUZA, 2012, p. 109).

Linguagem na Educação Infantil Paulistana

Nesta breve análise, consideramos documentos desde o início da Educação Infantil na cidade de São Paulo até as *Orientações Curriculares* de 2015. No primeiro período, o dos Parques Infantis, por nós destacado no capítulo anterior, não encontramos nenhuma referência à *linguagem* nos documentos oficiais consultados (cf. FARIA, 1999).

Já no período militar, as referências à *linguagem* ficaram recorrentes. No *Currículo Pré-escolar*, de 1975, de acordo com Souza (2012, p. 72), é abordada “apenas a oralidade: verbalizar, nomear, comunicar-se; a escrita e a leitura não são tratadas de forma explícita”. Souza vê nisso mais uma contradição, pois o extenso trabalho viso-motor objetivava treinar as crianças para a alfabetização. A linguagem aparece nas considerações sobre o aspecto cognitivo na criança, como um de três campos: “Linguagem, Perceptivo-Motor e Raciocínio Lógico-Matemático” (SOUZA, 2012, p. 72).

São objetivos que o documento coloca no campo da linguagem:

“1) Desenvolver as funções básicas de linguagem:

Conscientização corporal

Percepção visual

Percepção auditiva

Percepção tátil

Percepção temporal

Orientação espacial

2) Ampliar o vocabulário significativo em adequação ao desenvolvimento articulatorio.

3) Ampliar o vocabulário de acordo com as estruturas gramaticais de forma a:

- Desenvolver a morfossintaxe
- Desenvolver a estrutura dos vocábulos
- Ampliar a organização frasal

4) Utilizar a linguagem como meio de ampliação do pensamento.

- Organizando *ideias*
- Organizando sequências lógicas

5) Utilizar a linguagem como meio de comunicação:

1. Recebendo estímulos (auditivos, visuais, táteis, olfativos, gustativos)

2. Recebendo mensagens

3. Interpretando mensagens

- Transmitindo mensagens.”

(SÃO PAULO apud SOUZA, 2012, p. 72, grifo no original).

Observamos que nos tópicos 1 e 2, a linguagem é abordada em seus aspectos técnicos, como percepção, vocabulário e gramática e que os tópicos 3 e 4 estão orientando seu uso cognitivo e comunicativo.

No currículo que segue, o de 1980, *linguagem* é apresentada dentro do conteúdo específico Língua Portuguesa, que, por sua vez, faz parte da matéria Comunicação e Expressão. (cf. SÃO PAULO, apud SOUZA, 2012, p. 75). A linguagem é literalmente abordada como oral, e há referências ao preparo para leitura e escrita; no subtópico Educação Artística da mesma matéria, porém, são mencionadas as linguagens musical, corporal e plástica como *expressão*.

1992, nas *Reorientações Curriculares*, *linguagem* aparece como eixo e área de conhecimento. Já em 1998, na 2ª edição dos *Orientadores de Áreas – Educação Infantil*, *linguagem* surge como conceito em seis das dez áreas a serem trabalhadas com as crianças –

linguagem oral, escrita, computadorizada, plástica, corporal, musical (cf. SOUZA, 2012) – e o jogo simbólico como meio para alcançar a aprendizagem significativa pretendida. Também o documento *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, Creches e EMEIs da cidade de São Paulo*, de 2006, “trabalha com a ideia de diferentes linguagens que compõem as experiências infantis” (SOUZA, 2012, p. 108), usando como meio o jogo. A publicação, ainda, de acordo com a mesma autora, nomeia em suas orientações didáticas cinco áreas de linguagem “comunicação e expressão gestual, comunicação verbal, apropriação da leitura e da escrita, criação plástica e visual e dança e música” (idem).

Em 2007, nas *Orientações Curriculares*, a própria criança é apresentada como constituída a partir da linguagem: “ser simbólico e de linguagem” (SÃO PAULO, apud SOUZA, 2012, p. 109), aproximando se da abordagem de Reggio Emilia⁵ (Cf. EDWARDS;

⁵ Essa concepção dos educadores de Reggio Emilia é melhor representada no poema *Ao contrário, as cem existem*, do idealizador dessa corrente pedagógica, Loris Malaguzzi (In: EDWARDS; GANDINI:

FORMAN, 1999, p. V):

A criança

é feita de cem.

A criança tem

cem mãos

cem pensamentos

cem modos de pensar

de jogar e de falar.

cem sempre cem

modos de escutar

as maravilhas de amar.

Cem alegrias

para cantar e compreender.

Cem mundos

para descobrir.

Cem mundos

para inventar.

Cem mundos

para sonhar.

A criança tem

GANDINI; FORMAN, 1999). A partir de 2013, dá-se início à nova reestruturação curricular, com o *Programa Mais Educação São Paulo – e a Orientação Normativa nº 01/2013 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares*, que, no entanto, não trazem mudanças estruturais. A publicação mais recente, *Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*⁶, de 2015, continua com a visão de *linguagens*.

Neste ponto da nossa breve análise fica evidente uma grande divergência do que seria *linguagem* no entendimento pedagógico e nos termos da linguística, a qual recorre ao termo apenas se tratando de linguagem verbal. Outras referidas linguagens, abordadas nas orientações pedagógicas – linguagem artística, musical, matemático-lógica etc. – são consideradas *semioses*. (Cf. GOMES-SANTOS, 2012). Quando um texto inclui várias semioses ao mesmo tempo, ele é considerado *multissemiótico*.

Implicações para o trabalho com a linguagem verbal na Educação Infantil

cem linguagens

(e depois cem cem cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

e pensar sem as mãos

de fazer sem a cabeça

de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias

de amar e maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe

e de cem

roubaram-lhe noventa e nove.

⁶ A adaptação municipal às exigências feitas pelo Ministério da Educação nos *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, de 2009.

Ao longo do caminho investigativo percorrido, identificamos três modelos de concepções de criança de quatro a seis anos na Educação Infantil Municipal, que tiveram maior impacto nas épocas referidas:

1: a criança que produz e consome cultura, detentora do direito de viver intensamente esta fase especial do desenvolvimento do ser humano, como era vista pela proposta pedagógica dos Parques Infantis;

2: a criança pré-escolar, limitada e carente das décadas de 1960 e 1970, com extensão dessa visão até meados de 1980;

3: a criança como ser que se constrói histórica e culturalmente, por meio da linguagem, cidadã e, portanto, sujeito de direitos, das publicações mais recentes.

Notamos que, assim como as concepções de criança, o conceito do que seria *linguagem*, também passou por alterações significativas ao longo das diversas publicações. Uma conceituação mecanicista, nos primeiros documentos, dá lugar a uma abordagem comunicativa. No *Currículo* de 1980 e, com mais continuidade, a partir das *Reorientações* de 1992, é divulgada uma visão cada vez mais abrangente, não mais de linguagem, mas de linguagens.

Essa crescente abertura na caracterização do que é considerado *linguagem*, por sua vez, naturalmente traz implicações para o trabalho didático em sala de aula e é possível enxergar um empate: concomitantemente a uma ênfase cada vez maior concedida a outras semioses, procura-se a formação integral e cidadã da criança, como foi possível acompanhar ao longo do percurso investigado, sendo que ela necessariamente passa pelo domínio da linguagem verbal. Torna-se, portanto, imperioso à pesquisa linguística direcionada à área da Educação Infantil investigar novos métodos de ensino da linguagem verbal.

Em publicações mais recentes da rede municipal de ensino de São Paulo encontramos um caminho possível nas referências ao dispositivo chamado *roda de conversa*. Nas *Orientações Curriculares* de 2007, a roda de conversa é caracterizada como instrumento de trabalho com a linguagem oral por excelência: ela é atividade permanente, ou seja, recomenda-se que aconteça rotineiramente, de preferência, todos os dias; ela deve compor “uma real interlocução entre vários sujeitos” (BRASIL, 2007, p. 82), não sendo forçada; e, para isso, deve ser interessante. Havendo essa “experiência de imersão em um ambiente

falante rico e diversificado [...], ao longo de toda a educação infantil” (idem), tornar-se-ia possível alcançar “aprendizagens das mais importantes para a manutenção de um bom bate papo, tais como: escutar atentamente os colegas; emitir opiniões pessoais sobre um assunto; relatar episódios cotidianos e explicar fatos e fenômenos sociais e /ou naturais, imaginar soluções para uma questão levantada e comunicá-las ao grupo, argumentar a respeito de um assunto” (ibidem).

Ao mesmo tempo em que o documento apresenta essa desejável riqueza de interação, ele alerta para possíveis entraves: a roda não deve se tornar mero instrumento de “apresentação de assuntos e desenvolvimento” (SÃO PAULO, 2007, p. 82), pois, neste caso, a fala do professor torna-se quase que exclusiva, remetendo a criança ao papel de ouvinte, apenas. Também, mesmo tratando-se de uma atividade rotineira, não se deve deixar a roda cair na rotina, o que pode ser evitado por um planejamento prévio. O documento ainda indica ao professor o papel de coordenador da interação, ao qual cabe “evitar as falas estereotipadas, os revezamentos e o coro, disparar novos assuntos para discutir e trocar ideias com as crianças, puxar uma conversa interessante, curiosa, que dê às crianças vontade de saber, perguntar, contar etc.” (SÃO PAULO, 2007, p. 83). As próprias *Orientações Curriculares* deduzem que as dificuldades referidas provem “em parte, pelo desconhecimento do modo próprio como a criança articula pensamento e linguagem, e da própria conversa, que é algo a ser aprendido na cultura, já que ninguém nasce sabendo conversar” (SÃO PAULO, 2007, p. 83).

Notamos nas orientações didáticas referidas, além do alerta para a importância do conhecimento teórico do funcionamento da conversa na perspectiva da língua em ação, as referências ao contexto: a roda de conversa, por acontecer em ambiente institucionalizado, depende fortemente das implicações de um contexto físico ligado não só aos sujeitos, mas também a espaço e tempo disponíveis nas escolas. O primeiro item, do conhecimento teórico, demanda formação específica dos educadores no papel de coordenadores das rodas; o segundo, do contexto físico ou ambiente, apresenta-se como igualmente importante.

Dessa maneira, podemos pensar em um possível investimento da pesquisa linguística na área da Educação Infantil, procurando detalhar quais seriam condições ideais do trabalho linguístico com crianças pequenas, tais como: espaço, tempo, número de participantes, ações coordenativas do professor, dispositivos didáticos adequados, para que haja uma interação a

qual possibilite atingir as metas lançadas nas regentes orientações didáticas. No mesmo contexto, pensando em uma ligação estreita da língua oral com a língua escrita, ainda poderíamos lançar uma hipótese de possíveis retornos positivos na aprendizagem da língua escrita no ciclo de alfabetização.

Considerações finais

Gostaríamos de fazer a ressalva que para este breve estudo foram considerados os documentos oficiais sobre currículo, que, no entanto, pensamos com Sacristán (apud ABUCHAIM, 2015), que o currículo como documento só ganha vida na práxis dos envolvidos da comunidade escolar. Ainda vale lembra que, com a elaboração da Base Nacional Curricular Comum⁷, assim como a recente mudança de gestão no governo municipal de São Paulo, mais uma vez, as orientações curriculares estarão suscetíveis de reorganização.

Referências

ABUCHAIM, B. de O. A construção do currículo para a educação infantil na rede municipal de São Paulo. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 252-273, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/abuchaim.pdf> Acesso em: 15/12/15.

BRASIL. *Parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. 3 v.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: apresentação para consulta pública*. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> Acesso em: 15/12/15.

CARVALHO, A. M. O. T. *Políticas nacionais de educação infantil: MOBREAL, educação pré-escolar e a revista Criança*. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s. n.], 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000391058> Acesso em: 15/12/2015.

⁷ Cf. BRASIL (2015).

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

GOMES-SANTOS, S. N. *A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SÃO PAULO (PMSP/SME). *Reorientação curricular da escola municipal de educação infantil EMEI: 1989-1992*. São Paulo: [s. n.], 1992. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1373#page/1/mode/1up> Acesso em: 15/12/2015.

_____. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação infantil*. São Paulo: [s. n.], 2007.

_____. *Padrões básicos de qualidade da educação infantil paulistana: orientação normativa nº 01/2015*. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35746.pdf> Acesso em: 01/03/2017.

SOUZA, I. G. C. de. *Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola*. Tese de doutorado. São Paulo: [s. n.], 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082012-114112/pt-br.php> Acesso em: 15/12/2015.

PATO AQUI, PATO ACOLÁ: METÁFORAS DO DISCURSO POLÍTICO BRASILEIRO

Daiman Oliveira da Costa¹

RESUMO: O presente artigo desenvolve uma análise da atuação discursiva de duas metáforas – (i) *Não vou pagar o pato* e (ii) *O pato de Troia* – no cenário da atual crise política brasileira. Para tanto, a partir das teorias da cognição e do discurso, especialmente as contribuições de Lakoff e Johnson (2002), Fauconnier e Turner (2002) e Brandt (2004), propõe-se, a princípio, mapear o funcionamento e as potencialidades dos processos de metaforização para, com isso, analisar o percurso semântico-cognitivo traçado pelas metáforas selecionadas, bem como suas implicações pragmáticas para o cenário político. Desse modo, pretende-se evidenciar como a metaforização pode ser utilizada como estratégia discursiva para impactar a experiencição da realidade e, conseqüentemente, o comportamento dos receptores.

PALAVRAS-CHAVE: Metáfora. Metaforização. Discurso. Cognição.

ABSTRACT: The present paper develops an analysis of the discursive performance of two metaphors – (i) *Eu não vou pagar o pato* and (ii) *O pato de Troia* – in the current Brazilian political crisis. To do so, based on cognition theories and discourse analysis, especially the contributions of Lakoff e Johnson (2002), Fauconnier e Turner (2002) e Brandt (2004), it is proposed, at first, to map the functioning and potentialities of the processes of metaphorization, in order to analyze the semantic-cognitive trajectory traced by the selected metaphors, as well as its pragmatic implications for the political scenario. In this way, it is intended to demonstrate how metaphorization can be used as a discursive strategy to impact the experience of the reality and, consequently, the behavior of the receivers.

KEYWORDS: Metaphor. Metaphorization. Discourse. Cognition.

Introdução

Analisar a esfera política pela via das ciências da linguagem certamente amplia a percepção de fenômenos sociais responsáveis pelas configurações de uma determinada sociedade, sobretudo por entender que a construção de um consenso, por meio de um “discurso dominante”, pode, em certa medida, guiar a interpretação da realidade política em um determinado contexto e, com isso, ajudar a moldá-lo – como adiante se pretende

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana/Minas Gerais, Brasil. Endereço eletrônico: daimanpc@hotmail.com

demonstrar. Nesse sentido, dissertar sobre a esfera política exige considerar não apenas as relações de poder implicadas, mas também os mecanismos pelos quais essas relações se manifestam. Sendo assim, a partir das contribuições das teorias da cognição e do discurso, propõe-se a análise de duas metáforas que tiveram significativa relevância no cenário recente da política brasileira – (i) *Não vou pagar o pato*, lema da campanha da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), iniciada em 2015, em repúdio ao aumento dos impostos propostos pelo governo; e (ii) *O pato de Troia*, que representa uma espécie de desdobramento e reciclagem da metáfora anterior. Nessa perspectiva, então, muito além de simples enunciados, as metáforas são produto de um complexo processo semântico-cognitivo operacionalizado por meio do discurso, cujos efeitos de sentido, articulados a um contexto situacional, impactam a experiencição da realidade. Portanto, o percurso conceitual a ser traçado por este texto visa evidenciar, de modo geral, o funcionamento semântico-cognitivo da metaforização e como as implicações pragmáticas do discurso podem participar de reconfigurações na esfera política.

Com efeito, entende-se que as duas metáforas selecionadas têm suas origens na crise político-econômica brasileira que vigora desde meados de 2013 e, de certo modo, são sintomáticas de uma espécie de rivalidade discursiva, fruto de incompatibilidades ideológicas² refletidas pelas relações de poder entre esferas sociais distintas. Este movimento antagônico está vinculado ao que Van Dijk (2008) denominou *padrões de acesso ao discurso*. Segundo o autor: “Nas sociedades modernas, o acesso ao discurso é uma condição primordial à construção do consenso, e, assim, configura-se como o modo mais efetivo de exercer o poder e a dominância” (VAN DIJK, 2008, p.111). Portanto, na batalha pela engenharia do consenso sobre a realidade política brasileira destaca-se, articulado pelas esferas sociais que detêm maior poder social, o “discurso dominante”, da grande mídia brasileira, cujo monopólio dos veículos de comunicação é evidente, e um “contra-discurso”, das mídias alternativas que, com o desenvolvimento de novas ferramentas tecnológicas, têm ampliado seus domínios de atuação e relevância, reconfigurando, em menor escala, os padrões de acesso ao discurso. Sendo assim, é importante considerar brevemente a conjuntura política que vive o país, o que

²Sobre o “ideológico”, Bakhtin (2014, p.35) afirma: “seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem”. A *ideologia*, nesse sentido, é integrante fundamental da interação verbal, do uso empírico dos signos. Portanto, longe de reduzir o conceito de *ideologia* à desgastada dicotomia esquerda/ direita, propõe-se a concepção de uma espécie de gradiente ideológico, que corresponde às visões de mundo acerca do objeto: a esfera política.

dará margem para aprofundar as reflexões sobre os fatores acima apontados e, principalmente, servirá para contextualizar a gestação e o nascimento das metáforas selecionadas.

Fato é que o intempestivo cenário da esfera política brasileira, de 2013 aos dias atuais, é palco de intensas manobras. Antes mesmo do segundo mandato de Dilma Rousseff na presidência do país, mobilizações contrárias ao governo começaram a se intensificar, sobretudo em virtude das manifestações populares, impulsionadas, inicialmente, pelo aumento das passagens de ônibus e pela divulgação de escândalos de corrupção, como a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Petrobrás, e que reivindicavam, dentre outras coisas, a revisão de algumas prioridades do governo – pedia-se, por exemplo, “educação padrão-FIFA”, em analogia às exigências minuciosas da federação internacional de futebol quanto à qualidade da infraestrutura para a Copa do Mundo, que seria sediada no país em 2014. Finda a Copa, a tensão transferiu-se às eleições presidenciais e, com a reeleição de Dilma Rousseff, acentuou-se o repúdio ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT); dessa vez, com o subterfúgio de um “discurso dominante” mais agudo sobre a crise político-econômica brasileira. Com isso, destaca-se o ano de 2015 na realização da análise proposta, em virtude da intensa campanha pró-*impeachment* que, por fim, contribuiu grandemente para a destituição do PT da presidência do país, em 2016.

Evidentemente, o *impeachment* não foi um evento simples e homogêneo, sobretudo porque um consenso sobre a realidade política é um construto paciente, discursivo e pragmático. Além disso, a pluralidade cultural e as continentais dimensões do país contribuem para que se desenvolva uma espécie de mosaico ideológico, no qual se produzem “versões” da realidade, impulsionadas pelas visões de mundo. Mesmo assim, as identidades e memórias dos sujeitos sociais são constantemente atualizadas por meio da experientiação de um determinado contexto sócio-histórico, cuja interpretação depende dos recursos de referência facultados pela linguagem. Não obstante, consoante aponta Austin (1965), a linguagem, mais do que uma instância cuja função é promover a comunicação, é também capaz de realizar ações, por meio de *enunciados performativos*; isto é, pode-se, por meio de uma frase, alertar ou ordenar algo a alguém, por exemplo. Portanto, estratégias discursivas promovidas com o intuito de produzir um consenso e impactar a apreensão da realidade podem, eventualmente, exercer influência sobre o comportamento dos receptores. Com efeito, entende-se que as duas metáforas selecionadas são produtos de estratégias discursivas elaboradas justamente com este objetivo: oferecer uma leitura da realidade e impactar o comportamento da população brasileira. Antes, porém, de analisá-las, é essencial que se

conceitue mais profundamente o funcionamento e as potencialidades da metaforização, para evidenciar todos os seus estágios de produção e recepção.

Metaforização: semântica, cognição e discurso

Enquanto ferramenta fundamental da linguagem, desde a Antiguidade sublinham-se valores e virtudes da metáfora. Aristóteles, além de compilar algumas dessas virtudes³, reconhece nela não somente um caráter “elegante”, que enobrece o discurso do orador, mas também um poderoso valor argumentativo, capaz de suscitar emoções. De fato, a metaforização é um fenômeno discursivo que opera articulando significados contidos na língua, cujas propriedades semânticas são compartilhadas para a produção de um novo sentido emergente. A isso Paul Ricoeur (2015), complementando Aristóteles, num vasto e precioso inventário de estudos compilados no título *Metáfora viva*, chamou “transposição de significado”, pois se transpõem elementos de um determinado campo semântico para projetá-los em outro. Nesses termos, o efeito de sentido produzido pela metáfora é o produto de um processo discursivo. Na verdade, ao dissertar sobre o funcionamento da metáfora e da metaforização, Ricoeur traçou um percurso que, em termos gerais, vai da palavra à frase e daí para o discurso, no entanto, não deixou de considerar dimensões cognitivas, já que, segundo ele, “não se trata apenas de um simples deslocamento de palavras, mas de um comércio entre pensamentos, isto é, de uma transição entre contextos. Se a metáfora é uma habilidade, um talento, é um talento do pensamento” (RICOEUR, 2015, p. 129). Desse modo, o filósofo francês de certa forma prefaciou o que as teorias da cognição, explorando a intimidade entre pensamento e linguagem, enxergaram como um complexo fenômeno multimodal, responsável pela produção de sentido em, pelo menos, três níveis complementares: semântico, cognitivo e discursivo.

Fauconnier e Turner (2002), ao dissertarem sobre os mecanismos de organização e funcionamento do processamento mental da linguagem, desenvolveram o conceito de

³ Ver ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015. No livro III, Aristóteles delimita as virtudes da metáfora, a saber: (i) *clareza*, pois há um elemento quase imagético em sua composição, que faz “saltar aos olhos” o objeto referido; (ii) *calor*, em oposição à *frieza* de estilo, e que portanto se apoia na (iii) *conveniência*, pois as metáforas devem ser bem adaptadas ao contexto e não devem fazer uso de caracteres baixos; e, por fim (iv) a *elegância*, síntese final das metáforas: oferecem conhecimento e surpreendem o auditório por meio da articulação habilidosa dos termos adequados (p. 185-210).

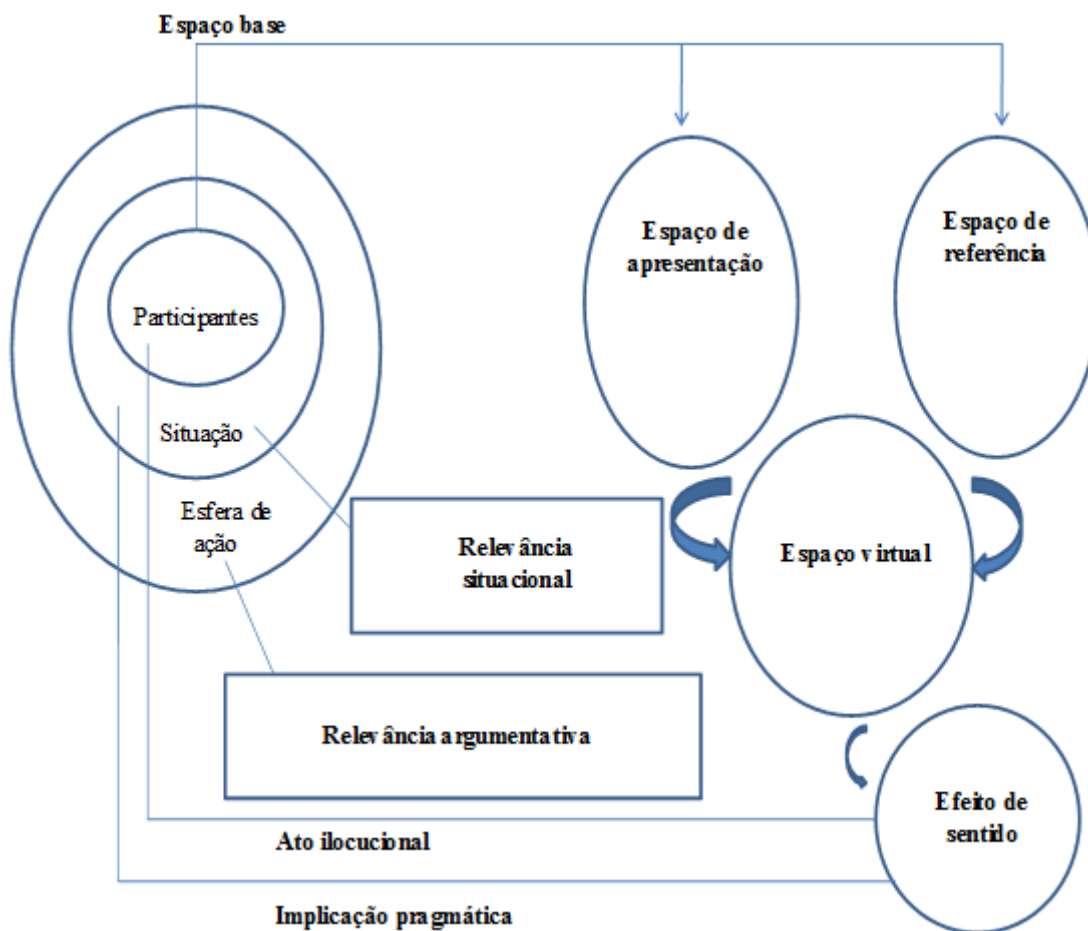
integração conceitual para explicar com profundidade os níveis e modos desta articulação de propriedades semânticas. Nessa perspectiva, a produção de sentido é um fenômeno semântico-cognitivo, que se realiza por meio de projeções entre domínios conceituais do pensamento. Nestas projeções, circunscritas a um *espaço genérico* e por ele licenciadas, propriedades semânticas e conceituais são compartilhadas e, assim, produzem um novo espaço integrado (*blend*). Tal integração é iniciada por meio de estruturas linguísticas – os *space builders* – que, operacionalizadas discursivamente, mobilizam as bases para a referência e, conseqüentemente, para a produção de sentido. Desse modo, entende-se que os recursos de categorização e referência facultados pela linguagem são os mesmos utilizados pelo pensamento. Não obstante, Lakoff e Johnson (2002) já haviam considerado isso na Teoria da Metáfora Conceptual e atribuído à metaforização a logística da integração conceitual. Em outros termos, a projeção entre domínios conceituais, cujo compartilhamento de propriedades semânticas produz o novo espaço integrado, é um processo essencialmente metafórico; ou seja, a metaforização é um fenômeno que, valendo-se dos domínios da memória e do pensamento, processa a apreensão e a interpretação da realidade.

Sendo assim, é necessário compreender como a metaforização pode ser operacionalizada como estratégia discursiva para conduzir a interpretação da realidade e impactar a experiência dos receptores diante de um determinado contexto situacional. Para tanto, consideram-se as contribuições de Brandt (2004), que integram dimensões cognitivas, discursivas e pragmáticas, previstas no modelo da *arquitetura dos espaços mentais* e que expandem ainda mais as noções de Lakoff e Johnson acerca das projeções entre domínios. De fato, Brandt prevê a delimitação de um *Espaço Base Semiótico*, o qual engloba três dimensões fundamentais: (i) a de realização empírica dos atos de linguagem, (ii) a da situação de comunicação e (iii) a do mundo fenomenológico da experiência. Dessa forma, a partir desse espaço base, em que se delimitam as instâncias de produção e interpretação, são construídos os espaços de *apresentação* (textual) e de *referência* (objeto) – cuja integração produzirá o *espaço virtual (blend)*. Este último, por sua vez, é o que projeta os efeitos de sentido que, mediante graus de relevância situacional e argumentativa, geram implicações pragmáticas. Por fim, vale destacar que estes efeitos são produzidos em dois níveis: ilocucional e perlocucional⁴. Segue abaixo um diagrama proposto por Oakley (2009), em consonância às

⁴As noções de *ilocução* e *perlocução* estão previstas pela teoria dos *speech acts* (AUSTIN, 1965) e, juntas à *locução*, compõem as três espécies de atos de linguagem. Cada um destes atos opera em níveis diferentes: a *locução* realiza o ato de dizer algo, dos pontos de vista morfossintático e semântico; a *ilocução* pode ser

noções de Brandt, que foi readaptado e traduzido por Mendes e Miranda (2016) e nos servirá doravante para detalhar a análise das metáforas selecionadas.

FIGURA 1: Modelo da Arquitetura dos espaços



Fonte: MENDES; MIRANDA, 2016, p. 247.

Neste modelo da *arquitetura dos espaços mentais*, portanto, estão mapeadas as condições de produção e recepção do discurso, o percurso semântico-cognitivo traçado pela metaforização e, finalmente, suas respectivas implicações pragmáticas. Sendo assim, têm-se, no centro deste funcionamento, uma interlocução entre sujeitos que, inseridos em um

configurada como a força de realização do ato, ou seja, a ação efetuada ao se dizer algo (como uma ordem ou um alerta, por exemplo); por fim, a *perlocução* representa o impacto efetutado pelo fato de se dizer algo, ou seja, os efeitos obtidos mediante a realização do enunciado.

determinado contexto sócio-histórico, interpretam a experiência e a compartilham entre si por meio do discurso, produzindo, com isso, efeitos pragmáticos. Resta, ainda, ressaltar que as potencialidades pragmáticas desta complexa engrenagem estão circunscritas à envergadura funcional do discurso que irá operacionalizá-la. Nesse sentido, a amplitude de atuação de determinadas estratégias discursivas depende do efetivo grau de participação na construção do consenso, afinal, como nos alerta Van Dijk (2008), o padrão de acesso ao discurso é determinado pelos grupos socialmente dominantes, que gozam de maiores poderes e privilégios. Com efeito, para ilustrar como este complexo funcionamento pode conduzir a interpretação da realidade política e, com isso, impactar a experiência e o comportamento dos receptores, voltemo-nos, então, às metáforas selecionadas.

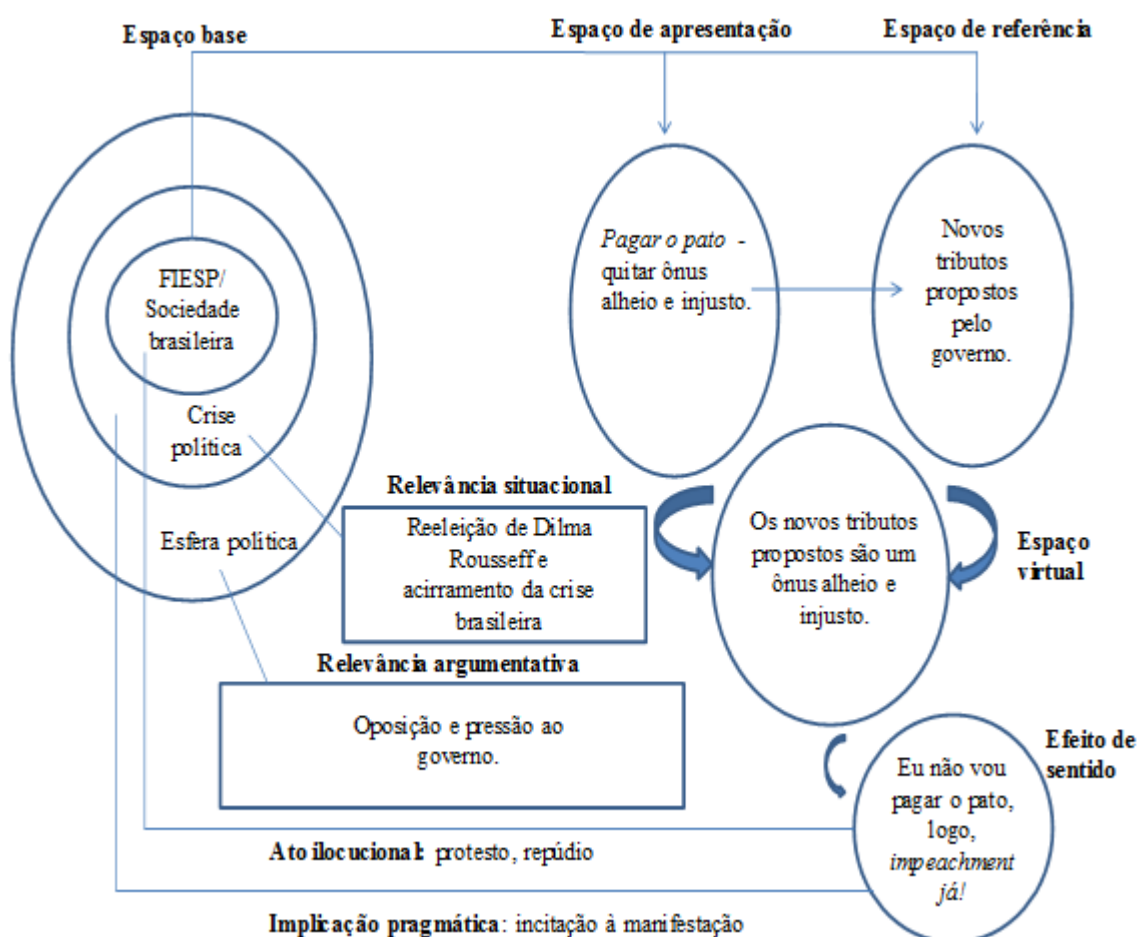
O Pato da FIESP

Como já foi dito anteriormente, em 2015 o movimento *pró-impeachment* tornou-se mais veemente e engajado, pois logrou a articulação conjunta de esferas sociais expressivas no cenário político brasileiro para a construção de um consenso sobre a crise político-econômica. Nesse contexto, destaca-se a campanha da FIESP em repúdio ao aumento dos impostos propostos pelo, até então, governo petista, que com incessante divulgação nos principais veículos de comunicação do país teve significativa adesão e foi lema de diversas manifestações populares no mesmo ano – inclusive, ganhou até versão física, na forma de um caricato pato inflável. A campanha, assinada pelo presidente da FIESP, Paulo Skaf, nesse caso representante metonímico do empresariado brasileiro, claramente posicionou-se na crise político-econômica e tratou de integrar-se ao “discurso dominante”. Isso ilustra o alerta de Van Dijk; idealizado e difundido pelas esferas sociais que gozam de maiores poderes, o consenso é restrito. Legitimada então a autoridade discursiva, expande-se a capilaridade. Por meio da metáfora-lema – *Não vou pagar o pato* – a campanha “curto-circuitou” a *doxa* em realidade, ao se valer de uma expressão popular cristalizada que, grosso modo, significa quitar um débito alheio, extremamente desvantajoso e de teor injusto, e atribuiu, assim, igual valor aos novos impostos. De fato, o conhecimento prévio sobre o enunciado agrega valor à ressignificação e, conseqüentemente, funciona como integrante fundamental da estratégia discursiva.

Com efeito, o êxito da campanha é notável; pesquisas e manchetes dos principais jornais brasileiros sobre as manifestações em repúdio aos impostos e ao governo petista

projetavam, no mínimo, dezenas de milhares de participantes nos protestos de 2015, fato que sinaliza que um consenso sobre a realidade política foi estabelecido e, mais do que isso, uma premissa – metafórica – foi adotada: *Não vou pagar o pato*. Com isso, apagou-se o sujeito da enunciação, o empresariado, e o cidadão brasileiro, coletivamente, incorporou a função de sujeito do enunciado. Portanto, nota-se que, ao integrar-se ao “discurso dominante”, ou seja, ao discurso dos principais veículos de comunicação, por meio de volumosa divulgação, a campanha teve importante participação sobre a experiencição do cidadão brasileiro no contexto da esfera política. Sendo assim, para mapear os percursos semântico-cognitivos, bem como os efeitos pragmáticos, partimos, então, para a aplicação da análise da metáfora-lema da campanha ao modelo da *arquitetura dos espaços*, que esclarecerá, também, sua efetiva amplitude de atuação no cenário político da época.

FIGURA 2: Análise da metáfora *Não vou pagar o pato* aplicada ao modelo da Arquitetura dos espaços



Fonte original: MENDES; MIRANDA, 2016, p. 247.

Idealizada, então, para metaforizar a realidade política brasileira e difundir um posicionamento avesso às propostas do governo, a campanha “curto-circuita” o dito-popular, presente no *Espaço de apresentação*, e projeta suas propriedades semânticas no *Espaço de referência*, os novos tributos, desenvolvendo, assim, o *Espaço Virtual*, que comporta a premissa da campanha: “os novos tributos propostos são um ônus alheio e injusto”. Resta, portanto, completar o silogismo e apresentar uma conclusão. Para tanto, sublinhe-se que, embora a campanha pareça se dirigir ao governo, seu principal alvo é o povo brasileiro, já que, inseridos em um cenário de crise político-econômica, os interlocutores – a FIESP e a sociedade brasileira – atingem um consenso sobre a conjuntura política e se posicionam não apenas contra os novos impostos, mas também contra o governo reeleito. Em outros termos, alicerçada a metáfora, o efeito de sentido da estratégia discursiva da campanha oferece, por fim, uma conclusão: “eu não vou pagar o pato, logo, *impeachment* já!”. Desse modo, por meio de um ato ilocucional de repúdio, em tão turbulenta conjuntura política, a incitação à manifestação contra o governo é o produto final da empreitada discursiva. Com efeito, a campanha antigovernista foi implacável e, não à toa, na semana em que o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) desfez a aliança presidencial com o Partido dos Trabalhadores (PT), a edição de 29 de março de 2016 da Folha de São Paulo⁵ contou com catorze páginas patrocinadas pela FIESP, cujo brado central, preenchido por uma “patriótica” tarja amarela, era justamente esta conclusão: *Impeachment já!*

Portanto, nota-se que a metaforização foi usada como estratégia discursiva para impactar a experiência e a interpretação da realidade política brasileira e, sobretudo, para incitar manifestações não apenas contra os impostos, mas contra o governo. Vale lembrar, também, que a amplitude pragmática da campanha se deve à cooperação entre a grande mídia brasileira e o empresariado, que logrou a produção do consenso que, por fim, em 2016 contribuiu grandemente para a destituição de Dilma Rousseff da presidência do país. Na verdade, outras expressivas esferas sociais engrossaram a campanha pró-*impeachment*; os poderes Executivo e Judiciário também tiveram significativa participação – usando suas próprias metáforas, a exemplo da *pedalada fiscal*, algoz da ex-presidente. Evidentemente isso é pauta para outro texto. De qualquer forma, com o advento da presidência de Michel Temer, do PMDB – diga-se de passagem, partido ao qual Paulo Skaf, presidente da FIESP, é filiado –

⁵Acervo Folha. Disponível em: <<http://acervo.folha.uol.com.br/fsp/2016/03/29/2/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

o sujeito da enunciação finalmente se revelou e esclareceu quem definitivamente não iria “pagar o pato”. O cenário pós-*impeachment* tem se reconfigurado cada vez mais neoliberal, diminuindo, assim, os poderes do Estado e redistribuindo-os à classe empresarial. As medidas do novo governo envolvem, em termos gerais, leilão do Pré-Sal a multinacionais; planos para a privatização de grandes empresas estatais; sérias rasuras nos documentos responsáveis pelos direitos sociais dos trabalhadores, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Previdência Social; e redução de verbas para setores básicos, como Educação e Saúde, para ampliar o pagamento de uma Dívida Pública nunca auditada. Em suma, o mercado foi aberto e, com isso, fragilizou-se a soberania política e econômica do país.

O Pato de Troia

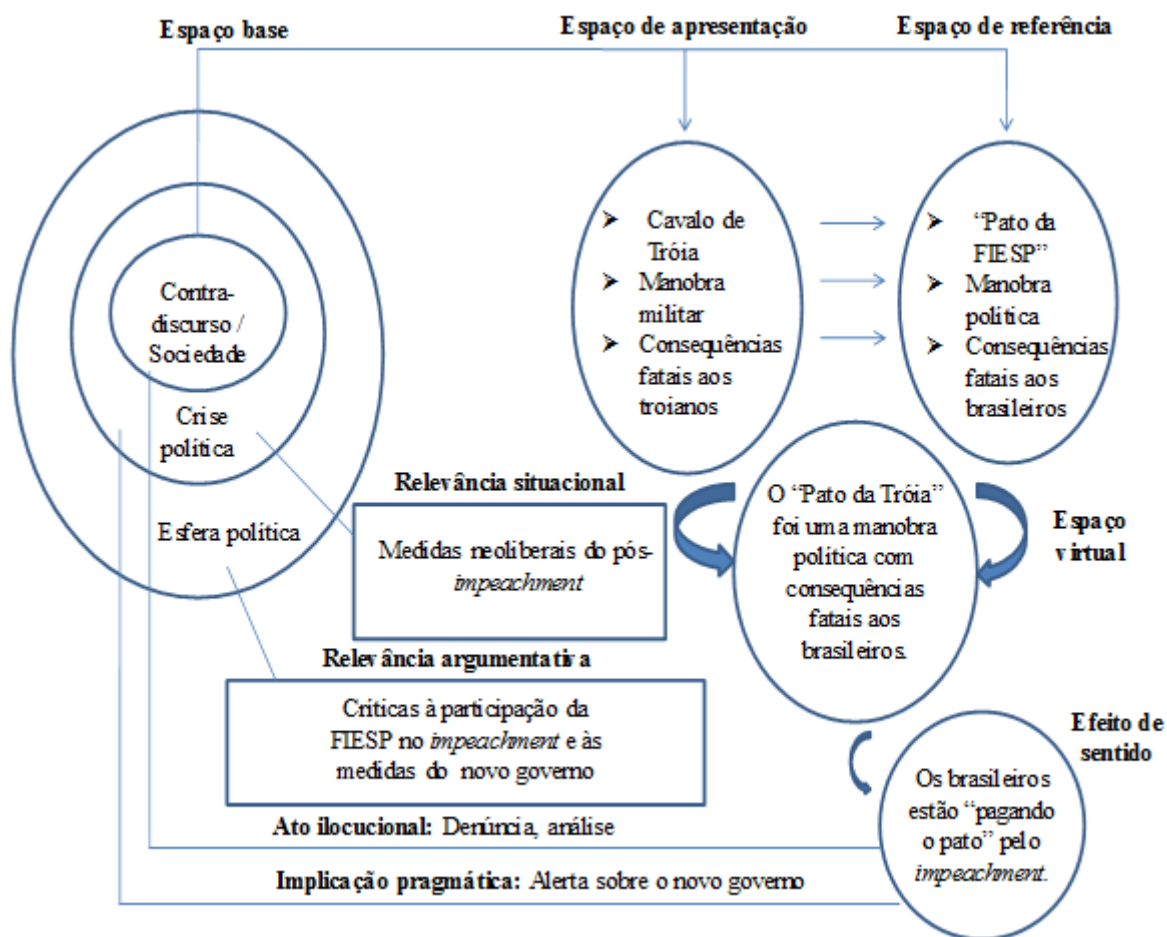
Não se tardou a perceber, portanto, que as medidas adotadas pelo novo governo peemedebista, em ritmo deveras acelerado, ameaçavam direitos sociais básicos da população. A nova premissa era: “Não pense em crise, trabalhe”. Com isso, reações negativas ao consenso estabelecido pelo vitorioso movimento pró-*impeachment* começaram a se intensificar no “contra-discurso”, em mídias alternativas como blogs e jornais digitais de menor expressão. No entanto, como já foi dito, as relações de poder entre as esferas sociais se refletem nos padrões de acesso ao discurso e, portanto, a amplitude pragmática das mídias alternativas, na luta pela engenharia do consenso, evidentemente é menor do que a de uma campanha massiva como a engendrada pela FIESP. Ainda assim, destaca-se, então, o *Pato de Troia*, que teve suas primeiras aparições⁶ em charges e artigos de opinião antes mesmo da aprovação do *impeachment* pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, em perspicaz predição crítica às futuras consequências da campanha da FIESP para o cenário da política brasileira. Com efeito, o ano de 2016 forneceu evidências suficientes para se confirmar que a estratégia discursiva da campanha de fato já havia sido debutada pela mitologia grega, enquanto bem-sucedida estratégia militar.

Como nos conta Homero, a guerra de Troia teve fim por meio de um engenhoso ardil que fez com que os troianos inadvertidamente facilitassem a entrada do exército grego na

⁶Ainda em 2015, no ápice da amplitude pragmática da campanha da FIESP – em vista do número de adeptos às manifestações – e na iminência da validação do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o *Pato de Troia* apareceu em: <http://www.ocafezinho.com/2015/12/15/pato-de-troia-comeca-a-atacar/>. Posteriormente, já em 2016, essa metáfora se consolidou e foi incorporada a muitos outros discursos, sobretudo após a deposição do governo petista.

cidade; o cavalo de Troia, equivocadamente entendido pelos troianos como símbolo de vitória, na verdade camuflava a presença do inimigo em seu interior. Nessa perspectiva, então, o *Pato de Troia* é uma crítica à campanha da FIESP, pois se percebeu que a crise político-econômica não cessou com a deposição de Dilma Rousseff e, sobretudo, que o “ônus alheio e injusto” de fato estava sendo quitado pelo povo brasileiro, afinal, a resposta do novo governo à crise concentrou-se em priorizar os interesses da esfera empresarial, subjugando e enfraquecendo os direitos mais elementares do cidadão brasileiro, como se apontou anteriormente. Assim, apesar de ter sua amplitude de circulação limitada, a metáfora logrou impactar o consenso previamente estabelecido de que o *impeachment* era a solução para o país. Desse modo, a nova metaforização apresentada reconfigurou o percurso semântico-cognitivo da premissa da FIESP e buscou ressignificar a interpretação do cenário político, posicionando-se de forma desfavorável às medidas adotadas pelo novo governo peemedebista. Portanto, o *Pato de Troia* é igualmente uma estratégia discursiva que visa impactar a experienciação e a interpretação da realidade política. Segue abaixo a análise da metáfora aplicada ao modelo da *arquitetura dos espaços*.

FIGURA 3: Análise da metáfora *O Pato de Tróia* aplicada ao modelo da arquitetura dos espaços



Fonte original: MENDES; MIRANDA, 2016, p. 247.

Tem-se, então, uma interlocução entre o “contra-discurso” e a sociedade brasileira, que projeta uma leitura crítica sobre a reconfiguração do cenário político e visa evidenciar a manobra executada pelos setores responsáveis pela efetivação do *impeachment* de Dilma Rousseff. Para tanto, a mitologia grega ocupa o *Espaço de apresentação* e oferece o campo semântico a ser projetado sobre o *Espaço de referência*, os efeitos da campanha da FIESP na reconfiguração do cenário político. Assim, no *Espaço virtual*, o “Pato da FIESP” é um presente de grego, uma estratégia militar resignificada em estratégia político-discursiva cujas consequências são fatais aos troianos/brasileiros, pois o inimigo se infiltra na cidade/economia inadvertidamente. Não obstante, a versão física do pato agrega ainda mais valor simbólico, dessa vez na representação do cavalo de Tróia que, ardiloso, se infiltrou nas manifestações populares. Desse modo, a análise da conjuntura política, entendendo que o cenário pós-*impeachment* está sintonizado às prioridades da classe empresarial, gerou um efeito de sentido final que sugere que, a despeito do que supostamente pregava a insidiosa

campanha da FIESP, “os brasileiros estão ‘pagando o pato’ pelo *impeachment*”. Sendo assim, o *Pato de Troia* é uma denúncia, cuja implicação pragmática gera um alerta sobre as medidas tomadas pelo governo do PMDB. De fato, mais uma vez se pode notar que a metaforização pode funcionar como eficiente estratégia discursiva.

Considerações finais

A envergadura funcional deste valioso recurso da linguagem e do pensamento é, portanto, inquestionável. Dessa forma, a análise do funcionamento e das potencialidades da metaforização feita nesse texto é uma tentativa de mapear não somente seu funcionamento semântico-cognitivo, mas também sua atuação discursiva e, sobretudo, os impactos pragmáticos no comportamento dos receptores em um determinado contexto situacional. Nessa perspectiva, entende-se que o modo pelo qual o sujeito sócio-histórico percebe a realidade depende das ferramentas de referência facultadas pela linguagem, cujo processamento mental mobiliza campos semânticos para a produção de sentido. Além disso, por meio do discurso pode-se orientar esta trajetória; fomentar uma “leitura da realidade” e, com isso, produzir um consenso pode, evidentemente, ser o objetivo de uma estratégia discursiva. Sendo assim, tendo como base contextual de análise a esfera política brasileira, é possível deflagrar todos os estágios desse processo.

Com a reeleição de Dilma Rousseff em 2014, o cenário político, em polvorosa, viu-se à mercê de um veemente “discurso dominante” cujo consenso apresentava uma única solução para a crise: o *impeachment*. Houve, assim, uma acentuada mobilização antigovernista, na qual se destaca a participação da FIESP e, com isso, a experiência e a interpretação da conjuntura política sofreram significativo impacto pragmático. De fato, a premissa da campanha da FIESP, ao se valer de uma expressão popular cristalizada, integrante da *doxa*, dos saberes compartilhados, logrou volumoso impacto porque metaforizou o cenário político e imprimiu à população brasileira, como um todo, a função de sujeito do enunciado *não vou pagar o pato*, dissolvendo, a princípio, incompatibilidades ideológicas. Além disso, o efeito de sentido final da campanha – *impeachment* já! – é a evidência tácita da sintonia entre a esfera empresarial, nesse caso representada pela FIESP, e o “discurso dominante”, sócio majoritário do consenso.

Com efeito, prevaleceu o consenso e instituiu-se novo governo. No entanto, a crise político-econômica não foi resolvida e o ônus recaiu sobre a população brasileira, que tem

presenciado sérias investidas contra a soberania do país. Com isso, o consenso pré-estabelecido começou a se desestabilizar e o “contra-discurso” obteve maior projeção na leitura da conjuntura política. Assim, novamente as potencialidades da metaforização atuaram como estratégia discursiva para impactar a experiencição e a interpretação da realidade. Surgiu, então, *o Pato de Troia*, que visou denunciar a manobra política da FIESP e, principalmente, alertar a população a respeito das temerárias consequências das medidas do governo peemedebista. A nova estratégia, portanto, ressignificou a metáfora anterior e evidenciou que, de fato, o brasileiro estava “pagando o pato”. Nota-se, assim, a rivalidade discursiva/ideológica que é reflexo das relações de poder dentro da sociedade. Além disso, também fica claro que a interpretação da realidade pode ser conduzida por meio de estratégias discursivas que guiam a produção de sentido e, conseqüentemente, podem impactar o comportamento dos receptores.

De fato, consoante apontam as teorias da cognição, a intimidade entre pensamento e linguagem é baseada em uma via de mão dupla; os domínios conceituais do pensamento são semanticamente retroalimentados pela experiencição da realidade e pelos recursos de referenciação da linguagem. Além disso, os efeitos de sentido de um enunciado são mobilizados pelo discurso, uma espécie de guia conceitual de interpretação da realidade. Desse modo, o impacto no comportamento dos receptores se baseia no direcionamento da produção dos efeitos de sentido, realizados linguisticamente por meio de estratégias discursivas que atualizam os domínios conceituais da experiencição, sob determinados auspícios ideológicos. Portanto, o processamento semântico-cognitivo, além de funcionar por meio de um mecanismo metafórico, é sempre ideologicamente motivado, discursivamente passível de modificar a interpretação da realidade e, não obstante, potencialmente contribuinte nas reconfigurações da esfera política. A linguagem é de fato uma feitiçaria muito poderosa – para emendar a última metáfora desse texto.

Referências

ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press, 1965.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRANDT, P. A. *Spaces, domains and meaning: essays in cognitive semiotics*. Bern: Peter Lang, 2004.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The Way We Think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

MENDES, P. H. A.; MIRANDA, M. A. Cognição e discurso: análise de uma propaganda política. In: EMEDIATO, W. (org). *Análises do discurso político*. Belo Horizonte: FALE, 2016.

OAKLEY, T. *From attention to meaning: explorations in semiotics, linguistics and rhetoric*. Bern: Peter Lang, 2009.

RICOEUR, P. *Metáfora viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

CAPA DE REVISTA: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS PARA A PERSUASÃO E A CONSTRUÇÃO DA CRÍTICA SOCIAL

Edna Pagliari Brun¹

RESUMO²: À luz dos aportes teórico-metodológicos da Semântica Argumentativa, analisamos os recursos linguístico-enunciativos que constroem a argumentatividade em um exemplar do gênero textual/discursivo *capa de revista informativa*, visando a identificar os efeitos de sentido produzidos por eles. As estratégias utilizadas, no enunciado verbo-visual de composição da *capa*, demonstraram que, além de informar, as intenções do locutor foram: (1) levar o leitor a consumir a revista; (2) persuadir o interlocutor a concordar com a opinião do locutor; e (3) fazer uma crítica ao objeto do discurso em foco.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação. Recursos argumentativos. Capa de revista.

ABSTRACT: In the light of the theoretical and methodological contributions of Argumentative Semantics, We have analyzed the linguistic enunciative resources which build argumentation in a copy of the discursive genre informative magazine cover, in order to identify possible effects of meaning produced by them. The strategies used in the verbal-visual statement of the composition of the cover, showed that, in addition to informing, the intentions of the speaker were: (1) to lead the reader to acquire the magazine; (2) to persuade the reader to agree with the opinion of the speaker; (3) to critique the speech object in focus.

KEYWORDS: Argumentation. Argumentative resources. Magazine cover.

Introdução

Situado entre as esferas jornalística e publicitária, o gênero discursivo *capa de revista*, de natureza argumentativa, tem o duplo propósito comunicativo de informar e persuadir. Devido ao impacto do tratamento verbal e visual que recebem, as *capas* formam a opinião do leitor antes mesmo que ele tome contato com as reportagens veiculadas na revista.

Do mesmo modo, entre um misto de informação e apelo, *as capas de revistas informativas*, hospedadas em seu suporte impresso ou na *internet*, além de informar, divulgam opiniões e ideologias, vendem tendências, levantam e fomentam polêmicas.

As chamadas, aparentemente espalhadas pelo espaço da *capa*, são cuidadosamente elaboradas, para destacar os fatos ou assuntos mais importantes para determinados grupos sociais e que, ao mesmo tempo, interessam à empresa divulgar. Enquanto as manchetes procuram chamar a atenção para esses fatos, o trabalho de edição e montagem da *capa* as

¹ Docente do Curso de Letras/FAALC/UFMS – Campo Grande-MS-Brasil e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem-PPGEL-UEL – Londrina-PR-Brasil. E-mail: ednapbrun@gmail.com.

² A versão final deste texto é de total responsabilidade da autora.

associa a imagens fotográficas e a outros recursos visuais, alterando, muitas vezes, o que seria mera informação, rompendo, assim, com a proposta de objetividade característica da esfera de circulação jornalística. Dessa feita, mesmo que grande parte da população não tenha acesso ao conteúdo da revista, a simples exposição das *capas* já transmite algumas informações a respeito dos acontecimentos do contexto imediato de enunciação, colabora para a compreensão desses acontecimentos e favorece a persuasão.

A associação de elementos verbais e não-verbais, característica predominante dos gêneros multimodais, faz ainda com que nem sempre o sentido seja claramente identificável, levando as *capas de revista* a comunicar, por meio de uma trama complexa de sentidos possíveis, muito mais do que aparentam (PUZZO, 2009). Descobrir os meandros da tessitura dessa trama e seus efeitos persuasivos é uma das tarefas atribuídas ao leitor.

Com isso em mente, analisamos a constituição enunciativa da *capa* de uma edição da revista *Veja*. À luz dos aportes teórico-metodológicos da Semântica Argumentativa, o objetivo da análise foi identificar os *recursos semântico-argumentativos* disponibilizados à interpretação do público-alvo da revista, a fim de verificar os possíveis efeitos de sentido que, além de informar, levam à persuasão do leitor. O propósito deste artigo é apresentar os resultados dessa investigação.

Para tanto, iniciaremos com um breve histórico dos estudos sobre a argumentação e algumas considerações acerca dos postulados da Semântica Argumentativa; na sequência, apresentaremos as estratégias argumentativas reveladas pelos *recursos semântico-argumentativos* identificados no enunciado da *capa de revista* analisada; e finalizaremos com nossas considerações sobre os resultados.

Argumentação e linguagem: fundamentação teórica

Com o intuito de expressar ideias e persuadir, o enunciador recorre a uma série de mecanismos linguísticos que, encadeados de maneira estratégica, tecem o texto e constroem a argumentação. O fascínio que essa trama produz sobre as ciências da linguagem não é recente e isso se reflete na linha do tempo dos estudos da argumentação.

De acordo com Oliveira (2002), o marco inicial desses estudos é o século V a.C., quando, na Grécia Antiga, Córax e Tísias propuseram o primeiro “método de argumentação”, com o intuito de convencer um tribunal a devolver terras expropriadas de moradores da Sicília.

Com o passar do tempo, o modo de conceber a argumentação, ou melhor, a Retórica, muda e, conseqüentemente, o tratamento dado a ela também.

A partir da segunda metade do século V a. C., os filósofos sofistas, com o objetivo de formar alunos capazes de utilizar recursos retóricos da maneira mais persuasiva possível, mudam o foco da educação grega: além do treinamento para a guerra, vencer o oponente com o esforço intelectual passa a ser relevante, o cidadão deveria, então, saber convencer, induzir e persuadir os demais daquilo que para ele seria a verdade, em qualquer situação. Com os estudos de Aristóteles, clareza e adequação passaram a ser condições essenciais para uma argumentação exemplar.

Dessa época em diante e durante muitos anos, a arte de argumentar passou a integrar os currículos escolares e os manuais didáticos, valorizando o caráter ornamental dos textos, produzindo grandes oradores e importantes tratados de oratória. Contudo, paulatinamente, a Retórica enfrenta períodos de instabilidades, atrofia e perde espaço tanto nos meios escolares como no cotidiano das relações interpessoais.

Oliveira (2004) explica que, somente no século XX, sob a égide de uma nova retórica, a argumentação renasce como objeto de investigação de várias áreas de pesquisa sobre a linguagem: Estilística, Análise do Discurso e Linguística.

Com os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, a Nova Retórica propõe um retorno à Retórica Aristotélica: argumentar é levar a crer sem causar constrangimentos ao interlocutor e, para isso, técnicas específicas colaboram para a eficiência do processo argumentativo. Na esteira desses estudos, outros conceitos, como discurso, texto e subjetividade, passam a integrar as questões que tratam da argumentação. Surge, então, a Teoria da Enunciação, cujo precursor é Benveniste. A partir dela, são fixados os pilares da Semântica Argumentativa, estabelecendo o discurso como estrutura apoiada nas relações entre os interlocutores e em determinada situação discursiva. Ducrot e Anscombre (1988), representantes primeiros da área, defendem que a argumentação é inerente à língua e uma série de procedimentos argumentativos, nos níveis sintático, semântico e pragmático, direcionam o sentido do texto.

Desde então, os estudos da argumentação vêm despontando em outras áreas da Linguística – Pragmática, Análise da Conversação, Teoria dos Atos de Fala, Linguística Textual – e passou a ser consenso, entre os estudiosos, que a linguagem é uma forma de agir sobre o outro e o mundo, um espaço de interação.

Koch (2002; 2003), um dos expoentes brasileiros nos estudos da linguística de texto/discurso, concordando com Ducrot, afirma que a argumentatividade integra o nível

fundamental da língua e que o uso da linguagem já é, por si só, essencialmente argumentativo. Dessa forma, a linguagem é marcada ideologicamente e vários discursos atravessam-na, de acordo com os interesses dos sujeitos da enunciação, em uma relação situada em tempo e espaço determinados. Considerando essa base teórica, a autora dedicou-se, entre outros, a estudos de identificação e análise de elementos linguísticos responsáveis pelas marcas argumentativas e ideológicas evidenciadas nos textos/discursos: os *recursos semântico-argumentativos* (KOCH, 2002; 2003; 2006; KOCH; ELIAS, 2016).

Quando selecionados e combinados, esses recursos produzem uma força argumentativa responsável por direcionar a atenção do interlocutor, para os sentidos que o locutor pretende que sejam construídos, e ainda revelam indícios do comprometimento do sujeito, isto é, deixam marcas de subjetividade no enunciado.

Dessa forma, partindo da premissa inicial de que “a argumentação está na língua” (DUCROT, 1989, p. 16), analisamos os *recursos semântico-argumentativos* utilizados na composição de uma *capa* da revista informativa *Veja*.

Para a análise proposta, optamos por aliar as considerações teóricas sobre esses *recursos* à exploração dos dados, a seguir.

Capa de revista informativa e subjetividade: uma análise do corpus

A *capa de revista informativa* é um gênero discursivo multimodal de caráter, primordialmente, impessoal, devido ao seu propósito primeiro de divulgar uma informação. Com o foco no referente, o texto jornalístico que a compõe procura transparecer impessoalidade, criando um simulacro de neutralidade, objetividade e distanciamento do objeto temático do discurso. A associação de imagens contribui para a persuasão do leitor (HERNANDES, 2001).

Segundo Koch (2002, p. 155), a opção por esse estilo “aparentemente” neutro “destina aumentar a credibilidade, por contraste com um estilo argumentativo mais inflamado”. Assim, apesar da aparente neutralidade, o texto da *capa* revela marcas linguístico-argumentativas que denunciam não apenas o envolvimento afetivo/avaliativo do locutor, mas também a direção argumentativa para a qual ele pretende conduzir o interlocutor, influenciando na opinião deste a respeito do tema tratado no discurso.

Esta sessão é dedicada à análise dessas marcas em uma *capa* da revista informativa *Veja*.

Organizamos os movimentos da análise da seguinte maneira: após a apresentação do objeto de investigação, reunimos, em dois quadros, os *recursos semântico-argumentativos* identificados no enunciado da *capa* e as respectivas descrições sintático-semânticas desses elementos linguísticos. Em seguida, com o apoio de Koch (2002; 2006; 2016), Castilho (2010) e Neves (2010), tecemos considerações sobre as estratégias enunciativas alavancadas por esses *recursos*, os possíveis efeitos de sentido construídos por eles e as intenções que podem encerrar.

Capa de revista informativa: informação, persuasão e crítica

Veja, um periódico informativo publicado semanalmente, é a revista mais consumida no país e uma das mais lidas no mundo, portanto, uma quantidade considerável de pessoas se identifica com a maneira como as notícias, reportagens e anúncios são ali apresentados. São leitores com um grau de escolaridade acima da média nacional, uma espécie de elite socioeconômica privilegiada, consumidores potenciais tanto pelo seu nível de escolaridade quanto financeiro (HERNANDES, 2001). Destarte, temos a revista *Veja* – representada por seus editores e colaboradores, que falam em nome de uma empresa – como o *locutor* que se dirige a um potencial leitor da revista, seu *interlocutor*.

A *capa* da edição que escolhemos para a análise é esta:



Figura 1 - Capa da revista *Veja*

Fonte: Revista *Veja*, n. 2507, de 07/12/2016

A primeira observação do exemplar analisado mostra-nos uma formatação geral bastante minimalista. Isso nos leva à hipótese de que, em contraposição, o objeto temático apresentado seja bastante relevante, pois as manchetes de *capa* se referem aos acontecimentos considerados pela revista os mais importantes para ela e para o leitor.

Essa formatação mostra-nos um fundo verde, como um tapete ou um gramado, dominando toda a *capa* contornada por uma margem na cor preta. No canto inferior direito, a imagem de dois ratos. No alto, ao centro, a assinatura da revista, embora um pouco esmaecida, destaca-se como que pintada na cor branca nesse tapete ou gramado. Abaixo da assinatura, em fonte menor, também na cor branca, estão os *contextualizadores* da edição, isto é, informações que a ancoram na situação enunciativa: número, local e data da publicação; ao lado dela, a identificação da editora responsável. No centro e na parte inferior, grafado na cor branca e em caixa alta, está o enunciado que apresenta a reportagem principal ao leitor. Tematizando a edição e a própria *capa*, esse enunciado, estruturado em duas orações, encerra mais de uma ideia:

Oração 1 – ENQUANTO O BRASIL CHORAVA A TRAGÉDIA...

Oração 2 – ...DEPUTADOS ENTRAVAM EM CAMPO CONTRA A LAVA-JATO

Vejamos os recursos argumentativos da Oração 1 e a análise.

Oração 1 – ENQUANTO O BRASIL CHORAVA A TRAGÉDIA...	
Recursos argumentativos	Descrição sintático-semântica
enquanto	Articulador textual, constrói relação lógico-semântica de temporalidade. (KOCH; ELIAS, 2016).
o Brasil	Sujeito do verbo “chorar”; personificação por metonímia, substituindo “os brasileiros” ou “o povo brasileiro”. (CAMARA JR., 1978).
chorava	Verbo “chorar” conjugado no pretérito imperfeito do modo Indicativo – transitivo direto, de aspecto durativo; polissêmico por derivação metafórica, cujo sentido é “lamentar, lastimar, sofrer, sentir profunda tristeza, deplorar a ausência de alguém”. (CASTILHO, 2010; CAMARA JR., 1978; HOUAISS, 2009).
a tragédia	Objeto direto do verbo “chorar”; por derivação, no sentido figurado, significa “catástrofe, desgraça, acontecimento que desperta piedade, comoção”. (HOUAISS, 2009).
uso de reticências	Sinal gráfico.

Iniciaremos a análise pela *seleção lexical*.

O signo é um elemento naturalmente ideológico e seu funcionamento se concretiza na relação com outros signos (BAKHTIN, 2002), assim, a escolha estratégica de determinados elementos linguísticos é um recurso retórico de grande importância, pois exerce influência significativa na argumentatividade do discurso e deixa marcas de subjetividade nos enunciados, denunciando as intenções do enunciador. Reconhecemos que, de forma geral, a escolha de qualquer palavra, termo ou expressão faz parte da *seleção lexical* efetuada pelo locutor, entretanto, de acordo com postulados da Semântica Argumentativa, substantivos, adjetivos, verbos e advérbios são classes gramaticais mais propensas a imprimir subjetividade ao enunciado, revelando uma intenção argumentativa e seu possível impacto.

Assim acontece com a seleção do verbo “chorar” e do substantivo “tragédia”. Ao comporem o enunciado da *capa* ora analisada, juntos desencadeiam o processo argumentativo, causam impacto no interlocutor e revelam alto grau de subjetividade.

O artigo definido do sintagma nominal “a tragédia” denota que o evento é um fato notório com o qual os interlocutores estão familiarizados. Os *contextualizadores*, na *capa*, levam à conclusão de que “a tragédia” citada é a queda do avião da companhia boliviana LaMia, na cidade de Medellín, na Colômbia, que deixou 71 mortos e apenas 06 sobreviventes, feridos. Dentre as vítimas fatais, está, praticamente, toda a equipe de futebol (atletas, membros da comissão técnica, dirigentes) da cidade de Chapecó-SC – a *Chapecoense* – a qual representaria o Brasil no jogo final da Copa Sul-Americana contra o Atlético Nacional, equipe colombiana. Pela trajetória meteórica da equipe, no campeonato, a *Chape*, um clube até então pouco conhecido, conquistou o carinho e a admiração do *país do futebol*. Também por isso, o acidente, ocorrido nove dias antes da publicação da edição de *Veja*³, foi amplamente divulgado pela imprensa durante muitos dias.

Dessa forma, quando a revista se refere à “tragédia”, o locutor conta com essa lembrança, em outras palavras, com o *conhecimento de mundo* do interlocutor para a identificação do referente. Segundo Koch (2006), o *conhecimento de mundo*⁴ reúne vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos. Os elementos linguísticos “chorava” e “a tragédia” acionam o *conhecimento de mundo*, fazendo

³ *Veja* vai tratar do assunto somente no dia 07/12/2016, porque é uma revista de periodicidade semanal.

⁴ Koch e Elias (2009) referem-se ainda aos conhecimentos: *linguístico, de textos e interacional*. Estabilizados na memória, esses conhecimentos são ativados no processo de produção e compreensão dos textos. Nossa menção somente ao *conhecimento de mundo* deve-se ao objetivo da pesquisa, contudo, como é possível observar, todos estão envolvidos, simultaneamente, na análise.

com que os sentimentos e a comoção daqueles momentos, em torno do acidente com a *Chapecoense*, sejam revividos na memória do interlocutor a partir da leitura da Oração 1.

Outro *recurso semântico-argumentativo* identificado são as *figuras de linguagem*. Utilizadas como recurso estilístico, elas tornam a linguagem mais expressiva e refletem traços de subjetividade. A *personificação* do sujeito “o Brasil” faz com que a ação do verbo “chorar” seja atribuída ao país. Ao substituir, por derivação *metonímica*, “os brasileiros” ou “o povo brasileiro” por “o Brasil”, o locutor amplia o âmbito de significação da palavra (CAMARA JR., 1978), o sentido extrapola o próprio campo semântico e cria novos efeitos. Dizer que “o Brasil chorava a tragédia”, significa que *todos* os brasileiros (ou *todo* o povo brasileiro) foram mobilizados, atingidos emocionalmente pelo acidente com o time da *Chapecoense*. Veremos, mais adiante, que essa construção é crucial para o efeito de sentido pretendido pelo locutor.

Os *sinais gráficos* também são recursos retóricos muito empregados como estratégias discursivas. As *reticências*, ao final da Oração 1, substituindo a vírgula, revelam um grau muito elevado de subjetividade: marcam hesitação, estratégica, do locutor diante da informação; indicam omissão de algo que não se quer revelar (pelo menos, momentaneamente); insinuem alguma ideia. Segundo Koch (2002, p. 151), “insinuar” é um ato que põe em jogo “uma intenção comunicativa particular do locutor, apresentada de maneira velada”. Além disso, observamos que, ao interromper o período, as *reticências* imprimem certo ar de suspense ao enunciado.

A Oração 1 é uma *subordinada adverbial temporal* anteposta à oração principal (Oração 2). Neves (2010, p. 601) afirma que as relações entre uma oração principal e uma subordinada adverbial são vistas como “análogas a relações retóricas que constroem o texto”. Diríamos, portanto, que a própria elaboração da *oração adverbial* funciona como um recurso argumentativo.

O articulador textual “enquanto”, que a introduz, é um *operador argumentativo* responsável pela coesão e pelo estabelecimento da relação semântica de simultaneidade temporal entre as duas orações (KOCH; ELIAS, 2016), indicando, portanto, a ocorrência simultânea (ou quase) dos eventos enunciados na Oração 1 e na Oração 2. Conforme Oliveira (2003), os *operadores argumentativos* contribuem para a progressão textual, veiculam estratégias linguístico-argumentativas e imprimem marcas de subjetividade do locutor, são essenciais para o desencadeamento de efeitos, ações, comportamentos. O uso do verbo “chorar” no pretérito imperfeito do modo Indicativo corrobora a relação de simultaneidade estabelecida pelo *operador* “enquanto”, pois, no contexto, indica uma ação em curso.

Na área da sintaxe, quando a *oração subordinada adverbial* é expressa anteposta à principal, o objetivo é destacar o conteúdo veiculado por ela. Todavia, Neves (2010, p. 602) explica que a anteposição da *oração adverbial* também exerce a função de *relevo informativo*, isto é, ela prepara “a moldura de referência para o conteúdo da oração que segue”, serve de fundo ou base para o evento central: o objeto do discurso. Portanto, no enunciado analisado, a Oração 1 é portadora de informação essencial para a compreensão da informação expressa na Oração 2. Por meio dela, o locutor informa que algo acontecia no Brasil, ao mesmo tempo, em que os brasileiros sentiam profunda tristeza em virtude do acidente com a equipe da *Chapecoense*.

A relação semântico-argumentativa veiculada pelo *operador* “enquanto”, somada à comoção reavivada pela *seleção lexical* em “o Brasil chorava a tragédia...”; aos efeitos construídos pelas *reticências* no final da oração; e à posição da Oração 1, no enunciado, impelem o leitor à busca de mais informações: *O que estaria acontecendo enquanto o Brasil chorava a tragédia?* Para obter a resposta, ele precisa conhecer a informação veiculada pela Oração 2.

Dessa forma, parece-nos que a opção do locutor, no contexto analisado, por uma *oração adverbial* anteposta à principal, configura-se como estratégia discursiva para: (1) chamar a atenção do interlocutor; (2) prendê-lo à leitura da *capa*; e (3) servir de base para a informação expressa na oração principal, direcionando-o para o objeto do discurso.

A seguir, os recursos semântico-argumentativos identificados na Oração 2 e a análise.

Quadro 2: Recursos argumentativos da Oração 2

Oração 2 – ...DEPUTADOS ENTRAVAM EM CAMPO CONTRA A LAVA-JATO	
Recursos argumentativos	Descrição sintático-semântica
uso de reticências	Sinal gráfico.
entram em campo	Predicado do sujeito “deputados”; expressão pertencente ao campo semântico do futebol, cujo significado é “adentrar o espaço do campo de futebol”; por derivação, no sentido figurado, “entregar-se a um trabalho, a uma tarefa, pôr-se a fazer algo com empenho e determinação”. (KOCH, 2006; HOUAISS, 2009).
contra	Articulador textual, constrói relação lógico-semântica de adversidade. (CASTILHO, 2010; NEVES, 2000).
a Lava-Jato	Sintagma nominal que compõe o adjunto adverbial “contra + a Lava-Jato”.

As *reticências*, no início da Oração 2, marcam a retomada do enunciado e significam, para o interlocutor, a quebra do suspense deixado ao final da Oração 1.

Entre os demais *recursos semântico-argumentativos*, destacamos, inicialmente, nessa oração, a *seleção lexical*. A maior parte da oração é composta de palavras selecionadas no campo semântico do futebol – “entravam em campo contra”. Essa *seleção lexical* é impactante à medida que aciona o *conhecimento de mundo* do interlocutor e traz à tona, novamente, o episódio da “tragédia” com a *Chapecoense*, colocado em foco na Oração 1. Essa escolha não é neutra e revela marcas de subjetividade do locutor.

O sintagma nominal “a *Lava-Jato*” também aciona o *conhecimento de mundo* do leitor e outro discurso é resgatado na *memória*. Desde 2014, a Polícia Federal trabalha na maior investigação sobre corrupção da história do Brasil. A *Operação Lava-Jato* investigou e descobriu a existência de um vasto esquema de corrupção e lavagem de dinheiro envolvendo a Petrobras, políticos de vários partidos e as maiores empreiteiras do país. Paulatinamente, os suspeitos de envolvimento passaram a ser conhecidos e os primeiros resultados da investigação fizeram com que, por um lado, a classe política caísse em descrédito, e, por outro, a *Lava-Jato* (procuradores e juízes do Ministério Público), mesmo não sendo uma unanimidade, conquistasse a confiança, a admiração e o apoio dos cidadãos em geral. Desde então, o discurso da *Operação Lava-Jato* é assunto corrente na mídia há três anos.

Outro recurso de destaque é o articulador textual “contra”. Ele instaura a relação semântica de oposição no sintagma verbal “entrar [em campo] contra a *Lava-Jato*”, cuja instrução argumentativa é de movimento contrário a algo ou alguém. Segundo Castilho (2010, p. 598), esse operador “acrescenta informações ao texto” e é ligado a um verbo de movimento, cujo sujeito é o “controlador do evento”. A primeira informação veiculada pela Oração 2 é a de que “deputados entravam em campo” e a segunda é a de que fizeram isso “*contra a Lava-Jato*”.

Ao ser deslocada para o campo semântico da política, a expressão “entrar em campo + contra” desencadeia o entendimento de que deputados trabalharam com determinação em oposição à *Lava-Jato* do mesmo modo como um time entra em campo para derrotar um adversário. Essa informação já seria suficiente para mobilizar/reforçar a opinião do interlocutor contra a classe política, porém o locutor ainda tem outras intenções.

Ao combinar as duas orações do período, a *capa de Veja* informa que, enquanto os brasileiros lamentavam a tragédia que afligiu a *Chapecoense*, deputados entregavam-se com empenho a uma tarefa com objetivos contrários às decisões da *Lava-Jato*. Com isso, o locutor espera produzir um sentimento de indignação/raiva/revolta no leitor, pois pior que ir contra a *Operação Lava-Jato*, seria se aproveitar de um momento tão delicado para fazer isso: quando

todos os brasileiros estavam (ou deveriam estar) com as atenções voltadas para as consequências da tragédia. A partir dessa conclusão, outra questão é passível de ser levantada pelo interlocutor: *O que os deputados fizeram contra a Lava-Jato?* Nesse momento, ele é persuadido a ler a revista, mais especificamente, a consumir a revista, pois a resposta a essa questão está nas páginas internas do periódico, podendo ser acessada pela leitura da reportagem. Contudo, outro movimento de persuasão também está em execução: o de fazer o leitor concordar com a opinião do locutor, ou melhor, da revista *Veja*.

Os efeitos de sentido construídos nas *capas de revistas* são resultado da associação entre linguagem verbal e não-verbal. Recorrendo aos elementos imagéticos da *capa* em pauta, observamos que, ao reunirmos o fundo verde texturizado, as frases do enunciado escritas em caixa alta e grafadas na cor branca e a margem preta que circunda a *capa* da revista (como uma tarja preta em sinal de luto), temos delineado um campo de futebol: o gramado verde e as faixas brancas que delimitam os setores do campo (verde e branco também são as cores do uniforme e da bandeira da *Chapecoense*). Assim, por meio da imagem, o tema da tragédia com o time da *Chapecoense* continua servindo de base, de fundo para o enunciado, como na *oração adverbial* anteposta (Oração 1). No canto inferior direito, há ainda a imagem de dois ratos “entrando em campo”, sorrateiros (quase não os notamos), pela “linha de fundo do gramado”.

Dessa feita, quando o locutor informa na *capa* que “deputados entravam em campo contra a Lava-Jato” (Oração 2) e o leitor observa a imagem dos ratos ao lado da oração, não há como não associar, em uma *metáfora* visual, os deputados aos ratos, roedores responsáveis pela destruição de alimentos e pela transmissão de doenças, por isso, tão mal vistos pela sociedade (assim como os políticos, no contexto do enunciado). Esse efeito também é gerado pelo *recurso semântico-argumentativo* da situação de *polissemia* da expressão “entrar em campo”: no contexto dos ratos, a expressão tem significação denotativa, no contexto dos deputados, conotativa. A *polissemia* também se revela como um recurso muito produtivo para a manifestação da subjetividade.

Não obstante, “rato” também é a designação para ladrões, gatunos, pessoas sem escrúpulos (HOUAISS, 2009), sentidos que o leitor de *Veja* conhece. Logo, na circunstância enunciativa na qual o locutor presentifica o discurso da tragédia da *Chapecoense* e o discurso da *Operação Lava-Jato*, por meio dos recursos verbo-visuais da *capa*, ele propõe estratégias argumentativas muito fortes para convencer o interlocutor de que os deputados se aproveitaram do momento, em que *todos* os brasileiros estavam chocados e tristes com o

acidente da *Chapecoense*, para fazer algo contra a *Operação Lava-Jato*, ou seja, agiram como “ratos”: enquanto todas as atenções estavam voltadas para a tragédia, os deputados, sorrateiramente, tiraram proveito da situação de comoção do povo (momento em que as atenções foram desviadas do contexto político) para prejudicar a *Operação Lava-Jato*, agindo, portanto, de maneira inescrupulosa.

A partir dessa construção, outro questionamento é suscitado: 1. *O que teria levado os deputados a agir contra a Lava-Jato, enquanto o Brasil chorava a tragédia?* Para saber as circunstâncias desse evento, o leitor é persuadido, mais uma vez, a ler/consumir a revista.

A representação do campo de futebol, na *capa*, ainda nos dá outras marcas de subjetividade e persuasão. No centro, na posição de destaque do campo (os jogadores sempre entram em campo pelo centro do gramado) e da *capa*, temos a *Chapecoense*, como homenageada e base para o objeto do discurso do locutor (Oração 1); pela linha de fundo do campo, entrando discretamente, vemos os ratos (e os deputados contra a *Lava-Jato* – Oração 2); no setor mais importante do campo, na área do gol, convenientemente, está *Veja*. Temos a representação do locutor no lado contrário à linha de fundo e mais próximo do centro do campo, ou seja, distante dos deputados/ratos e perto da equipe de futebol (por isso, a assinatura do periódico “pintada/marcada no gramado do campo”) e, conseqüentemente, do lado do povo brasileiro, que chorava o acidente com a *Chape* (por isso, a “assinatura” esmaecida, sem muito destaque, em sinal de respeito ao ocorrido e ao luto pelas vítimas do time de futebol) e aprova o trabalho desempenhado pela *Operação Lava-Jato*. Dessa maneira, o enunciado verbo-visual informa que *todo* o país – os brasileiros ou o povo brasileiro –, inclusive *Veja*, sentiu muito pela tragédia e sofreu por causa dela, com exceção dos deputados, que agiam contra a *Lava-Jato* naquele momento de comoção. Assim, os deputados também estariam contra o Brasil/os brasileiros.

Os recursos verbo-visuais, que imprimem um caráter minimalista (ou não) às *capas*, também indicam os assuntos mais relevantes do momento enunciativo, ou os quais a revista quer divulgar. Na *capa* em questão, *Veja* divulga o acidente com a equipe de futebol da *Chapecoense*, mas, sobretudo, a atitude dos deputados contra a *Operação Lava-Jato* – o objeto do discurso.

Podemos concluir que o discurso de *Veja* revela, por meio das marcas de subjetividade indicadas na *capa de revista* analisada, a posição ideológica de um segmento social, o qual não compactua com os acontecimentos mais recentes da política, e informa que há uma crise

ou um descompasso entre o Congresso, representado *metonimicamente* por “deputados”, e o Ministério Público, representado, por meio do mesmo recurso, pelo termo “Lava-Jato”.

Algumas considerações

O momento em que analisamos *o como se diz* e *o quem diz para quem* faz parte do processo de desvelamento do discurso desencadeado pelos elementos verbais, não-verbais e extraverbais, é o momento de descobrir os meandros da urdidura textual. Trata-se da observação daquilo que se mostra na sintaxe, na semântica e no processo de enunciação, fornecendo-nos pistas para compreender o modo como o discurso se textualiza e o que o locutor pretende com ele.

O objetivo da pesquisa, retratada neste artigo, foi identificar e analisar essas pistas, presentes em uma *capa* da revista *Veja*, a fim de verificar os possíveis efeitos de sentido que, além de informar, levam à persuasão do leitor.

Com o auxílio dos aportes teóricos da Semântica Argumentativa, a análise da *capa* da edição nº 2507 revelou o caráter argumentativo do enunciado por meio de indícios de subjetividade presentes nos seguintes *recursos semântico-argumentativos*: *seleção lexical*, *figura de linguagem* (personificação, metonímia e metáfora), *operadores argumentativos* (conectores: conjunção e preposição), *polissemia*, *oração subordinada adverbial anteposta à oração principal*, *sinal gráfico* (reticências).

A análise desses dados demonstrou que o discurso configurado pelos *recursos linguístico-enunciativos*, aliados aos recursos imagéticos, além de assumir um caráter de persuasão (para que o leitor consuma a revista e também concorde com a opinião do locutor), que subjaz ao propósito primeiro do gênero *capa de revista* – informar –, constrói ainda uma crítica velada à situação política do país e a seus parlamentares. Assim, um único enunciado dá a *Veja* a possibilidade de *marcar três gols* – informar, persuadir, criticar – em um jogo textual-discursivo disputado com o leitor.

Dessa forma, fica evidenciado que a *capa de revista* é um gênero textual/discursivo que adentra a sociedade em geral, tentando interagir com o leitor de modo aberto, simples, mas, ao mesmo tempo, discreto e complexo, envolvendo-a, por meio de recursos verbais e não-verbais, em uma trama argumentativa que também permite a identificação de um problema social, muitas vezes, escondido em jogos de palavras, imagens e ideias.

Referências

- ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, Oswald. *L'Argumentation dans la langue*. 2. ed. Bruxelles: Mardaga, 1988.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- CAMARA JR., J. *Dicionário de linguística e gramática*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- DUCROT, O. Argumentação e 'topoi' argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.
- HERNANDES, N. *A revista Veja e o discurso do emprego na globalização: uma análise semiótica*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário eletrônico Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____; _____. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2010.
- OLIVEIRA, E. G. A Argumentação na Antiguidade. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 5, p. 201-214, dez. 2002.
- _____. Aspectos diferenciais dos operadores argumentativos e dos marcadores discursivos. In: MACEDO, Joselice; ROCHA, Maria José Campos; SANTANA NETO, João Antônio de. *Discursos em análises*. Salvador: Universidade Católica de Salvador, Instituto de Letras, 2003.
- _____. Argumentação: da Idade Média ao Século XX. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 7/2, p. 109-131, dez. 2004.
- PUZZO, M. B. Gêneros discursivos: capas de revista. *Caminhos em linguística aplicada*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 63-71, 2009. Disponível em: < www.unitau.br/caminhosla >. Acesso em: dez. 2016.

VEJA. São Paulo: *abril*, n. 2507, dez. 2016. [capa]. Disponível em:
<<http://veja.abril.com.br/edicoes/2507/>>. Acesso em dez. 2016.

DISCURSO IMAGÉTICO EM QUESTÃO: A MATERIALIDADE SIGNIFICANTE NA RELAÇÃO COM A HISTÓRIA

Raphael de Morais Trajano¹

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir os desafios colocados pela incumbência de analisar discursos cuja materialidade se constitui de imagens, imbricadas ou não com a língua e demais materialidades. Tomamos como embasamento teórico a Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2009[1975]), o que nos obriga a sempre tomar o discurso, seja qual for o suporte em que se materializa, como atravessado pelo socio-histórico-ideológico. Desse modo, pretendemos, por um lado, colocar em debate o que se tem produzido em termos teóricos e, por outro, promover reflexões que visem avançar em relação à análise do discurso imagético.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Materialidade significativa. Imagem.

ABSTRACT: This article aims to discuss the challenges posed by the task of analyzing discourses whose materiality consists of images, imbricated or not with the language and other materialities. For that, we take the Discourse Analysis (PÊCHEUX, 2009 [1975]) as a theoretical basis, which forces us to always take the discourse, whatever support it takes to materialize, as if traversed by socio-historical-ideological. In this way, we intend, on the one hand, to put into debate what has been produced in theoretical terms and, on the other, to promote reflections that aim to advance in relation to the analysis of the imagery discourse.

KEYWORDS: Discourse. Significant Materiality. Image.

Primeiras considerações

Por detrás da aparência da contradição, é preciso olhar mais de perto o jogo dessas trocas.

Jacques Rancière. O Destino das Imagens.

¹ Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: raphademorais@gmail.com.

A consideração discursiva de que os sentidos são históricos, de que o sujeito dispõe de maneiras distintas pelas quais assume posições e de que há mais de um suporte em que o discurso se materializa (PÊCHEUX, 2009 [1975]; ORLANDI, 1984) leva-nos a refletir sobre as materialidades discursivas, no sentido de pensar acerca de certas particularidades nas relações entre discurso e interdiscurso (PÊCHEUX, 2009 [1975]). Compreende-se discurso, da perspectiva que assumimos, como “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 1990), o qual sempre está articulado ao interdiscurso, este como um já-dito que se reformula num processo ininterrupto, constituindo-se como pré-construído discursivamente de sentidos que compõem a memória discursiva. O lugar do interdiscurso é um lugar de disputa de sentidos, de discursos que se embatem, encontrando-se ou confrontando-se. Comporta os sentidos transversos (PÊCHEUX, 2009[1975]) que se associarão aos significantes, estando o sujeito aportado em determinada posição, mas jamais condenado à inércia, visto que pode assumir outras posições no processo de significação.

Com base na análise da superfície textual em que as materialidades discursivas se inscrevem, o analista do discurso procede à observação dos traços de contradições que instauram disputas de sentido na linguagem. Do lugar da Análise do Discurso, reterritorializamos a citação de Rancière (2012), sob a alegação de que, para além de ansiar pelo desvelamento de um por detrás da aparência da contradição - para o analista do discurso, a contradição há de modo constitutivo (PÊCHEUX, 2012[1983]) - , é preciso olhar para o funcionamento das trocas entre sujeitos que falam e, ao falarem, assumem posições discursivas vinculadas à formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito, em dadas condições históricas de produção do discurso (ORLANDI, 1996).

Com este trabalho, objetivamos propor certos pontos de ancoragem e de afastamento na maneira de lidar com a materialidade da imagem, “não mais legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas [...] aquela da qual a memória perdeu o trajeto de leitura” (PÊCHEUX, 2010[1999], p. 55).

Na legenda do quadro *Ceci n'est pas une Pipe*, do artista plástico belga *René Magritte*, lê-se que a imagem pintada realisticamente de um cachimbo não é um cachimbo. É justamente a partir desta legenda (“Isto não é um cachimbo”), sob a pintura quase fotográfica de um objeto, que depreendemos a problemática que interessa em demasia ao que nos é possível dizer da linguagem. Vejamos:



MAGRITTE, R. La Trahison des images (Ceci n'est pas une pipe), óleo sobre tela, 60,33 x 81,12 cm, 1928/29.

O célebre ensaio de Foucault (1988[1973]), homônimo à descrição do quadro, aponta que um dos efeitos da obra de Magritte (1928/1929) consiste em perturbar o tradicionalismo dos modos de correspondência entre linguagem e imagem. Afinal, quão curiosa pode parecer a declaração de que o cachimbo da imagem, representado de modo tão similar ao objeto, não é um cachimbo? Promovendo o desencontro em relação a injunções que afirmam o que é esperável interpretar de uma imagem, o linguístico, no quadro de Magritte, joga com a desestabilização da leitura pelo que, inicialmente, tende a soar como da ordem de um *nonsense*.

Não é comum que a costura de relações entre língua e imagem se dê para fins de desestabilização. Isto contribui para tornar visível que a interligação entre linguístico e imagético se apoia na ilusão de maior transparência da língua, capaz de tudo comunicar – *tornar comum* – e, por isso, de traduzir, desequivocar a imagem, esta linguagem aberta, teimosa, fugidia.

A necessidade de inscrição da língua contornando a imagem acena, ela própria, para a inerência da sempre-possibilidade de equívoco, que estimula a busca pelo engessamento, conduzindo os sentidos por uma direção, evitando desvios para outras interpretações. Grosso modo, os efeitos produzidos nesta relação tendem a tapear algo constitutivo: a possibilidade que está para todo enunciado de tornar-se outro (PÊCHEUX, 2012[1983]). Um esforço que produz seus efeitos, efeitos sempre políticos, mas que não têm o poder de escapar completamente da abertura à descristalização dos sentidos, porquanto tudo que é histórico se move.

O imagético em Análise do Discurso

No campo da Análise do Discurso, há muitos trabalhos que objetivam oferecer avanços teóricos e metodologias para o tratamento analítico da imagem. Dentre tantos, há pelo menos duas contribuições que consideramos pertinentes aos escopos desta discussão em particular.

Primeiramente, apresentamos como embasamento a questão da *materialidade significativa*, referida por Orlandi (2007a), mas tratada por Lagazzi (2010) como uma noção específica que amplia a definição de discurso como relação entre língua e história (ORLANDI, 1996), tomando-o como relação entre materialidade significativa e história.

Corroborar-se assim a importância de se considerar o sentido como “efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa”, na história, compreendendo a materialidade como o modo significativo pelo qual o sentido se formula (LAGAZZI, 2010, p. 173). Para isso, é necessário desfazer a dicotomia verbal/não-verbal, a fim de trabalhar a textualidade como um processo, que expõe “o *corpo da linguagem* às suas formulações, *versões* possíveis em materialidades e condições diversas” (FEDATTO, 2013, p. 35).

Para atingir a ordem significativa, a fim de observar o que a organização da língua-materialidade indica, em relação ao real da língua ou da história, o analista atravessa o imaginário, “para apreender, no funcionamento discursivo, o modo de constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 1996, p. 50).

Para a Análise do Discurso, os efeitos de sentido se produzem sob determinações históricas. É preciso salientar, conforme Lagazzi (2011), que a materialidade confere limites à produção de sentidos, o que também quer dizer que pode haver mais de uma interpretação – enquanto tomada de posição diante da injunção a interpretar um objeto simbólico –, a partir de uma materialidade, mas não qualquer uma. Deste modo, a autora nos orienta dizendo que

Importam as palavras usadas assim como a sintaxe do texto, no caso da materialidade verbal. Importam as imagens em seus vários elementos constitutivos, tais como as cores, a relação luz e sombra, a perspectiva, os traços no caso da materialidade visual. E no caso de um texto alocado no espaço digital, importam também os links, muitas vezes o movimento de imagens, a sonoridade e a musicalidade, em caso de vídeos (LAGAZZI, 2011, p. 499).

No caso da materialidade imagética, acrescentamos, nos próprios limites que sua composição impõe à análise, moram os perigos de se entregar à tentação do deslimite interpretativo. Não se pode perder de vista que os elementos de uma materialidade significativa devem remeter a outros elementos, buscando-se, no exercício parafrástico, contrapontos que ajudem a compreender a produção de sentidos na evidência resultante do trabalho da ideologia (LAGAZZI, 2011, p. 499).

É esta indispensável remissão e esta preocupação com o funcionamento da produção de sentidos que difere um trabalho com o discurso. Para Lagazzi (2011, p. 504), "pensar os sentidos como efeitos produzidos sobre a cadeia significativa em condições de produção é dar consequência ao primado do significante, e não apenas do significante verbal". Contudo, esse significante não é mais, como em Saussure, a contraparte do significado, constituindo ambos o signo, já que é importante frisar os sentidos se produzem na relação da materialidade significativa com a história.

Citando Pêcheux e Fuchs (1990), acerca do batimento entre a descrição e a interpretação, Lagazzi (2010) ratifica uma exigência: priorizar os gestos de descrição das materialidades. Através destes, afirma o filósofo francês, pode-se detectar a interpretação como ato em que estão inscritas tomadas de posição. O olhar sobre as imagens se lança no sentido de considerá-las como discurso, abordando a materialidade em sua própria (e peculiar) atrelagem à história, atribuindo-lhe independência em relação ao linguístico, isto é, não a tratando como uma redução deste.

Lagazzi (2009) nos lembra de que a Análise do Discurso não estabiliza suas noções e conceitos, mas os mobiliza da tensão entre formulação e memória, sem ter como fim a apreensão de conteúdos. Suas noções e conceitos não funcionam como uma fórmula, mas na confrontação do analista com cada material, a qual se configura distintamente em cada trabalho. Assim sendo, "as dificuldades analíticas impostas pelos materiais são a medida dos questionamentos necessários" (LAGAZZI, 2009, p. 2).

Ao analisar o documentário *Tereza*, de Goifman e Souza (1992), Lagazzi (2009) irá abordá-lo como uma materialidade composta, isto é, com distintas estruturas materiais em composição, diferenciando composição de complementaridade. A partir de uma regularidade que comparece no linguístico e no imagético, a qual nomeia de *inconclusão*, busca identificar marcas desta inconclusão, observando convergências. Pela observação das instabilidades

lógicas que escapam e desconcertam o espectador, Lagazzi (2009) demonstra como o documentário impacta quem o assiste, à medida que desestabiliza suas certezas, pela exibição, por exemplo, da ausência de sentimento na fala, ou de uma justiça não legitimada pela ordem do direito: "Ele quis me matar/ e eu matei ele". A causalidade deste discurso provoca um desajuste pela incompreensão de sua naturalidade, uma desestabilidade em suas crenças.

A análise é empreendida sobre estas materialidades em composição, de modo que se abarquem as materialidades significando juntas. Assim, Lagazzi (2013, p. 402) ressalta que as formulações "intersecção de diferentes materialidades" e "imbricação material significante" referem-se ao fato de que "não se trata de analisarmos a imagem e a fala (e a música), por exemplo, como acréscimos uma da outra, mas de analisarmos as diferentes materialidades significantes uma no entremeio da outra".

No caso de videoclipes, filmes, documentários, talvez apenas a imagem em cena se assemelhe a um corpo desprovido de membros essenciais, pois se trata de um objeto de análise materialmente heterogêneo, em que linguístico e/ou musical se imbricam com a imagem. Mas em produções desse tipo, há o momento de produção de cada elemento, ou seja, geralmente, texto, filmagem/gravação e música se produzem em diferentes momentos, até que se coloquem em relação de composição, no entremeio um do outro, constituindo um efeito de totalidade.

Em geral, a produção e a publicação de videoclipes funcionam sob o argumento do maior alcance na divulgação de um trabalho musical. Lagazzi (2013) faz questão de destacar que linguístico, imagético e sonoro são formas diferentes por que o discurso se materializa. Entretanto, postos em relação, em composição, constituem outro discurso sob o efeito de todo, um todo complexo, cuja articulação com o histórico-ideológico deve ser analisada diferentemente a partir da relação que se constrói em sua composição.

O analista pode optar por trabalhar apenas com uma das materialidades, mas, ao pretender lidar com a imbricação entre diferentes formas de linguagem, é primordial reconhecer "na relação teoria-prática, as diferenças materiais, sem que as especificidades de cada materialidade sejam desconsideradas, fazendo trabalhar a incompletude na outra pela contradição" (LAGAZZI, 2013, p. 402), sopesando-se que "na remissão de uma materialidade a outra, a não-saturação funcionando na interpretação permite que novos sentidos sejam reclamados, num movimento de constante demanda" (LAGAZZI, 2009, p. 3). Desse modo,

quando se trata de um discurso composto, têm-se tanto a possibilidade de analisar uma materialidade heterogênea quanto a de considerar cada materialidade separadamente.

De modo sucinto, tomamos como objeto o recorte de duas imagens, extraídas do clipe de rap *Causa e efeito*, publicado no canal do *rapper* carioca MV Bill, no Youtube.com. Nelas, é possível observar a produção de efeitos de sentido, a partir da ilustração visual do dito ou da narração verbal do ilustrado, isto é, como se as imagens lançassem sobre a tela aquilo que é narrado no verbal e vice-versa. Mas tanto o verbal quanto o imagético foram este efeito pelo comparecimento ininterrupto daquilo que transborda: só por ilusão é possível aceitar que uma materialidade é capaz de traduzir a outra:

Figura 2 – Os indígenas em cenas de *Causa e efeito*.



As imagens acima foram recortadas do clipe de MV Bill como exemplo daquilo que transborda este efeito ilusório de representação de uma materialidade pela outra. Transborda no sentido em que pressionam as bordas ilusórias produzidas pelo imaginário de totalidade textual, fazendo com que algo mais seja dito para além da evidência de controle.

Imagens de indígenas podem ser observadas em alguns momentos do clipe, apesar de não haver, na letra da canção, qualquer referência direta a índio, indígena, tribo. Mesmo que aceitemos esta presença como uma menção lógica, devido ao fato de o *hip hop* propor-se a encenar causas de sujeitos historicamente marginalizados, em que os indígenas estariam

incluídos, esta sensação de previsibilidade se dá quando da topada com semelhante representação: por que também o indígena, não o homossexual, por exemplo? Por que também o indígena, mas não qualquer remissão direta à luta das mulheres contra a opressão? Quem está incluído na mobilização do significante “combatente”, que “não aceita comando de canalha que a nós não respeita”?

O problema da identificação das marcas para o estabelecimento de análises é uma dificuldade bastante conhecida, segundo Davallon (2010, p. 30), pelos semioticistas da imagem. Perseguem-se, em muitos casos, eficácias metodológicas, tais como as permitidas pela possibilidade de segmentação de palavras, sentenças ou textos. Um dos impasses que se colocam é que há, nos textos imagéticos – e também nos sonoros –, um apagamento da passagem e da ordem dos componentes à totalidade do texto. E esse apagamento “tem por consequência essencial interditar que se reencontre a maneira como o efeito estético e significante é produzido” (DAVALLON, 2010, p. 31). Este é um ponto de difícil abordagem para os semioticistas. E é um ponto de desafio para nós, analistas do discurso.

Em tais materialidades, não há uma linearidade sintática, uma sequência ordenada de unidades mínimas, o que dificulta abordagens que se pautam em segmentações. Por isso, Lagazzi (2009) atribui extrema importância à noção de recorte (ORLANDI, 1984b), que visa a um funcionamento pelo estabelecimento de relações significantes entre elementos significantes. Tais elementos, por uma via materialista, não são considerados tendo como base o signo, mas a cadeia significante, devendo ser buscados em relação de movimento (LAGAZZI, 2009, p. 1). No caso do visual estático, como um quadro, por exemplo, torna-se inviável trabalhar a partir da identificação de uma ordem sintática linear, de uma sequência entre elementos, mas é possível e pertinente observar as relações que mantêm entre si, as quais remetem à exterioridade que os constitui.

Julga-se apropriado trazer, em face das questões levantadas, o trabalho de Souza (1998), que estuda o discurso materializado em imagens, colocando em discussão a questão própria da materialidade, buscando formular um campo novo na descrição e análise do não-verbal, o qual não pressuponha o repasse deste pelo verbal. Desenvolve, para tal, o conceito de *policromia*. A autora menciona certas marcas de heterogeneidade da imagem, como silêncio, implícito, ironia, que trazem consigo especialidades, fazendo uma releitura de Ducrot (1987) e seu conceito de polifonia, para defender que não é pertinente, no processo analítico do não-

verbal, considerar tais marcas como vozes, pois isto consistiria em reduzir o não-verbal ao verbal, um procedimento de análise e interpretação a outro. Com isso, propõe, por associação à polifonia de Ducrot, o conceito de *policromia*: "gesto que permite, ao interpretar a imagem, projetar outras imagens, cuja materialidade não é da ordem da visibilidade, mas da ordem do simbólico e do ideológico" (SOUZA, 2013, p. 390). O imagético passa a ser tomado como fundamentalmente heterogêneo, com seus próprios operadores discursivos não-verbais, tais como: cor, detalhe, ângulo, luz, sombra etc.

Numa referência a Authier-Revuz (1980) e seu conceito de heterogeneidade enunciativa, Souza (1998) afirma que a imagem possui em sua incompletude uma heterogeneidade discursiva. Ela produz referencialidades e implícitos, enquanto não-ditos que remetem a outras imagens e dão ao leitor a possibilidade de estabelecer (ou não) *links*. Ou seja, a imagem possui historicidade. Assim é que "O trabalho de interpretação da imagem, como na interpretação do verbal, vai pressupor também a relação com a cultura, o social, o histórico, com a formação social dos sujeitos" (SOUZA, 2013, p. 388).

A heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1982) remete à historicidade concernente a todo enunciado. Objetivos discursivos incitados por condições de produção organizam sentidos que "já estão" para serem atualizados em sua condição de pré-existência em relação aos sujeitos. Authier-Revuz (1982) fala sobre dois tipos de heterogeneidade, *constitutiva* e *mostrada*. A primeira é inacessível, aponta para o interdiscurso, a memória do dizer, para a gama de sentidos que antecedem os sujeitos. A segunda se mostra na materialidade linguística.

Souza (1998) diferencia o implícito do silêncio. O primeiro requer a presença de uma marca, a partir da qual o leitor pode realizar a interpretação. Já o segundo não deixa marcas, ele não é fala, é algo que se diz ao não dizer. É permitido ao leitor deduzir, subentender, fazer ilações, mas não pressupor. Abre-se passagem, destarte, para diferentes leituras possíveis.

É de praxe que a enxurrada de imagens a que nos expomos e que nos impõem, na maioria das vezes, estejam vinculadas a um verbal que lhes direciona os sentidos do qual aparecem como elemento acessório. Souza (1998) irá demonstrar que esse processo está longe de querer produzir apenas um efeito complementar, promovendo, isso sim, direcionamentos/determinações de ordem ideológica. A imagem perde, desta forma, sua condição de texto, de linguagem, já que, sobrepondo-se a ela, está a palavra. Trata-se de um

processo que a autora irá chamar de “processo de parafraseamento de imagens”, de apagamento do não-verbal pela verbalização, o qual direciona a interpretação a partir de um ponto de vista planejado de antemão (SOUZA, 1998, p. 6). Isto faz com que as imagens, como linguagem, não signifiquem por si mesmas. Há exemplos, de acordo com a autora, em que o efeito de sentido negativo de uma imagem pode ser apagado pelo autoritarismo do verbal induzindo o leitor, conduzindo seu olhar à percepção de humor e/ou outras positivities quaisquer.

Ocorre um silenciamento da imagem que dá lugar, por exemplo, na mídia, a um efeito de transparência, de obviedade na/pela objetividade. No entanto, o que Souza (1998) defende não deixa de enfatizar, de grifar ainda mais, que a opção pela análise do verbal, do não-verbal, ou da relação entre ambos em um dado discurso, depende do que se almeja responder. Se o analista objetiva olhar mais de perto a produção dos efeitos de transparência e obviedade provocados pela relação palavra-imagem-música, não há melhor caminho possível do que a análise mesmo desta imbricação, desta inscrição do político, das tentativas de controle, de administração e direcionamento dos sentidos.

O trabalho de Souza só faz ratificar o quanto o dispositivo teórico da Análise do Discurso oferece as condições necessárias para o trabalho com diferentes objetos simbólicos. Na relação teoria-prática, pode-se mobilizar as diferenças materiais, sem que estejam desconsideradas as especificidades de cada materialidade. Aludindo à parábola de Pêcheux (2012[1983]) sobre o velho marxista, em *O discurso: Estrutura ou acontecimento*, reiteramos que é dispensável e pode tornar-se despropositado um esforço para tentar encaixar porcas e arruelas neste dispositivo, tentando conciliar o inconciliável, recaindo na transformação da teoria em uma colcha de retalhos.

(Des)amarrações teóricas

Souza (1998) e Lagazzi (2013) ratificam que o não-verbal não precisa ser analisado como perpassado pelo verbal, defendendo que cada linguagem possui suas especificidades e produz efeitos particulares determinados, enquanto discurso, pelo sócio-histórico e pelo ideológico. Portanto, a existência da forma material do não-verbal não está condicionada a correlações com o verbal, "a não co-relação com o verbal, porém, não descarta o fato de que a

imagem pode ser lida" (SOUZA, 2013, p. 387). Esta autora adverte que a leitura da imagem não pressupõe uma direcionalidade (da esquerda para a direita), o que confere à interpretação uma importância ímpar do olhar do leitor diante da multidirecionalidade da imagem (SOUZA, 1998).

Apesar de não haver necessidade de se analisar o não-verbal como perpassado pelo verbal, não se pode abandonar que a análise depende, sobretudo, do material selecionado pelo analista, de suas questões e de seus objetivos. Se há imbricação entre diferentes materialidades, como há em inúmeros discursos em circulação, é importante avaliar a relevância dessas sobreposições, observando os efeitos de sentido produzidos nesta relação, sempre em função das questões de pesquisa e dos objetivos de cada análise.

O trabalho com a noção de *materialidade significativa* (LAGAZZI, 2010) evoca uma maneira ampla e consistente de considerar as bases de sustentação dos discursos. Do mesmo modo, a consideração do conceito de *policromia* (SOUZA, 1998) abre possibilidades fecundas, pois, em vez de realizar uma análise que tenha sempre o linguístico como referência que garanta maior, digamos, estabilidade, pode-se analisar o imagético (se for o caso) independentemente, com suas próprias marcas, remetendo a outras materialidades não-verbais, em sua relação peculiar com o sócio-histórico.

Há, em Orlandi (2007b), uma distinção entre *forma abstrata*, *forma empírica* e *forma material*. A primeira se constitui tão-só como componente de um sistema; a segunda é aquela que usamos, correspondente à realidade enquanto construção imaginária; a terceira e última (forma material) é o próprio processo. De acordo com Dias (2011), ao tratar da forma material, "é possível desmanchar a evidência, a transparência do sentido produzida pela relação imaginária com a linguagem e fazer aparecer 'a materialidade do discurso', ou seja, a relação da língua com a exterioridade que a constitui" (DIAS, 2011, p. 12-13). O analista do discurso procura "deslocar a relação forma e conteúdo, pela elaboração da forma material, colocando em seu lugar a relação sujeito/sentido, pensando o sentido em sua dimensão material contraditória" (ORLANDI, 2004, p. 29). Assim, é possível analisar o funcionamento do ideológico na determinação dos sentidos, pela relação entre materialidade significativa e história.

Não são tantas as análises que prescindem do verbal para dar conta do visual ou do sonoro. Intriga-nos, particularmente, até que ponto o verbal não pode acabar sendo reduzido a

lugar de segurança, porto seguro, por não se saber exatamente se apenas visual e sonoro podem garantir uma análise bem fundamentada. Avaliamos que haja o que aprimorar, teorizar, no que tange ao trabalho com materialidades não-verbais e no que diz respeito aos procedimentos de identificação e interpretação de suas marcas, para remetê-las a outros elementos, observando-se o exercício parafrástico que as constitui.

Considerações finais

É sempre imprescindível estar avisado da ilusão de completude do sujeito e da materialidade, a fim de que não se deseje perseguir conteúdos imanentes aos textos. Deve-se ter como premissa, no processo de análise, que a incompletude é constitutiva da linguagem, e que todo discurso atualiza sentidos de uma memória que o constitui. Em Análise do Discurso, cabe ao analista construir o dispositivo de análise, com base no dispositivo teórico, a fim de proceder a um processo analítico. Um processo que considere a história, a inscrição da política e do político (que decide os sentidos dominantes), o inconsciente e a materialidade discursiva por que os sentidos circulam. Assim, pode-se sopesar o ser pintado, o panorama tracejado, o cotidiano retratado, interpretado, calado ou coreografado, a indumentária – conforme Orlandi (2004, p. 19), a vestimenta “é também uma **pele social**, uma pele emblema, um signo de distinção para os de fora do grupo e uma marca de pertencimento a um conjunto” –, a musicalidade, além das condições que orientam os rumos do discurso, dos sentidos, do sujeito. Sentidos em relação a outros sentidos, direcionados pela interpelação ideológica que determina seus trajetos e filiações. Dessa maneira, é possível lidar com as especificidades das diferentes materialidades, levando-se em conta as regularidades que apresentam e a equivocidade constitutiva de sua composição, remetendo seus elementos à relação que mantêm com outros, e comparando os efeitos que cada uma produz. Portanto, cabe ao analista rastrear sentidos veiculados pelos discursos, na relação com a memória que se atualiza sob a epiderme da cor, da voz, da animação, encobertos pela ilusão de completude e de transparência da linguagem. Longe de sinalizarem possíveis problemas teóricos, as indagações nos colocam em estado de reflexão constante, falando do lugar de um campo científico como a Análise do Discurso, o qual se revê constantemente. Apesar das importantes contribuições e inegáveis avanços no tratamento de materialidades não-verbais, em que se destacam os trabalhos de Lagazzi (2010) e Souza (1998), é possível e preciso avançar ainda mais.

Quaisquer que sejam as produções de sentido realizadas neste breve artigo, elas também estão marcadas por uma falta constitutiva, fazendo com que as conclusões só possam ser provisórias. Importa que existam cada vez mais contribuições no terreno da Análise do Discurso, as quais possam abrir caminhos e possibilitar aprofundamentos.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Palavras mantidas a distância. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004[1982]. p. 11-80.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004[1982]. p. 11-80.

BILL, M. V. (2011). *Causa e efeito*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8mEb55pgoYA>>. Consulta em 16 de janeiro de 2017.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre [et al.]. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010.

DIAS, C. E-urbano: a forma material do eletrônico no urbano. *E-urbano: Sentidos do espaço urbano/digital*, Campinas: Labeurb, 2011, disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/LaboratóriodeEstudosUrbanosLABEURB/NúcleodeDesenvolvimentoDaCriatividade-NUDECRI,UniversidadeEstadualdeCampinas-UNICAMP>. Consulta em 16 de janeiro de 2016.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

FEDATTO, C. P. Um saber nas ruas: o discurso histórico sobre a cidade brasileira. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

FOUCAULT, M. Isto não é um cachimbo. Tradução de Jorge Coli. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988[1973].

GOIFMAN, K.; SOUZA, C. Tereza. Vídeo com 16'. Produção: Malu Pedrosa. Roteiro: Kiko Goifman e Marcos Rogatto. Fotografia: Paulo Queiroz. Obra integrante do Festival Videobrasil 94.

LAGAZZI, S. O recorte significante na memória. In: INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange. (Org.). *O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. Linha de passe: a materialidade significativa em análise. *Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade*, n. 16, Volume 2, 2010. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/>. Consulta em 16 de janeiro de 2016.

_____. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. *Linguagem em (Dis)curso*, vol.11, n.3, Tubarão, Set. Dez. 2011.

_____. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Kátia. *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre*. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2013.

MAGRITTE, R. *La Trahison des images* (Ceci n'est pas une pipe), óleo sobre tela, 60,33 x 81,12 cm, 1928/29. Disponível em: http://artefactoheregeserversoes.blogspot.com.br/2011/02/rene-magritte_19.html. Consulta em 3 de janeiro de 2016.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1984a.

_____. Segmentar ou recortar. *Linguística: questões e controvérsias*. Uberaba, 1984b. p.9-26. (Série Estudos, 10).

_____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, B (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2007a.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007b.

_____. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009[1975].

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P.; DAVALLON; et al. *Papel de Memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010[1999].

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012[1983].

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

RANCIÈRE, J. *O destino das imagens*. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUZA, Tânia Clemente. Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal. (1998). *2º Colóquio de Analista del Discurso*, Universidad Del Plata, Instituto de Linguística da Universidad de Buenos Aires, La Plata e Buenos Aires, 1997b (Publicado em Ciberlegenda 1, Revista Eletrônica do Mestrado em Comunicação, Imagem e Informação, Niterói, UFF, 1998).

_____. Imagem, textualidade e materialidade discursiva. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel. Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza K. *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre*. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2013.

DISCURSO PROMOCIONAL E MÍDIA: A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO JORNALÍSTICO

Ivandilson Costa¹

RESUMO: O presente artigo pretende abordar o discurso da mídia, no campo do processo de reestruturação de gêneros jornalísticos em função do discurso promocional da publicidade. Parte do pressuposto de que é cada vez mais crescente o fenômeno segundo o qual domínios e instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. Como delimitação, focalizamos o caso do gênero ‘primeira página de jornal’. Como apoio teórico, tomamos os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1992 [2001]; 1995; 2003; Wodak, 2004; Ramalho; Resende, 2011), além de outras abordagens transversais, como a Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 2006; Almeida, 2008) e estudos da mídia (Thompson, 1998; Hernandez, 2012). O trabalho procura se ancorar em uma pesquisa qualitativa e interpretativista de caráter documental. O material delimitado para a abordagem consta de exemplares do jornal *Folha de S. Paulo*, sendo considerado para coleta o período de 19 de agosto a 24 de outubro do ano de 2014. Foram tomados para a composição do *corpus* todos e somente os gêneros produzidos e veiculados em mídia específica no referente período. Destes exemplares, foi tomado um número de dez, reduzidos a cinco para fins de geração, tratamento, codificação e análise dos dados. Resultados da pesquisa apontaram para uma reestruturação premente do texto jornalístico a partir de elementos próprios do discurso promocional, especialmente quanto ao design visual, emprego de recursos diagramáticos, de fotojornalismo, manutenção de marca publicitária, valor de notícia e itens lexicais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Crítica do Discurso. Discurso midiático. Design Visual. Texto jornalístico.

ABSTRACT: This article aims to address the media discourse in the field of journalistic genres restructuring process due to the promotional advertising discourse. It assumes that it is increasingly growing phenomenon by which domain and social institutions whose purpose is not to produce goods in the strict economic sense of items for sale, are organized and defined in terms of production, distribution and consumption of goods. As delimitation, we focused on the case of the daily newspapers front pages genre. As theoretical support, we take the assumptions of Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992 [2001]; 1995; 2003; Wodak, 2004; Ramalho, Resende, 2011), and other cross-cutting approaches, such as the Design Visual Grammar (Kress E Van Leeuwen, 2006; Almeida, 2008) and media studies (Thompson, 1998; Hernandez, 2012). The work seeks to anchor in the qualitative research

¹ Professor adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras, FALA, UERN, Assu, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: ivandilsoncosta@uern.br.

paradigm and of documentary nature. The data defined for the approach consists of copies of each gender in the study, collected from Folha de S. Paulo daily news. The data collection period was considered from August 19th to October 24th of 2014. The research corpus taken into consideration were all compositions and only produced genres used on specific media in the related period. From these samples, were selected a number of ten, reduced to five, as representative for generation purposes, processing, coding and analysis of data. The results pointed out to an urgent restructuring of the journalistic text from the own elements of promotional discourse, especially from the elements of the visual design, employment diagrammatic resources, photojournalism, advertising brand maintenance, news value and lexical items.

KEYWORDS: Critical Discourse Analysis. Media discourse. Visual Design. Journalistic text.

Introdução

O presente estudo focaliza o processo de reestruturação da ordem do discurso jornalístico, recontextualizada em função do caráter mercadológico do discurso publicitário. Parte-se do princípio de que domínios e instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm crescentemente no contexto da vida social moderna, a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias, sendo uma característica marcante do assim chamado novo capitalismo.

A investigação se ampara, como teoria de base, nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 1992 [2001]; 1995; 2003; WODAK, 2004; RAMALHO; RESENDE, 2011), corrente de estudos relacionada a uma abordagem teórico-metodológica que atribui grande relevância à compreensão da linguagem na condução da vida social, vindo preencher uma lacuna quanto à atenção até então dada ao discurso como elemento que molda e é moldado pelas práticas sociais.

A par disso, devido à natureza do objeto de análise, também fez-se necessário recorrermos a aportes transversais como o da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; ALMEIDA, 2008), levando-se em conta ser cada vez mais urgente um instrumental teórico que dê conta de um expoente emprego de elementos constitutivos dos aparatos semióticos em circulação na sociedade, envolvidos em uma diversidade de recursos/modos (por exemplo, visual, auditivo, tátil, olfativo, gustativo, cinestésico) em

textos, discursos e eventos, e, nesse âmbito, chamados coletivamente de fenômenos multimodais.

O trabalho procura se ancorar em um método de pesquisa qualitativo e interpretativista de caráter documental, sendo o material delimitado para a presente exposição composto de um exemplar do gênero jornalístico ‘primeira página de jornal diário’. Este foi tomado de um montante de 74 exemplares do periódico Folha de S. Paulo, que foi para circulação entre 19 de agosto a 24 de outubro de 2014, período em que vigorou a propaganda política da última campanha para o cargo de Presidente da República.

O estudo aponta, sob essa perspectiva, para uma reestruturação premente do texto jornalístico a partir de elementos próprios do discurso promocional, especialmente quanto ao design visual, emprego de recursos diagramáticos, de fotojornalismo, manutenção de marca publicitária, valor de notícia e itens lexicais. Produtos jornalísticos, por conseguinte, são tomados como inseridos em uma lógica comercial, apresentando-se sob a forma de mercadoria, pela mitigação de fronteiras entre os domínios midiático e aquele ligado à promoção e consumo, o publicitário.

Análise Crítica do Discurso: um resumo de seus conceitos básicos e desenvolvimentos

A ACD (FAIRCLOUGH, 2001; 2003) considera o contexto de uso da linguagem como um elemento crucial, propondo pesquisas voltadas mais para relações sociais não tão estabilizadas de luta e conflito, materializadas por discursos como o institucional, político, de gênero (*gender*), da mídia. Com isso, os conceitos de ideologia, poder e hierarquia vêm a ser fundamentais para a interpretação ou explicação do texto. A ACD leva em conta, ainda, os pressupostos de que: (a) o discurso é estruturado pela dominação; (b) cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; (c) as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder (cf. WODAK, 2004).

Para a ACD, o discurso é tido como uma forma de prática social, realizada por intermédio de gêneros textuais. Isso tem as seguintes implicações (FAIRCLOUGH, 2001): (a) os indivíduos realizam ações por meio da linguagem; (b) há uma relação bidirecional entre o discurso e as estruturas sociais, na exata medida em que o discurso é simultaneamente

influenciado pelas estruturas sociais e as influencia; (c) há uma preocupação com os recursos empregados na produção, distribuição e consumo dos textos, recursos sociocomunicativos, porquanto perpassados por discursos e ideologias.

Numa primeira fase dos estudos em ACD, Fairclough (1990; 2001), ao conceber sua Teoria Social do Discurso, elaborou um modelo que considera três dimensões passíveis de serem analisadas: a do texto, em que devem ser observadas as categorias de vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual, a fim de se observar a organização textual; a da prática discursiva, na qual devem ser examinadas as categorias de produção, distribuição e consumo de textos, bem como noções como contexto, força ilocucionária, coerência e intertextualidade, a fim de verificar o modo como o discurso é distribuído e consumido pela sociedade ou por grupos sociais específicos; e a da prática social, em que devem ser consideradas as categorias de ideologia, sentidos, pressuposições, metáforas, hegemonia, orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, a fim de se observar a manutenção ou a mudança que o discurso produziu na sociedade ou em grupos sociais particulares.

Mais recentemente, a abordagem da ACD passa a ser tomada como relacional, não apenas concernente a discurso e texto, mas na relação do discurso com outros elementos da vida social. Como aponta o próprio Fairclough (2006, p. 29): “a mudança social pode ser concebida como mudança nas relações entre os elementos sociais de todos os tipos, como uma ‘rearticulação’ de elementos sociais que os põe em novas relações”. Assim, o discurso é tomado como um elemento da prática social que tanto constitui outros elementos como é constituído por eles, em uma relação dialética de articulação e internalização:

Figura 1: Momentos das práticas sociais



Fonte: Ramalho; Resende (2011, p. 20)

O discurso é considerado, portanto, como um momento integrante e irreduzível das práticas sociais que, como tal, envolve a linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: a atividade material, as relações sociais, o fenômeno mental. É possível ainda enxergar o discurso, enquanto linguagem, como um momento crucial da vida social e, de um modo mais concreto, como um modo particular de representar parte do mundo.

Assim, inserida na agenda de estudos está a constatação, segundo a qual em nossa sociedade atual setores da economia alheios à produção de bens de consumo vêm, de um modo cada vez mais insidioso, sendo induzidos a um modelo ligado ao consumismo. Eles estariam crescentemente sofrendo forte pressão para ‘empacotar’ suas atividades como bens de consumo e conseqüentemente vendê-las aos consumidores. É o que vem ocorrendo com o setor do jornalismo, objeto de nossa pesquisa, o qual tem sido de modo bastante enfático, levado a reconfigurar suas práticas discursivas em função da elaboração de produtos – vale dizer, gêneros jornalísticos – elaborados em função de princípios e objetivos promocionais.

Esse fenômeno, portanto, mantém sua atenção nos estudos da ACD, absorvendo o rótulo de recontextualização, tal como surge especialmente em Chouliaraki e Fairclough (1999). Temos aqui, ao lado de temas como a globalização, reflexividade, identidade, o da relação colonização/apropriação, compreendida como dialética e dirigida para os movimentos de discursos e gêneros de uma prática social para outra dentro da rede de práticas sociais.

Podemos, desse modo, situar o problema no campo dos assim chamados gêneros de governança: gêneros são importantes para a sustentação da estrutura institucional da sociedade contemporânea, compreendendo governança aqui como “uma atividade dentro de uma instituição ou organização dirigida para a regulação ou gestão de outra (rede de) prática(s) social (is)” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32). Para o que se deve considerar também os gêneros de governança como incluindo os gêneros promocionais, aqueles cujo propósito é o de vender produtos, marcas, organizações ou indivíduos, tendo sua proliferação como um forte aspecto caracterizador do novo capitalismo, constituído cada vez mais pela reconfiguração de várias áreas da vida social pela economia de mercado. E um exemplo disso é ver os textos jornalísticos imbuídos desses caracteres de discurso promocional, com as bancadas de redações, imprensa e telejornais acentuadamente envolvidas na tarefa de estruturar um produto para a venda.

Aspectos de multimodalidade e aparato de design visual

A multimodalidade lida com uma compreensão da comunicação e representação para além da linguagem falada e escrita, apontando para toda uma gama de plataformas de formas comunicação usadas pelas pessoas – imagem, gestos, olhar, postura – e a relação estabelecível entre elas (KRESS, 2009).

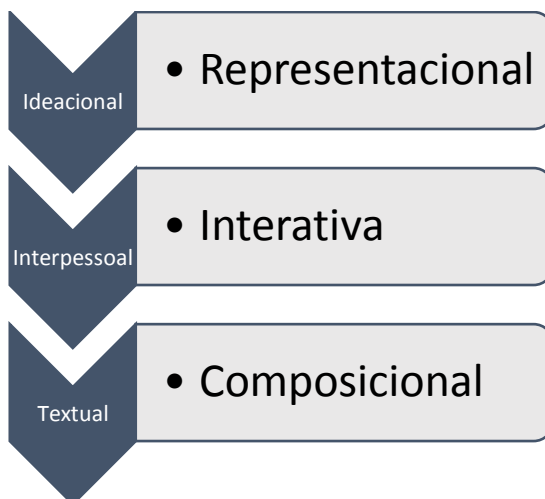
Diante dessa capacidade dos recursos multimodais de lidarem com uma gama de plataformas de formas de comunicação e seus potenciais para a construção do sentido, destacamos, para os propósitos do presente trabalho, os tópicos mais relacionados com aspectos como imagem, layout, dentre outros que se vêm destacar, como a estrutura de cores e sua importância na constituição simbólica do aparato visual.

Um debate acerca da importância das imagens na sociedade contemporânea se faz cada vez mais urgente. Não é desarrazoado dizer, como já sugeria Aumont (1993), que vivemos sob a égide de uma ‘civilização da imagem’, expressão que revela bem o quadro geral de se viver em um âmbito crescentemente permeado de apelos visuais, cada vez mais

numerosos, diversificados, e insidiosamente intercambiáveis. Nessa perspectiva, temos que a relação entre a imagem e os usuários não se dá no seio de uma relação abstrata, de modo dissociado de um contexto múltiplo – social, institucional, técnico, ideológico. Isso suscita questões básicas relativas ao funcionamento da imagem, tais como: que relação ela estabelece com o ‘real’; como se dão as formas e meios de tal representação; como ela trabalha com categorias singulares de nossa concepção de realidade, relações de espaço e tempo, por exemplo; como a imagem lida com a inscrição de significações.

Diante desse quadro, foi exatamente com o propósito de se elaborar um postulado que abordasse como se dá a arquitetura dos elementos visuais em construtos semióticos, Kress e van Leeuwen (2006) conceberam a Gramática do Design Visual (GDV). Baseada em pressupostos da Gramática Sistemico-Funcional, de Halliday, prevê que o aparato visual, tal como se concebe quanto à linguagem verbal, trabalha com formas próprias de representação, lida com relações entre participantes do evento sociocomunicativo e opera com relações de significado a partir do modo como se compõem os textos do ponto de vista de sua estruturação e formato.

Figura 2: Correlação Gramática Sistemico-Funcional/Gramática do Design Visual



Fonte: Almeida (2008, p. 12)

De acordo com a abordagem da Gramática Sistêmico-Funcional, o significado linguístico, em sua interface com o aparato lexicogramatical, não se apresenta em uma relação especular com a realidade. O que temos são dimensões da estrutura semântica que se organizam para a construção em três dimensões: como representação, como intercâmbio, como texto.

Assim, temos um princípio metafuncional ideacional, quando da utilização da linguagem para organizar, compreender e expressar as nossas percepções do mundo e a nossa própria consciência, para descrever eventos, estados e as entidades nele envolvidas. A este princípio corresponde, no âmbito da abordagem da GDV, a função representacional, que diz respeito à capacidade de os sistemas semióticos representarem objetos e suas relações com o mundo exterior ao sistema de representação ou nos sistemas semióticos de uma cultura (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 47). Aponta, portanto, para o que “nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja ‘ali’, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados” (ALMEIDA, 2008, p. 12).

Ao que se costuma, nesse âmbito, chamar genericamente de objetos, elementos envolvidos em cena, a GDV dá o nome de participantes, ou, mais precisamente, *participantes representados*. Por um lado, o termo funciona para pôr a característica relacional de ‘participante em algo’ e, por outro, ele chama a atenção para o fato de se trabalhar com dois tipos de participantes envolvidos no ato semiótico: os *participantes interativos* e os *participantes representados*. Os primeiros são aqueles envolvidos no ato comunicativo, aqueles que falam/ouvem, escrevem/leem, produzem as imagens ou as visualizam. Já os

últimos são os participantes que constituem os sujeitos tomados como matéria do ato de comunicação, aquelas pessoas, lugares, coisas representadas na e pela imagem, participantes acerca de que nós produzimos imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 48).

Por outro lado, estamos diante do acionamento de uma metafunção interpessoal, quando utilizamos a linguagem para participarmos de atos de comunicação com outras pessoas, para com elas interagirmos, para com elas estabelecermos e mantermos relações sociais, para influenciarmos seus comportamentos ou para lhes expressar os nossos pontos de vista sobre a realidade. A esse mecanismo corresponde, para a GDV, o eixo dos significados interativos, em que se aponta para a natureza dos recursos visuais em termos da construção das relações entre quem vê e o que/quem é visto.

Para Kress e van Leeuwen (2006, p. 114), as imagens estão relacionadas a dois modos de participantes, participantes representados (pessoas, lugares e coisas representadas nas imagens) e participantes interativos (as pessoas que se comunicam umas com as outras através das imagens, os produtores e os observadores das imagens), bem como três tipos de relações: (a) entre os participantes representados; (b) entre os participantes interativos e representados (atitudes dos participantes interativos para com os participantes representados); e (c) entre os participantes interativos (as coisas que os participantes interativos fazem ou as que fazem entre si através das imagens).

Paralelamente, estamos diante do mecanismo de uma metafunção textual, quando utilizamos a linguagem para organizar e relacionar o que dizemos ou escrevemos com outros eventos linguísticos e com o mundo real (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004; GHIO; FERNÁNDEZ, 2008). A correspondência aqui se dá pelo esboço do que a GDV concebeu por significado composicional. Tem-se o caráter relativo ao formato e estruturação do texto, apontando para “os significados obtidos através da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem” (ALMEIDA, 2008, p.12). Ou seja, tratam da colocação dos elementos (dos participantes e dos sintagmas que os conectam entre si e em relação ao espectador) dotando-os com valores de informação específicos.

A função composicional, por conseguinte, também envolve enquadramento (ou sua ausência) através de dispositivos que conectam ou desconectam elementos de composição. Assim, em dada proposição, se vemos tais dispositivos como juntos ou independentes, de alguma forma, sem enquadramento, iríamos vê-los de um modo contínuo e complementar. O

princípio de saliência é, pois, urgente nesse campo, o que é caracterizado pelo modo como determinados elementos são mais captáveis na imagem pelo olhar do observador.

O discurso da mídia

Em todas as sociedades os seres humanos se ocuparam da produção e do intercâmbio de informações e de conteúdo simbólico. Sua produção, armazenamento e circulação tem sido um aspecto central na vida social. É justamente devido ao desenvolvimento das instituições encarregadas de tal atividade ao longo dos tempos que as formas simbólicas foram produzidas em escala de expansão.

Nesse âmbito, a questão pode ser tomada a partir da triangulação entre ação, poder e comunicação, situando-se o campo da produção/consumo do conteúdo simbólico na relação das formas de poder, apondo o poder simbólico ao lado de outras formas que se entrelaçam – o poder econômico, o poder político e o poder coercitivo.

De certo modo é possível acreditar, junto com Thompson (1998), que, do ponto de vista da organização social das indústrias de mídia, esta mantém forte conexão com uma distribuição desigual de poder e de recursos, indo ao encontro do fato de que indivíduos dão sentidos diferentes aos produtos da mídia, sendo do mesmo modo diferenciada a forma como a incorporam em suas vidas.

Quadro 1: Formas de poder

Formas de poder	Recursos	Instituições paradigmáticas
Poder econômico	Materiais e financeiros	Instituições econômicas (p. ex. empresas comerciais)
Poder político	Autoridade	Instituições políticas (p. ex. estados)
Poder coercitivo (especialmente militar)	Força física e armada	Instituições coercitivas (especialmente militares, mas também a polícia, instituições carcerárias, etc.)

Poder simbólico	Meios de informação e comunicação	Instituições culturais (p. ex. a Igreja, escolas e universidade, as indústrias da mídia, etc.)
-----------------	-----------------------------------	--

Fonte: Thompson (1998, p. 25)

Refletindo acerca dos conceitos básicos, informação e comunicação, Charaudeau (2007) afirma serem as mídias um suporte organizacional que se apropria de tais noções para integrá-las em suas diversas lógicas – econômica (fazer viver uma empresa), tecnológica (estender a qualidade e a quantidade de sua difusão) e simbólica (servir à democracia cidadã). A lógica simbólica seria mais focal em relação ao que se discute aqui neste trabalho, por se tratar “da maneira pela qual os indivíduos regulam as trocas sociais, constroem as representações dos valores que subjazem as suas práticas, criando e manipulando signos e, por conseguinte, produzindo sentido” (CHARAUDEAU, 2007, p. 16).

Assim, temos a atividade simbólica como característica fundamental na vida social. Thompson (1998) usa o termo ‘poder simbólico’, emprestado de Bourdieu, para se reportar à capacidade de intervir no curso dos acontecimentos, de influenciar as ações dos outros e produzir eventos por meio da produção e da transmissão de formas simbólicas. A comunicação é, pois, tomada como um tipo de atividade social que envolve a produção, transmissão e recepção de formas simbólicas, implicando na utilização de várias sortes de recursos.

Nesse contexto, o meio técnico é caracterizado como o substrato material das formas simbólicas – o elemento material por meio do qual a informação, vale dizer, o conteúdo simbólico é fixado e transmitido. Thompson (1998), que relaciona o desenvolvimento dos meios técnicos com os mais amplos aspectos institucionais do desenvolvimento das sociedades modernas, aponta que tais meios, bem como os conteúdos simbólicos por eles armazenados, podem servir de fonte para o exercício de diferentes formas de poder.

Paralelamente, um forte atributo dos meios técnicos é aquele relacionado a seu grau de reprodução. A reprodutividade acaba se apresentando como uma fundamental característica que está na base da exploração comercial dos meios de comunicação: “as formas simbólicas podem ser ‘mercantilizadas’, isto é, transformadas em mercadorias para serem vendidas e compradas no mercado” (THOMPSON, 1998, p. 27). É exatamente no seio da ampliação e

controle desta capacidade de reprodução que estariam os meios principais de mercantilização das formas simbólicas.

Outro aspecto não menos importante, próprio dos meios técnicos, remete ao fato de eles permitirem certo grau de distanciamento espaço-temporal: todo processo de troca simbólica tende a implicar em um distanciamento da forma simbólica de seu contexto de produção, porquanto seja afastada de seu contexto de origem, tanto no espaço quanto no tempo e reinserida em novo(s) contexto(s) que pode(m) estar situado(s) em um módulo de espaço-tempo diferenciado.

É assim que, ao alterar as condições espaço-temporais da comunicação, o uso dos meios técnicos também altera as condições de espaço e tempo sob as quais os indivíduos exercem o poder. Estes podem, dessa forma, agir à distância, intervindo e influenciando no curso dos acontecimentos mais distantes nesses dois patamares.

Thompson (1998) chama a atenção ainda para o que intitulou de ‘caráter mundano da atividade receptiva’: ao inter-relacionar comunicação, apropriação e vida cotidiana, devemos levar em conta que a recepção que fazemos dos produtos da mídia se caracteriza como uma atividade de rotina, a qual muitos indivíduos já integram como parte de sua vida social. É preciso, pois, para a compreensão da atividade midiática, jogar luz sobre os aspectos rotineiros e práticos da atividade receptiva, porquanto seja parte integrante das atividades constitutivas da vida diária.

Paralelamente, a recepção da mídia pode ser concebida como uma atividade. Thompson pontua ser o processo de recepção dos produtos de mídia um processo mais ativo e criativo que o mito do receptor passivo poderia supor: “no processo de recepção, os indivíduos usam as formas simbólicas para suas próprias finalidades, em maneiras extremamente variadas” (THOMPSON, 1998, p. 42).

Por outro lado, a atividade de recepção da mídia pode vir a ser tomada como uma atividade situada, uma vez que os produtos de mídia são recebidos por indivíduos que estão sempre postados em contextos sócio-históricos específicos. Esses contextos são caracterizados por relações sociais de poder relativamente estabilizadas e por um acesso diferenciado aos recursos simbólicos distribuídos.

É possível ainda tomar a recepção de produtos de mídia como uma realização especializada, uma vez que depende de habilidade e competências adquiridas que os indivíduos apresentam no processo de recepção. O componente social é decisivo quanto a esse aspecto, podendo tais atributos variar consideravelmente de acordo com diferenças de grupos, formação, classes, período histórico.

Podemos, por fim, considerar a atividade de recepção de mídia como um processo hermenêutico, já que indivíduos que recebem produtos de mídia são imbuídos de um processo de interpretação, a partir do qual tais produtos adquirem sentido. O indivíduo que recebe um produto de mídia deve, até certo ponto, prestar atenção e, ao fazer isso, ele se ocupa inteiramente numa atividade de entendimento do conteúdo simbólico transmitido pelo produto. Isso implica o fato de que, ao operar no processo de interpretação das formas simbólicas, “os indivíduos as incorporam na própria compreensão que têm de si mesmos e dos outros. Eles as usam como veículos para reflexão e autorreflexão como base para refletirem sobre si mesmos, os outros e o mundo a que pertencem” (THOMPSON, 1998, p. 45).

A reestruturação de práticas discursivas midiáticas

Na presente seção, discorreremos acerca dos traços de recontextualização do discurso midiático jornalístico, em função do discurso colonizador da publicidade. Para tanto, tomamos para análise o gênero ‘primeira página de jornal diário’, representado por uma das edições do jornal Folha de S. Paulo, conforme já especificado. A escolha por um tal exemplar de gênero do discurso não se deu, de modo aleatório, mas foi guiado sobretudo pela sua natureza capitular, em outros termos, pelo fato de figurarem na abertura de um relevante segmento de mídia, sendo como tal suscetível a uma maior pregnância de elementos e características promocionais.

Na edição em destaque, podemos notar, quanto ao aspecto da fotojornalismo, o emprego de dados recursos: no que diz respeito à unidade sobre a candidatura de Marina Silva, temos duas fotos justapostas. Da esquerda para a direita, na primeira, a figura da então recém-candidata à Presidência aparece ante uma porta e se projeta, com apoio do pé direito, em direção a um tapete vermelho, com o logotipo do partido majoritário de sua coligação, o

PSB. A cena marca sua entrada como candidata ao cargo eletivo maior, em substituição ao falecido Eduardo Campos. Em oposição, no enquadre à direita, o ex-coordenador da campanha de Campos, Carlos Siqueira, é flagrado no mesmo cenário, só que, em marcha apoiada pelo pé esquerdo, como que indicativo de sua saída da conjuntura eleitoral.

Figura 3: Primeira página de jornal diário



Fonte: *Folha de S. Paulo*, 22 ago. 2014

O recurso gráfico pontua, na primeira página da edição em foco, o marco inaugural da presença de Marina Silva no acontecimento político mais agudo, o das eleições presidenciais, fato que foi destaque em outras fontes de mídia naquela ocasião. Pode-se constatar, nesse sentido, o uso do recurso da foto de flagrante (HERNANDES, 2012), em que se capta o assim chamado instante decisivo, para o que se agrega grande valor documental e, conseqüentemente, impactante. Trata-se daquele em que o ato fotográfico cuida de registrar um momento de maior tensão narrativa.

Na primeira página em questão, ainda se destaca o ponto central da edição em que se apresenta uma fotografia que ocupa parte considerável da mancha gráfica. Caracterizado como foto de síntese (HERNANDES, 2012), o recurso é mobilizado para representar a força expressiva do assunto em questão na unidade noticiosa. A cena capturada mostra o cortejo fúnebre de um líder palestino morto pelo exército israelense, fato de muita comoção e que poria ainda mais em ebulição os conflitos naquela instável região do oriente médio. O fotograma acaba por resumir a situação que é tratada na parte verbal da legenda, desenvolvida em duas linhas, vindo a ter determinado apelo passional frente ao observador. Embora em posição relativamente inferior em relação ao conjunto anterior, sobre a política nacional, o recurso representa sua força pela ocupação espacial e pelo posicionamento centralizado na paisagem gráfica da primeira página. Do ponto de vista do design visual, o elemento central opera como núcleo da informação, em detrimento de outros, marginais, que apresentam quando menor valor ou até mesmo valor de dependência (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Na primeira página pode-se notar ainda a presença de uma terceira porção informativa que, apesar de ocupar pouco espaço em relação às já referidas, possui um considerável caráter enquanto dispositivo de atração do olhar do leitor potencial. Organizado em um *box* diagramático em cor mostarda, traz a ilustração de crianças e personagens de histórias infanto-juvenis, em correspondência com um texto verbal que informa sobre a seção da Bienal do Livro dedicada ao público jovem. A esse segmento se justapõe um complemento do quadro, em tonalidade mais escura, trazendo verbalmente informações sobre descobertas científicas. O diagrama, embora ocupando menos espaço e em posição inferior, obtém, a partir de seu conjunto formado de cores e elementos ilustrativos, seu potencial na tarefa de compor elemento de atração do olhar do observador, despertando-lhe a curiosidade, em um processo de adesão perceptiva. Funciona, assim, a estratégia de gerenciamento da atenção de arrebatamento (HERNANDES, 2012), marcada pela elaboração de elementos de construção de saliências na mancha gráfica da edição, com fins de mobilizar o leitor para o consumo do produto de mídia.

Conforme previsto no próprio projeto editorial-gráfico do jornal (CRISTÓVÃO, 2011), os textos que resumem as matérias na primeira página tendem a ser encabeçados por ‘vinhetas’ topicalizadoras em cor azul a fim de dar “consequência visual à diretriz de esclarecer o leitor sobre a importância, o contexto, as implicações e o feixe de interesses em torno de informações relevantes”. Na capa em questão assim se procede com tópicos como

troca (na matéria principal), *marcha fúnebre*, *Fernanda Torres*, *editoriais*, *rodízio*, *atmosfera*. Mais que meros aspectos informativos, o emprego dos tópicos, em cor de destaque, vem atender o critério de composição de uma tessitura mais favorável à tarefa de se criar pontos de atração ao olhar do leitor a fim de angariar-lhe o engajamento perceptivo.

Balanco e considerações finais

Quando se está diante da tarefa de análise textual dentro do amplo escopo da pesquisa social sobre a instância midiática, faz-se necessário o exame dos eventos sociais envolvidos nas práticas discursivas. Mostra-se imprescindível encontrar, nesse âmbito, resposta para questionamentos acerca de que evento social e de que cadeia de eventos sociais os textos em análise fazem parte; a que práticas ou rede de práticas sociais podem ser referidos ou ser enquadrados; se os textos em foco fazem parte de uma cadeia ou rede de textos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 191).

O exame esboçado no presente trabalho aponta para o fato de gêneros jornalísticos estarem em zonas de fronteiras com as próprias peças de anúncio publicitário. Essas zonas, como o trabalho tem procurado constatar, têm sido cada vez mais mitigadas e isso fica evidente em gêneros-vitrine como a primeira página do jornal diário, em que podemos ver o anúncio do patrocinador ocupando boa parte do quadrante inferior da mancha gráfica, o que pode alterar, se se mantiver esta tendência, a própria integridade genérica, de modo que passaríamos a considerar a primeira página como um suporte e não mais como um gênero autônomo.

Pela apreensão do objeto em análise, podemos considerar ainda um fator importante em sua construção, ligado especialmente ao estabelecimento e manutenção da marca. A colocação da marca se faz concretamente pela exposição de logotipos. No caso dos objetos da mídia impressa, o espaço para a apresentação da marca fica localizado em posição superior da mancha gráfica. Opta-se, portanto, por destinar-se o espaço ao título no ponto mais alto do quadro visual. Do ponto de vista do valor de informação na relação topo/base, temos que o espaço dedicado ao campo superior é tomado como o *ideal* e identificado como o ideologicamente mais saliente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; ALMEIDA, 2008). Além dos fatores ligados à marca como identificação, localização e garantia, o título aponta para um

concentrado em favor da praticidade: funciona como identificador memorizável de experiências de consumo, ligado às noções de lealdade e fidelidade. O leitor, nesse contexto, sob o status de consumidor, compra um produto e, acima de tudo, compra a carga de informação que a marca carrega.

Um outro indicativo de constatação da natureza promocional na constituição dos gêneros midiáticos em estudo se faz na constituição de elementos iconográficos, especialmente quando nos confrontamos com a primeira página de jornal. Ali foi visível a presença de um conjunto de elementos que, desde a conjunção mesma de um projeto gráfico editorial para o veículo midiático, eram constituídos para a função de se atrair o olhar do leitor em um exercício primeiro de engajamento entre este e o produto de mídia configurado. Concorreram para tal recursos como elementos diagramáticos, iconográficos – tabelas, ilustrações, mapas, infográficos, boxes –, modulação. Neste segmento, o uso do fotograma se mostrou fundamental quanto ao exercício do papel promocional do gênero-vitrine em foco.

Por outro lado, forte foi a relação entre o fenômeno estudado e as estratégias de gerenciamento de atenção nos gêneros da mídia jornalística. Tem-se, sob esse aspecto, que o texto jornalístico tem por princípio de organização trabalhar para que a unidade noticiosa construa pontos de atração de curiosidade, dentro do projeto básico, como já se referenciou, de se criar iscas para o olhar do potencial leitor.

Pela análise da instância midiática notamos, enfim, uma prioridade comercial que dita, de certa forma, o modo como se dão os estágios de produção, circulação e consumo de um bem simbólico. Um elemento basicamente cultural, como o da produção de mídia, os produtos jornalísticos em especial, acaba se encontrando inserido em uma lógica comercial, apresentando-se como uma forma de mercadoria, pela mitigação mesma de zonas fronteiriças entre a produção econômica e outra instância da vida social, a midiática.

Referências

- ALMEIDA, D. (Org.). *Perspectivas em análise visual: da fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2008.
- AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 1993.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2007.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CRISTÓVÃO, A. *Fazendo gênero em jornalismo: os projetos editoriais da Folha de S. Paulo em perspectiva dialógica*. 2011. 412 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. 2. ed. London: Longman, 1990.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001[1992].

_____. *Media discourse*. Londres: Arnold, 1995.

_____. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.

_____. *Language and Globalization*. London; New York: Routledge, 2006.

_____. GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. *Lingüística sistémico funcional: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fé: UNL, 2008.

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

HERNANDES, N. *A mídia e seus truques: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Semiótica dos jornais: análise do Jornal Nacional, Folha de S. Paulo, Jornal da CBN, Portal Voz, revista Veja*. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, C. (Ed.) *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009.

_____; LEEUWEN, T. van. *Reading images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge, 2006.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2011.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp. 233-243, 2004.

A RELAÇÃO ENTRE O ASPECTO LEXICAL E O ASPECTO GRAMATICAL EM CONTEXTO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Gisely Gonçalves de Castro¹
Arabie Bezri Hermont²

RESUMO: Este artigo examina a relação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical na fala de uma criança em fase de aquisição da linguagem, tendo por base a classificação aspectual proposta por Vendler (1967), bem como alguns estudos sobre aquisição da linguagem desenvolvidos no quadro da Teoria Gerativa. A partir da observação das formas verbais na fala da criança investigada nesta pesquisa, verificou-se que há uma associação do aspecto lexical com traço [-durativo] *achievement* ao aspecto gramatical perfectivo e uma relação entre os aspectos lexicais com traço [+durativo] – estado, atividade e *accomplishment* – ao aspecto gramatical imperfectivo, o que indica que o aspecto lexical pode influenciar o surgimento do aspecto gramatical. Para explicar a inesperada relação entre *accomplishment* e imperfectividade encontrada nos dados examinados, consideramos a possibilidade de o traço [durativo] ser mais significativo para a criança do que o traço [télico]. A análise feita corrobora a *Hipótese da Primazia do Aspecto*.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem. Hipótese da Primazia do Aspecto. Aspecto lexical. Aspecto gramatical.

ABSTRACT: This paper examines the relationship between lexical aspect and grammatical aspect in the speech of a child with emerging language. Our analysis is based on the aspectual classification proposed by Vendler (1967) and generative studies on language acquisition. The results reveal that there is a relation of the non-durative *achievement* lexical aspect to the perfective grammatical aspect and a strong relation of the durative state, activity and *accomplishment* lexical aspects with imperfective grammatical aspect. These associations indicate that the lexical aspect influences the acquisition of the grammatical aspect. To explain the relationship between *accomplishments* and imperfective, we have considered the possibility that the feature [durative] might be more relevant for the child than the feature [telic]. The analysis corroborates *The Primacy of Aspect Hypothesis*.

KEYWORDS: Language acquisition; The Primacy of Aspect Hypothesis; Lexical aspect; Grammatical aspect.

¹ Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e integrante do grupo de pesquisa “Estudos em Linguagem e Cognição (ElinC)”.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Coordenadora do grupo de pesquisa “Estudos em Linguagem e Cognição (ElinC)”.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar resultados de um estudo que examina a relação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical nas fases iniciais do processo de aquisição da linguagem. Entendendo o aspecto lexical como aquele inerente ao Sintagma Verbal e o aspecto gramatical como aquele codificado na morfologia verbal, este trabalho trata, portanto, dos traços formais e sua interface com os traços semânticos do Sintagma Verbal na gramática mental da criança em fase de aquisição da linguagem. Com isso, esperamos fornecer dados que nos permitam avançar no estudo de alguns fenômenos linguísticos ligados ao aspecto e seu funcionamento na mente, além de contribuir com pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem.

O quadro teórico que fundamenta este estudo é a Teoria Gerativa. Seu modelo conhecido como Princípios e Parâmetros oferece explicações coerentes para a rapidez e a universalidade da aquisição da linguagem. De fato, se a criança é capaz de adquirir um sistema tão complexo como é uma língua natural, em um período de tempo relativamente curto, sem explicações formais e sem ter à sua disposição todos os dados de que precisa, é provável que uma parte de seu conhecimento linguístico seja inata. Diante do modo como se dá a aquisição de uma língua, admitimos, portanto, a possibilidade de que os seres humanos nasçam equipados com algo como a Gramática Universal (GU), composta dos princípios, que são comuns a todas as línguas, e dos parâmetros, que são formatados a partir da exposição a uma língua qualquer e que dão origem à variação sintática existente entre as línguas.

No estágio atual da teoria de Princípios e Parâmetros, o entendimento é o de que as opções paramétricas têm ligação com as categorias funcionais. Desse modo, entender o que a criança realmente precisa adquirir ou desenvolver durante o período de aquisição da linguagem é entender as categorias funcionais. É por esse motivo que apresentamos um trabalho sobre o aspecto, aqui considerado uma categoria funcional.

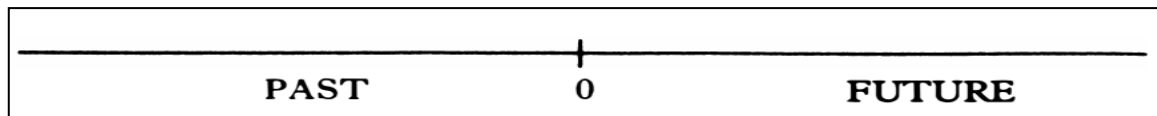
Este artigo organiza-se da seguinte forma: inicialmente, distinguiremos o aspecto da categoria tempo e estabeleceremos diferenciação entre aspecto lexical e aspecto gramatical. Em seguida, apresentaremos um aporte teórico sobre aquisição de linguagem convergindo para a explanação da Hipótese da Primazia do Aspecto. Na sequência, demonstraremos a metodologia empreendida neste trabalho. Após isso, apresentaremos os resultados, demonstrando as relações entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical, faremos uma análise dos dados e, finalmente, passaremos às considerações finais.

A categoria aspecto

Nesta seção, faremos uma abordagem sobre a categoria aspecto. Porém, antes disso, trataremos brevemente de outra categoria a ela relacionada: a categoria tempo. Tomado em sua acepção mais geral e abstrata, o tempo¹ conta com ambas as categorias para a sua expressão. Ou seja, tanto o tempo quanto o aspecto são categorias temporais. Desse modo, buscaremos apresentar as características que definem cada uma delas, de modo que seja possível concebê-las como categorias distintas.

Para Comrie (1985), o tempo linguístico relaciona o tempo de uma determinada situação a algum outro tempo, comumente, ao momento da fala. Assim, se tomarmos uma situação descrita no presente, diremos que ela é simultânea ao momento da fala. Seguindo essa mesma linha, situações descritas no passado são anteriores ao momento da fala e, evidentemente, aquelas que são descritas no futuro são posteriores ao momento da fala. Podemos visualizar esquematicamente essa relação entre o momento de uma dada situação e o momento da fala na figura a seguir:

Figura 1 – Representação do tempo segundo Comrie (1985)



Fonte: Comrie (1985, p. 2)

Tomando o ponto (0) como referência, o sentido básico do presente é a localização de uma situação nesse ponto, sendo muito comuns os casos em que a situação compreende um período de tempo maior que o ponto (0). O passado localiza uma situação antes do ponto (0), ou seja, seu sentido básico é a localização em um momento anterior ao momento da fala, não importando se a situação passada ocupa apenas um ponto na linha do tempo ou um período de tempo prolongado. Já o futuro é o tempo que localiza uma situação depois do ponto (0). Evidentemente, uma representação esquemática do tempo como essa não representa

¹ Travaglia (2016) distingue três sentidos básicos para a palavra tempo: (i) o tempo enquanto categoria verbal, concernente “às épocas presente, passado e futuro”; (ii) o tempo como flexão temporal, correspondente aos “agrupamentos de flexões da conjugação verbal”; e (iii) o tempo em seu sentido mais geral e abstrato, “sem consideração de sua indicação pelo verbo ou outro elemento presente na frase” (p. 41).

diretamente o fluxo do tempo. Trata-se apenas de um artifício para descrever o tempo no âmbito da linguagem humana.

Desde que o tempo localiza o momento de ocorrência de uma situação em relação ao momento da fala, podemos considerá-lo como uma categoria dêitica² (COMRIE, 1976, p. 2). A noção de *dêixis* é fundamental para que possamos distinguir as categorias tempo e aspecto. Ao contrário do tempo, o aspecto é uma categoria não dêitica, já que ocorre independentemente de sua relação com o momento da fala. Conforme Comrie (1976, p. 3), “aspectos são os diferentes modos de observar a constituição temporal interna da situação”.

Quando observamos a constituição temporal interna de uma situação, temos que nos ater apenas à fração de tempo compreendida entre o seu ponto inicial e o seu ponto final. Assim, se a situação é vista de fora, como um todo, sem distinção de nenhuma de suas fases internas, como em *Elisa cantou*, teremos o chamado aspecto gramatical perfectivo. Por outro lado, se a situação é vista de dentro, se há consideração com sua estrutura interna, como em *Elisa cantava*, teremos o aspecto gramatical imperfectivo. Desse modo, estamos admitindo, com base em Comrie (1976), que a oposição aspectual básica se funda no fato de o falante considerar ou não a constituição temporal interna da situação.

A oposição perfectivo/imperfectivo compõe aquilo que chamamos de aspecto gramatical por expressar noções aspectuais codificadas em elementos gramaticais, tais como a flexão verbal e os verbos auxiliares. No entanto, não há apenas uma maneira pela qual o aspecto pode aparecer na expressão linguística. Além de estar codificada em elementos gramaticais, a informação aspectual também pode ser estudada a partir da semântica dos verbos, ou, como veremos mais adiante, do Sintagma Verbal (doravante SV). A essa noção, damos o nome de aspecto lexical ou aspecto semântico.

Ao compararmos os exemplos *Elisa almoçou* e *Vicente caiu*, constatamos que, embora ambas as situações sejam perfectivas, sua constituição temporal interna é distinta. Enquanto o verbo *cair* denota um evento instantâneo, o verbo *almoçar* denota um evento que perdura por determinado período de tempo. O que torna essas situações diferentes do ponto de vista aspectual não é o aspecto gramatical, mas, sim, o aspecto lexical, este definido pelos traços durativo/pontual, télico/atélico e dinâmico/estativo.

²*Dêixis* é a capacidade que as línguas têm de designar os referentes por meio da sua localização no tempo e no espaço.

O traço de duratividade diz respeito à persistência de uma situação por determinado período de tempo, como *amar*, *nadar* e *pintar um quadro*. Tal noção se opõe à de pontualidade, isto é, a ausência de estrutura interna de uma dada situação, como *encontrar*. Já o traço de telicidade faz referência à existência de um ponto final inerente à uma situação, como *encontrar* e *pintar um quadro*. Devemos notar que, nesse último caso, foi o complemento *um quadro* que delimitou o ponto final. A noção que se opõe à de telicidade é a de atelicidade, que se caracteriza por apresentar um ponto final de caráter arbitrário, como é o caso de *nadar*. Por fim, o traço de dinamicidade descreve situações que necessitam de um empreendimento constante de energia, como *nadar*. A noção que se opõe à de dinamicidade é a de estaticidade, como ocorre em *amar*.

A partir desses traços, Vender (1967) propôs uma classificação em que os verbos³ são agrupados em quatro categorias: estados, atividades, *accomplishments* e *achievements*. Os verbos de estado indicam um evento sem final evidente, mas com certa duração, como *amar* em *Eu amo minha mãe*. Os verbos de atividade sugerem ação com período indefinido como *nadar* em *Elisa nada todos os dias*. Os verbos *accomplishments* demonstram duração marcada por fases sucessivas até que o fim seja alcançado, como *pintar um quadro* em *Vicente pintou um quadro*, e os verbos *achievements* indicam eventos pontuais, como *encontrar* em *Ele encontrou meu livro*. Poderíamos delinear o seguinte quadro de traços distintivos para as categorias de verbos:

Quadro 1 – Traços distintivos do aspecto lexical

Verbos	Estativo	Dinâmico	Télico	Atélico	Durativo	Pontual
Estado	+	-	-	+	+	-
Atividade	-	+	-	+	+	-
Achievements	-	+	+	-	-	+
Accomplishments	-	+	+	-	+	-

Fonte: elaborado com base em Vendler (1967)

Para finalizar essa discussão sobre o aspecto, chamamos a atenção para as seguintes sentenças: *Vicente caminha até a padaria* e *Vicente caminha*. Quando contrastamos esses exemplos, podemos observar que, na primeira sentença, há a indicação de um ponto final, ao

³ Embora tenhamos utilizado a classificação de Vendler (1967), operamos com os sintagmas verbais, e não com os verbos simplesmente.

passo que, na segunda, isso não acontece. O que expressa o ponto final é o Sintagma Preposicional de natureza adverbial *até a padaria*. Se considerássemos apenas a informação aspectual contida no verbo, diríamos que o verbo *caminhar* pode ser encarado como verbo de atividade em ambas as sentenças. No entanto, conforme mencionamos anteriormente, o aspecto lexical diz respeito à informação semântica contida no SV, e não apenas no verbo. Sendo assim, devemos considerar o adjunto,⁴ e a classificação do SV em *Vicente caminha até a padaria* deve ser *accomplishment*, e não atividade.

O que mudou de uma sentença para outra nos exemplos foi o estabelecimento ou não de um ponto final inerente para o SV. Embora tenhamos a mesma forma verbal, isto é, *caminhar*, a situação *Vicente caminha até a padaria* é télica, enquanto a situação *Vicente caminha* é atélica.

Nesta seção, procuramos estabelecer duas distinções fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Primeiramente, salientamos que, embora tempo e aspecto sejam categorias temporais, enquanto a primeira é uma categoria dêitica, que denota anterioridade, simultaneidade e posterioridade em relação ao momento da fala, a segunda é uma categoria não dêitica, que se relaciona ao tempo interno de um SV. Logo depois, subdividimos a categoria aspecto em aspecto gramatical, expresso por elementos gramaticais, e aspecto lexical, inerente ao SV. Na sequência, apresentaremos estudos que tratam da categoria aspecto na aquisição da linguagem.

Aquisição da linguagem

O modo como se dá a aquisição da linguagem é algo, no mínimo, intrigante. Qualquer língua natural, por mais simples que aparente ser, é, na verdade, um sistema altamente complexo. Sendo assim, seu aprendizado demandaria muito esforço e tempo. Além disso, alguns dados linguísticos que a criança encontra ao seu redor costumam ser incompletos e desordenados. Também não há nenhum tipo de ensinamento formal no período de aquisição da linguagem. Ninguém ensina uma criança a falar sua própria língua, não há correções sistemáticas dos desvios cometidos por ela e, mesmo se houvesse, não surtiria efeito algum porque ela logo esqueceria tais correções ou, simplesmente, não as entenderia.

⁴ Nesta perspectiva, também devemos levar em conta a natureza do complemento verbal. Por exemplo, em *João desenha uma flor* e *João desenha flores*, verificamos que o complemento verbal *uma flor* imprime uma noção de ação acabada e o complemento *flores* desencadeia uma noção de ação não acabada.

Apesar de tudo isso, as crianças parecem mostrar que a aquisição da linguagem é uma tarefa simples. Em pouco tempo, elas passam da produção das primeiras palavras para a produção de estruturas complexas. A relativa facilidade que caracteriza a aquisição de uma língua qualquer parece constituir evidência de que o ser humano é dotado de um mecanismo capaz de guiar esse processo.

A Teoria Gerativa concebe a aquisição da linguagem como um processo de fixação paramétrica a partir do estado inicial da Faculdade da Linguagem, isto é, a partir de um mecanismo denominado GU (Gramática Universal), que guia o curso da aquisição. Desde o trabalho de Borer (1984), é consenso que a fixação dos parâmetros tem ligação com as categorias funcionais. Ao que parece, são as categorias funcionais as responsáveis pela computação de inúmeras estruturas linguísticas, constituindo, assim, aquilo que a criança realmente precisa adquirir ou desenvolver.

Segundo Hermont (2010), o raciocínio que sustenta a postulação de que a fixação de parâmetros tem ligação com as categorias funcionais é o seguinte: se a variação das línguas acontece no nível da morfologia, então são os elementos morfológicos, que, em princípio, são as categorias funcionais, que devem estar relacionados aos parâmetros. Como as categorias funcionais são uma classe fechada, as crianças devem fazer escolhas dentro de um conjunto pequeno de opções, o que explicaria o rápido desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem.

Por esse motivo, muitos estudiosos que se dedicam à aquisição da linguagem têm direcionado seus esforços para o tratamento das categorias funcionais. É o caso de Hermont e Morato (2014), que, ao estudarem a aquisição da linguagem por parte de crianças sem queixas de problemas de linguagem e por parte de crianças DEL, isto é, crianças com *déficit* específico de linguagem, não apenas constataram uma dissociação entre as categorias tempo e aspecto, como também atestaram que o aspecto lexical pode influenciar o surgimento do aspecto gramatical. A partir da análise dos dados linguísticos da criança em fase normal de aquisição da linguagem, os autores concluíram que a telicidade influencia o surgimento de perfectivo e que atelicidade influencia o surgimento de imperfectivo.

As conclusões a que Hermont e Morato (2014) chegaram confirmaram uma hipótese conhecida como *Hipótese da Primazia do Aspecto* e uma generalização que aqui iremos chamar de *Generalização de Li-Shirai*. Conforme Andersen (1989) e Shirai e Andersen (1995), entre outros, a *Primazia do Aspecto* é um fenômeno que limita o marcador de tempo/aspecto a uma classe restrita de verbos de acordo com seu aspecto inerente. Isso

significa que as flexões verbais utilizadas pelas crianças nas etapas iniciais da aquisição da linguagem veiculam, na verdade, a noção de aspecto lexical, o que indica que o aspecto lexical comanda o uso da flexão verbal. A *Generalização de Li-Shirai* prevê que, na aquisição de uma língua, as relações entre aspecto lexical e aspecto gramatical devem ocorrer da seguinte forma: (i) o morfema de perfectivo se associa a *achievements* e *accomplishments*, passando a se associar, mais tarde, a atividades e estados; (ii) a marcação de imperfectivo se associa primeiramente a estados e, posteriormente, a atividades, *accomplishments* e *achievements*; e, (iii) a morfologia de progressivo ocorre, inicialmente, com atividades e, depois, com *accomplishments* e *achievements* (LI; SHIRAI, 2000).

São resultados como os de Li e Shirai (2000) e Hermont e Morato (2014) que nos levaram a propor uma análise longitudinal de dados de fala de uma criança em fase de aquisição da linguagem, tendo em vista a relação entre o aspecto gramatical e o aspecto lexical. As informações acerca dos dados e a forma como eles foram delimitados são apresentadas logo a seguir.

Metodologia

Com o intuito de entender a relação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical em contexto de aquisição da linguagem, trabalhamos com dados espontâneos oriundos de uma criança, aqui denominada C, que foi acompanhada desde os dois anos e um mês até os dois anos e nove meses de idade. Esses dados foram extraídos do *corpus* do projeto⁵ “Letramento e Desenvolvimento de Linguagem Escrita: construção social, ensino e aprendizagem de língua escrita”.

Tendo em vista que este trabalho trata da relação entre o aspecto lexical o aspecto gramatical, consideramos, inicialmente, todas as formas verbais⁶ produzidas por C, o que equivale a 762 produções. Das 762 formas verbais consideradas inicialmente, descartamos 14 ocorrências correspondentes ao infinitivo, 91 ocorrências correspondentes ao imperativo e 45 ocorrências correspondentes ao futuro. Não consideramos o imperativo, o infinitivo e o futuro

⁵O projeto foi desenvolvido entre 1991 e 1995, sob coordenação da professora Roxane Helena Rodrigues Rojo.

⁶Verificamos que havia um grande número de ocorrências do marcador discursivo *é*, que, evidentemente, não computamos como sendo o verbo *ser* conjugado na terceira pessoa do singular.

porque, conforme era esperado, tais formas não marcaram aspecto em nenhuma de suas ocorrências.

Das 612 formas verbais restantes, descartamos, ainda, 127 ocorrências correspondentes a falas com apoio e 365 ocorrências correspondentes a reiteraões. Consideramos, como sendo falas com apoio, as produções verbais ancoradas na fala do interlocutor. As falas com apoio não se confundem com o que estamos chamando de reiteraões, que são as formas verbais que a criança produziu repetidas vezes. Não consideramos as produções verbais com tais características porque o grande número de suas ocorrências poderia alterar os resultados. Além do mais, as falas com apoio não representam o conhecimento linguístico da criança de forma segura e as reiteraões não condizem com o interesse que temos de capturar características gerais do fenômeno estudado.

As 120 formas verbais remanescentes constituem, portanto, os dados desta pesquisa. Embora reconheçamos que a maioria dos verbos flexionados no passado apresentam aspecto gramatical perfectivo e que a maioria dos verbos flexionados no presente apresentam aspecto gramatical imperfectivo, não nos ocupamos da distinção temporal, já que estamos lidando especificamente com a categoria aspecto. Além do mais, o passado, em sua distinção entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito, pode marcar tanto o perfectivo como o imperfectivo. No primeiro caso, o perfectivo e, no segundo caso, o imperfectivo.

O quadro abaixo ilustra as escolhas que fizemos durante a seleção dos dados. Nele, apresentamos exemplos tanto dos dados que foram excluídos (infinitivo, imperativo, futuro, apoio e reiteration) quanto da amostra.

Quadro 2 –Seleção dos dados

	Exemplo	Total de ocorrências	Seleção dos dados
Infinitivo	Marrá.”	14	✗
Imperativo	Taizi Banca de Neve.”	91	✗
Futuro	Logu Mau vai pegá a Sapeuzinho!”	45	✗

Apoio	Investigadora: Já papô? Criança: Já papô .	127	✘
Reiteração	Modeu galinha Banca de Neve, modeu galinha Banca de Neve. A Banca de Neve modeu galinha, hein? A galinha modeu di Neve, é?	365	✘
Amostra	Tonauta tá cholandu . A Banca de Neve caiu .	120	✓

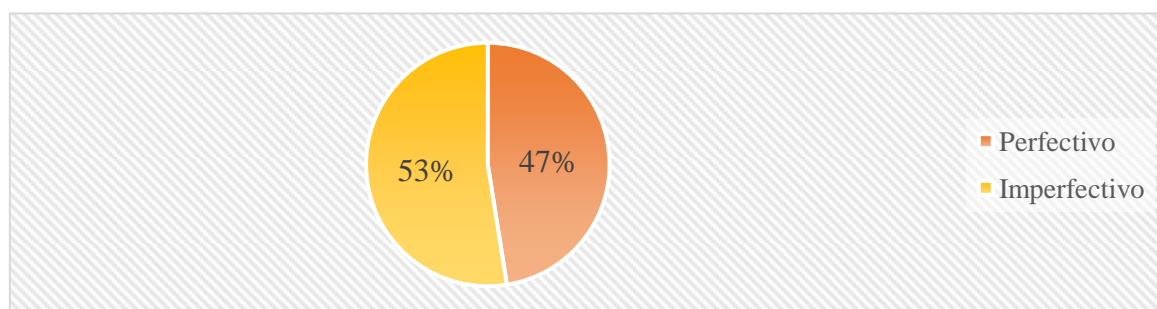
Fonte: elaborado com base nos dados da criança investigada

Considerando apenas os dados representados na última linha do quadro, apresentaremos, na próxima seção, a distribuição do aspecto gramatical e do aspecto lexical, bem como a relação existente entre eles. Em seguida, procederemos à análise desses dados e forneceremos uma possível explicação para os resultados a que chegamos.

Os dados de C

Como vimos na seção anterior, após descartarmos as ocorrências correspondentes a falas com apoio, a repetições, ao infinitivo, ao imperativo e ao futuro, restaram 120 produções verbais. Por isso, o próximo gráfico, bem como os que o seguem, referem-se a estas formas verbais apenas.

Gráfico 1 – Distribuição do aspecto gramatical



Fonte: elaborado com base nos dados da criança investigada

De acordo com o gráfico 1, 53% das formas verbais produzidas por C foram marcadas com aspecto gramatical imperfectivo e 47% com aspecto gramatical perfectivo. Como as gravações foram realizadas a partir de dois anos e um mês, não foi possível observar qual aspecto surgiu antes, se o perfectivo ou o imperfectivo. Quanto à distribuição do aspecto lexical, vejamos o próximo gráfico.

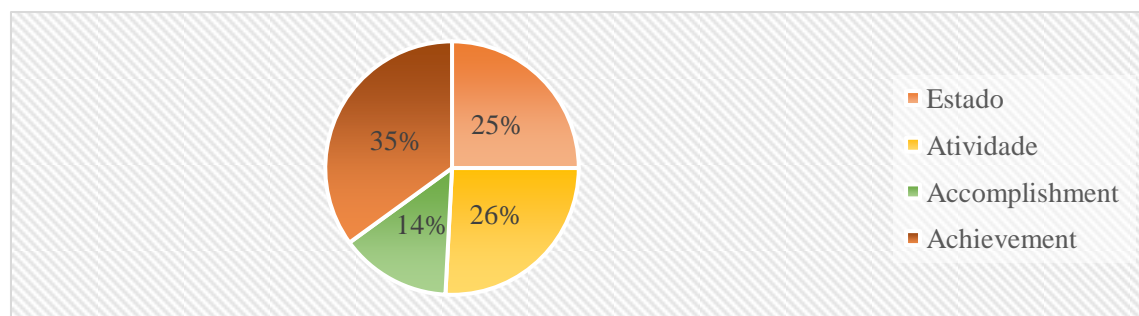


Gráfico 2 – Distribuição do aspecto lexical

Fonte: elaborado com base nos dados da criança investigada

Conforme o gráfico 2, 35% das ocorrências foram caracterizadas como *Achievement*, 26% como atividade, 25% como estado e 14% como *Accomplishment*. Como podemos observar, há um percentual maior de *achievements*, enquanto os *accomplishments* apresentaram o menor percentual de ocorrências. Não houve diferença significativa entre estados e atividades. Uma vez que, neste artigo, observamos a distribuição dos aspectos gramatical e lexical, os gráficos 3 e 4 apresentam a relação entre esses dois tipos de aspecto.

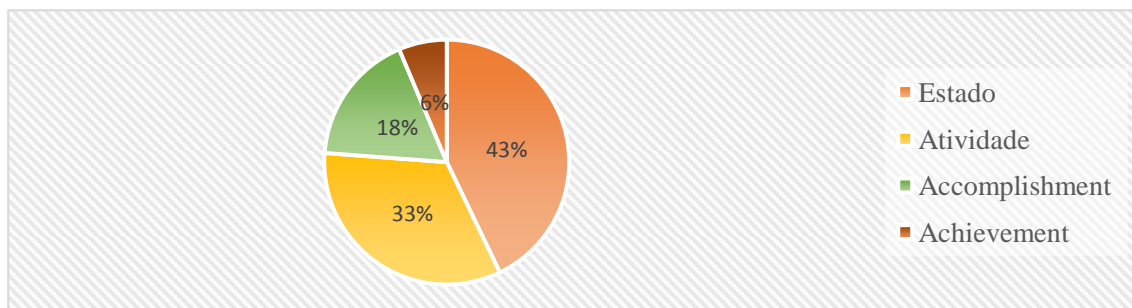
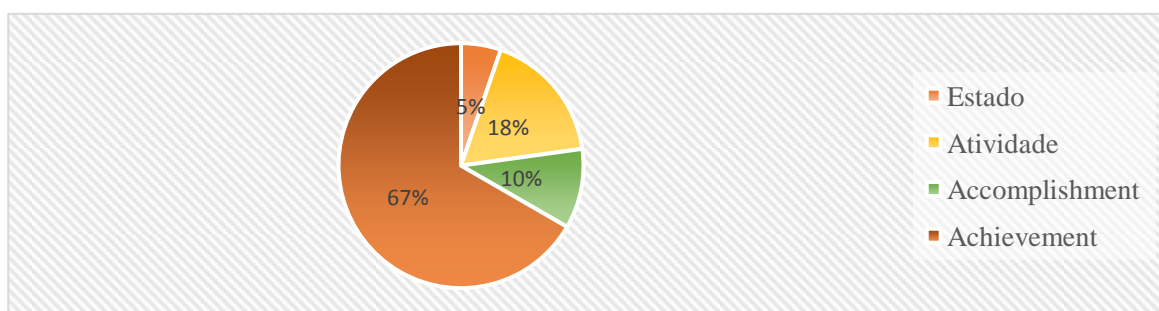


Gráfico 3 – Relação entre aspecto gramatical imperfeito e aspecto lexical

Fonte: elaborado com base nos dados da criança investigada

Como podemos observar no gráfico 3, das produções verbais imperfectivas, 43% são estados, 33% são atividades, 18% são *accomplishments* e apenas 6% são *achievements*. O aspecto lexical que se relacionou ao imperfectivo de forma mais evidente nos dados de fala de C é, portanto, estado. No próximo gráfico, veremos o que ocorre em relação ao aspecto gramatical perfectivo.

Gráfico 4 – Relação entre aspecto gramatical perfectivo e aspecto lexical



Fonte: elaborado com base nos dados da criança investigada

A partir do gráfico 4, podemos constatar que, das produções verbais imperfectivas, 67% são *achievements*, 18% são atividades, 10% são *accomplishments* e apenas 5% são estados. O que podemos observar neste gráfico é que o perfectivo se relacionou de forma mais realçada ao *achievement*. Outra observação importante é o padrão inverso que ocorre quando

comparamos os aspectos gramaticais perfectivo e imperfectivo e os aspectos lexicais *achievement* e estado. No gráfico 3, estado corresponde ao maior percentual e *achievement*, ao menor. Inversamente, no gráfico 4, são os *achievements* que correspondem ao maior percentual e os estados, ao menor. No gráfico 5, compactamos todas essas relações.

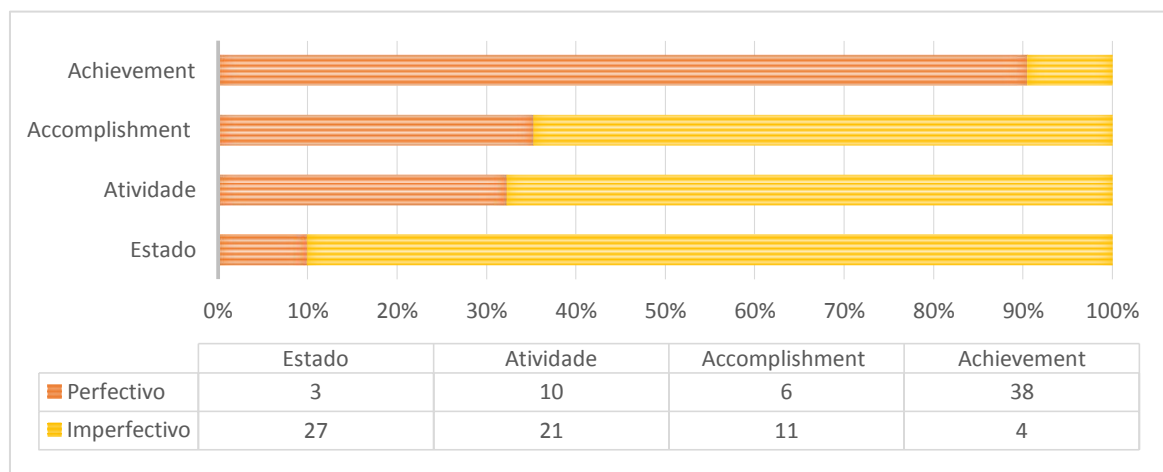


Gráfico 5– Relação entre aspecto gramatical e aspecto lexical

Fonte: elaborado com base nos dados da criança investigada

Conforme o gráfico 5, 90% das produções verbais com aspecto lexical *achievement* foram produzidas com a morfologia de perfectivo contra 10% com morfologia de imperfectivo. Inversamente, 90% das produções verbais com aspecto lexical estado ocorrem com morfologia de imperfectivo contra 10% com morfologia de perfectivo. Quanto ao aspecto lexical *accomplishment*, cerca de 67% de suas ocorrências foram produzidas com a morfologia de imperfectivo contra 33% com morfologia de perfectivo, o que não é um resultado esperado. Por fim, aproximadamente 70% das produções com aspecto lexical atividade foram produzidas com morfologia de imperfectivo contra 30% com morfologia de perfectivo.

Análise dos dados

Nesta seção, analisamos a relação entre o aspecto gramatical e o aspecto lexical, tal

como foi apresentada na seção anterior. Para esse fim, retomaremos os conceitos de perfectividade e imperfectividade, assim como as propriedades semânticas que caracterizam os estados, as atividades, os *accomplishments* e o *achievements*.

Na seção intitulada *A categoria aspecto*, vimos que, enquanto o imperfectivo expressa a constituição temporal interna da situação, seja considerando sua duração, seja focalizando uma de suas fases, o perfectivo visualiza a situação como um todo, sem marcar sua estrutura interna. Quanto às propriedades semânticas que caracterizam os quatro tipos de aspecto lexical, vimos, ainda na seção *A categoria aspecto*, que os estados apresentam os traços [+estativo], [+durativo] e [-télico], todos compatíveis com o aspecto gramatical imperfectivo. As atividades também apresentam traços compatíveis com o imperfectivo. São eles: [-estativo], [+durativo] e [-télico]. Já os *achievements* reúnem os traços [-estativo], [-durativo] e [+télico], todos compatíveis com o aspecto gramatical perfectivo. Por fim, os *accomplishments* reúnem os traços [-estativo], [+durativo] e [+télico], o que indica que há compatibilidade tanto com a morfologia de imperfectivo, já que são durativos, quanto com a morfologia de perfectivo, uma vez que são télicos.

Entretanto, conforme alguns autores, tais como Li e Shirai (2000) e Hermont e Morato (2014), já observaram, situações atéticas tendem a ocorrer com morfologia imperfectiva enquanto situações téticas tendem a ocorrer com morfologia perfectiva. Desse modo, a expectativa era a de que, nos dados da criança, *achievements* e *accomplishments* se associassem ao perfectivo e que os estados e as atividades se associassem ao imperfectivo, o que não ocorreu integralmente. Embora os estados e as atividades tenham se associado ao imperfectivo, e os *achievements* ao perfectivo, como podemos constatar na seção anterior, 67% das ocorrências de *accomplishments* eram imperfectivas, enquanto 33% eram perfectivas.

O que podemos constatar a partir da observação dos dados da criança é que, de um lado, temos a associação entre o aspecto gramatical perfectivo e o aspecto lexical *achievement* e, de outro lado, temos a associação entre o aspecto gramatical imperfectivo e os aspectos lexicais estado, atividade e *accomplishment*. Nesse ponto, devemos reiterar que estados, atividades e *accomplishments* compartilham a propriedade semântica de duratividade, que é compatível com a característica do imperfectivo de expressar a constituição temporal interna da situação.

Para explicar a relação entre *accomplishment* e imperfectivo, partimos da hipótese da *Primazia do Aspecto*, segundo a qual, nas etapas iniciais de aquisição de uma língua, os

morfemas flexionais se limitam a veicular o aspecto lexical, e consideramos a possibilidade de que o traço de duratividade seja mais proeminente para a criança do que o traço de telicidade. Embora tal possibilidade não esteja prevista na literatura sobre aquisição da linguagem, em estudo recente, os dados de Lessa (2015) apresentaram comportamento semelhante aos deste trabalho, o que levou a autora a propor que a propriedade semântica de duratividade pode emergir antes da de telicidade.

Considerações finais

Neste artigo, analisamos a relação entre o aspecto gramatical e o aspecto lexical nos dados de uma criança em fase de aquisição da linguagem. Na seção *A categoria aspecto*, apresentamos o conceito de aspecto e tratamos das noções de perfectividade e imperfectividade, bem como da classificação aspectual proposta por Vendler (1967), que divide o aspecto lexical em estados, atividades, *accomplishments* e *achievements*. Na seção *Aquisição da linguagem*, discorremos sobre as categorias funcionais na aquisição da linguagem, destacando os trabalhos de Hermont e Morato (2014) e Li e Shirai (2000). Na seção *Metodologia*, expusemos os dados de C e constatamos que o aspecto imperfectivo se associou aos aspectos lexicais estado, atividade e *accomplishment*, enquanto o aspecto gramatical perfectivo se associou ao aspecto gramatical *achievement*. Por fim, na seção anterior, procedemos à análise dos dados e, diante das dificuldades que a associação entre imperfectividade e *accomplishments* impõe à proposta de que há uma tendência de as línguas associarem perfectividade à telicidade e imperfectividade à atelicidade, consideramos, tal como Lessa (2015), a possibilidade de que a propriedade semântica de duratividade seja mais proeminente do que a de telicidade, daí a explicação para a maior ocorrência de *accomplishments* na forma verbal imperfectiva.

Referências

ANDERSEN, R. The acquisition of verbal morphology. Los Angeles University of California. Published in Spanish as 'La adquisición de la morfología verbal'. *Linguística*, v.1, p. 89-141, 1989.

BORER, H. *Parametric syntax*. Dordrecht: Foris Publications, 1984.

COMRIE, B. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

COMRIE, B. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

HERMONT, A. B. Evidências de pesquisas em aquisição e perda da linguagem para a compreensão da relação linguagem e cognição. *SCRIPTA*, n. 26, v.14, p.71-88, 2010.

HERMONT, A. B.; MORATO, R. A. Aquisição de tempo e aspecto em condições normais e no déficit específico de linguagem. *Revista Linguística*, n. 1, v. 10, p. 213-233, 2014.

LESSA, A. T. M. *Dissociação entre Tempo e Aspecto na Aquisição da Linguagem*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

LI, P.; SHIRAI, Y. *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2000.

SHIRAI, Y; ANDERSEN R.W. The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account. *Language*, 71: 743-762, 1995.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

VENDLER, Z. Verb and Times. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1967.

A FAMÍLIA DE CONSTRUÇÕES ERGATIVAS NO PORTUGUÊS

Larissa Ciríaco¹

RESUMO: Neste artigo, investiga-se o padrão oracional ergativo em português a partir de um ponto de vista inovador em três aspectos principais. Em primeiro lugar, parte-se da observação de que a ergativa apresenta significado próprio, independente do significado de verbos, constituindo-se uma *construção* na língua, nos termos da Gramática de Construções de Goldberg (1995, 2006). Em segundo lugar, observa-se que a construção ergativa não se limita a verbos causativos, podendo fazer com que verbos sofram algum tipo de coerção e obtenham a propriedade semântica necessária para a compatibilização. Por fim, mostra-se que a ergativa não compreende apenas uma construção, mas sim uma família composta por duas construções relacionadas - uma com, e outra sem o clítico. A análise mostra os verbos compatíveis com a família de construções ergativas em português e propõe uma representação para elas de modo a descrever sua semântica e sua sintaxe e predizer sua produtividade.

PALAVRAS-CHAVE: Ergativas. Construções relacionadas. Gramática de construções.

ABSTRACT: This paper investigates the ergative pattern in Portuguese from an innovative point of view on three main aspects. Firstly, from the observation that the ergative pattern features meaning itself, independently of the meaning of verbs, it is defined as a *construction*, in terms of Goldberg's Construction Grammar (1995, 2006). Secondly, it is shown that the ergative construction is not limited to causative verbs. In fact, some verbs can instantiate the construction by means of coercion. Finally, it is also shown that the ergative pattern is best accounted for as a family of two related constructions, one with the clitic and other without it. The analysis shows the verbs that are semantically compatible with them in Portuguese and proposes a representation for them in order to describe their syntax and semantics and predict their productivity.

KEYWORDS: Ergative construction. Related constructions. Construction grammar.

Introdução

Neste artigo será analisado o padrão oracional conhecido tradicionalmente como ergativo nos trabalhos de cunho lexicalista, em que as sentenças ergativas são tratadas como contrapartes intransitivas da alternância causativa (cf. WHITAKER-FRANCHI, 1989, LEVIN; RAPPAPORT-HOVAV, 1995, CIRÍACO, 2007, entre outros). Nessa linha de investigação, a análise se limita, por definição, a sentenças monoargumentais produzidas com

¹ Professora Doutora em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: laciriac@gmail.com.

verbos causativos que são "intransitivizados", perdendo seu argumento agente, como *quebrar em o copo quebrou*.

Neste artigo, toma-se uma posição diferente em três aspectos principais. Em primeiro lugar, observa-se que a ergativa apresenta significado próprio, independente do significado de verbos. *Quebrar* não pode ser um verbo "ergativo" na construção ergativa, mas "causativo" na construção transitiva - o que muda não é o verbo, mas sim a construção que ele elabora. A construção, sendo dotada de significado, contribui semanticamente para a elaboração oracional final junto com o verbo. Com base nisso, adota-se a Gramática de Construções de Goldberg (1995, 2006) como quadro teórico e entende-se a ergativa como uma *construção* da língua, ou seja, uma unidade gramatical independente em que há uma associação simbólica entre forma e significado.

Em segundo lugar, por possuir significado próprio, a construção ergativa não se limita a verbos causativos nem é resultado de um algum processo ou regra lexical de "intransitivização". Assumir um processo desse tipo implicaria dizer que a ergativa é compatível apenas com verbos de determinada classe, e os dados mostram que esse não é o caso. De fato, a construção ergativa é um padrão oracional manifesto de diferentes maneiras por verbos causativos, verbos agentivos de afetação e verbos inacusativos, estando aberta a novas conceptualizações e podendo fazer com que verbos sofram algum tipo de coerção para obter a propriedade semântica necessária à compatibilização. Por fim, esta pesquisa mostra que a ergativa não compreende apenas uma construção, mas sim uma família de duas construções relacionadas.

Além da teoria de Goldberg, adota-se, em parte, a metodologia de Ciríaco (2011, 2014) para circunscrever o significado da construção ergativa, como detalhado na seção seguinte. A terceira seção apresenta os resultados da pesquisa, mostrando os verbos compatíveis com a família de construções ergativas em português e propondo uma representação para elas a fim de descrever e prever sua produtividade. Na quarta seção são tecidas algumas considerações finais para o artigo.

Bases teóricas e metodologia de análise

Segundo as teorias construcionistas, uma **construção** é uma unidade gramatical simbólica, em que uma forma se encontra associada a um significado. Nesse modelo gramatical, todas as unidades linguísticas são construções, variando apenas em complexidade

e esquematicidade ao longo de um *continuum*, que vai do léxico – mais específico e de menor complexidade – à gramática – mais esquemática e de maior complexidade, como esclarece Langacker (2008). A palavra MESA, por exemplo, é uma construção menos complexa e menos esquemática do que o padrão oracional SVO, que também é uma construção. Goldberg (1995) explora uma subclasse de construções linguísticas - as **construções de estrutura argumental**, que são padrões oracionais, ou seja, construções de tipo mais esquemático. A grande vantagem de se entender padrões oracionais como construções está em se reconhecer um significado próprio a eles, independentemente dos itens lexicais que os preenchem, e, mais especificamente, independentemente do significado de verbos. A construção transitiva, por exemplo, é uma construção de estrutura argumental cuja forma sintática é SVO (em português, inglês e várias outras línguas) e cujo significado prototípico envolve uma transferência entre um agente e um paciente, conforme mostram Goldberg (1995) e o estudo para o português de Ciríaco (2014).

Na Gramática de Construções de Goldberg (1995), a integração entre verbos e construções de estrutura argumental é governada por dois princípios: o Princípio da Coerência Semântica, de acordo com o qual apenas papéis semanticamente compatíveis de verbos e construções podem fundir-se; e o Princípio da Correspondência, segundo o qual cada **papel participante do verbo** deve ser expresso e fundido com um **papel argumental da construção de estrutura argumental**.

Assim, um verbo elabora uma construção de estrutura argumental quando há compatibilidade semântica entre ele e a construção, o que significa compatibilidade entre os papéis argumentais da construção, que são lugares (*slots*, no original) na representação semântica das construções, e os papéis participantes do verbo, que são lugares na representação semântica dos verbos (cf. GOLDBERG, 1995, p. 110). A distinção entre papéis participantes e papéis argumentais serve para capturar o fato de que verbos estão associados a uma semântica rica e específica e, portanto, a papéis semânticos também específicos, enquanto construções de estrutura argumental estão associadas a “estruturas semânticas decomposicionais” (GOLDBERG, 1995, p. 28), ou seja, a esquemas ou tipos de eventos, como “X causa Y receber Z” ou “X age” etc. Por exemplo, o verbo *quebrar* está associado aos papéis participantes 'quebrador' e 'quebrado'. Já a construção transitiva está associada a papéis argumentais mais esquemáticos como agente, paciente, etc.

Partindo das teorizações de Goldberg, Ciríaco (2014) propõe usar as representações semânticas de grupos de verbos nos termos da linguagem de predicados semânticos

primitivos¹ como uma ferramenta na delimitação do significado de construções de estrutura argumental. Segundo Levin e Rappaport (2010), as representações semânticas de classes de verbos permitem, por meio dos predicados semânticos primitivos, verificar os aspectos de significado mais gerais associados à classe como um todo, e, ao mesmo tempo, preservam, por meio da *raiz*, os aspectos mais específicos e idiossincráticos do significado de cada verbo da classe. Por exemplo, a classe dos verbos de experiência, como *amar* e *adorar*, tem a seguinte representação v: [X EXPERIENCE <THING> for Y], conforme Ciríaco (2011). A representação indica que os verbos dessa classe têm em comum o significado de experiência, representado pelo predicado EXPERIENCE. A raiz, que aparece entre colchetes angulados, é o que difere cada verbo em particular.

No caso dos verbos de experiência, a raiz é de tipo ontológico THING, e especifica o tipo de experiência lexicalizada por cada verbo. Para *amar*, é uma experiência de AMOR: fazendo a leitura a partir da representação específica do verbo *amar*, diz-se que seu significado envolve uma experiência de amor de X por Y (ou, na representação, X EXPERIENCE <AMOR> for Y).

A partir dessa representação, é também possível inferir os papéis argumentais que cada papel participante da cena evocada pelo verbo irá assumir na construção transitiva, de acordo com a posição que eles ocupam em relação aos predicados (cf. Ciríaco, 2014). Para os verbos de experiência, o participante X do verbo que for associado ao primeiro argumento da construção transitiva estará associado ao papel argumental de experienciador – visto que X é o argumento que encabeça o predicado EXPERIENCE; já o participante do verbo Y que se associar ao segundo argumento na construção transitiva estará associado ao papel de objeto da experiência.

Segundo esse raciocínio, Ciríaco (2014) esclarece que para determinar o significado de uma construção na língua é preciso adotar o seguinte procedimento metodológico: primeiramente, procede-se à checagem da compatibilidade de várias classes de verbos com a construção de estrutura argumental que se quer descrever; posteriormente, procede-se à verificação das descrições semânticas das classes de verbos que são compatíveis com a construção.

Nessa etapa, é importante verificar: os predicados semânticos mais recorrentes, a possibilidade de se generalizar quanto a um aspecto de sentido comum entre as classes ou a possibilidade de estabelecer uma rede de sentidos relacionados para a construção estudada, baseando-se num significado mais prototípico e em significados menos prototípicos, mas

relacionados, por exemplo. As seguintes situações são possíveis: i) a construção pode se compatibilizar com apenas uma classe ou grupo de verbos – nesse caso, seu significado é igual ao significado dessa classe ou à parte do significado dessa classe e pode ser representado usando-se a própria representação proposta para a classe²; ii) a construção pode se compatibilizar com mais de uma classe de verbos – nesse caso, é preciso investigar se essas classes podem ser analisadas como que formando um grupo semântico maior e mais geral ou se essas classes devem ser tratadas como extensões metafóricas de um significado prototípico. Na primeira possibilidade, o significado da construção pode ser descrito em termos do significado do grupo formado pelas classes compatíveis; já na segunda possibilidade, o significado da construção será descrito em termos de uma rede de significados relacionados, sendo o significado de uma classe tomado como prototípico e os significados das outras como relacionados a esse significado principal.

Neste trabalho, não será desenvolvida nenhuma representação semântica para classes de verbos. As classificações dos verbos analisados foram emprestadas de Ciríaco (2011) e serão tomadas apenas descritivamente, sem nenhum comprometimento com uma teoria ou metodologia de descrição de classes em predicados semânticos primitivos. O importante é aproveitar uma linguagem (ou parte dela) que sirva para espelhar os tipos de eventos e as estruturas semânticas contidas nos significados de construções em geral e, em particular, formalizar o significado da construção ergativa. As classes de verbos analisadas são as mesmas já descritas por Ciríaco e também não serão detalhadas aqui, porque este não é o objetivo deste artigo. O leitor interessado pode consultá-las diretamente no trabalho mencionado.

Ainda sobre a representação do significado de verbos, não se concorda com a assunção de que essas representações preservam os aspectos mais específicos e idiossincráticos do significado de cada verbo em particular. De fato, essas representações correspondem, elas próprias, a estruturas semânticas de construções de estrutura argumental. Não se pode dizer que [X EXPERIENCE <AMOR> for Y] corresponde ao significado do **verbo** *amar* apenas porque a parte estrutural correspondente à raiz foi preenchida pela ontologia AMOR. O que essa representação reproduz é a estrutura de argumentos desse verbo numa configuração oracional existente na língua, a saber, a construção transitiva.

Assim, a estrutura [X EXPERIENCE <THING> for Y] reflete, na verdade, a construção transitiva elaborada por verbos de experiência, como mostra Ciríaco (2014), e não o significado dos verbos de experiência em si. Nesse sentido, concorda-se com Goldberg

quando ela afirma que verbos estão, na verdade, associados a uma semântica rica e bem específica, e não a uma semântica esquemática como a representada por predicados semânticos, que na verdade explicita apenas sua estrutura de argumentos numa construção da língua - a transitiva. A representação do significado de conjuntos de verbos com sentido semelhante em predicados semânticos primitivos tem como objetivo descrever, em termos **esquemáticos**, o evento denotado por eles. O evento descrito por certos conjuntos de verbos equivale ao significado de construções de estrutura argumental ou funciona como um nível intermediário de abstração na determinação desse significado construcional.

Assim, observar a semântica que emerge de agrupamentos de verbos pode ser uma ferramenta útil na determinação do significado de construções de estrutura argumental, mas não esgota as possibilidades de significação das construções, muito menos serve para dar o significado de verbos em particular.

A análise dos dados se deu seguindo também a metodologia tradicional: uso da introspecção em conjunto com as ferramentas do pensamento analítico - manipulação de ideias, abstração, comparação e arazoado (TALMY, 2007). Não foi utilizado nenhum *corpus* de língua em uso pela dificuldade de se recortar nesse tipo de *corpus* os dados necessários a esta pesquisa em particular, mas, como afirma Talmy, é importante realçar que a introspecção é a metodologia aplicável às estruturas de formas e expressões linguísticas por excelência e o uso de *corpus* não suprime o pensamento analítico, que é introspectivo por natureza. Ainda assim, reconhece-se que o uso de sentenças produzidas em contexto de uso real da língua enriqueceria a pesquisa e pode vir a ser feito em trabalho futuro, a fim de dar mais embasamento aos resultados alcançados. Afinal, uma metodologia não exclui a outra, tratam-se de metodologias complementares.

Para finalizar esta parte do artigo, é importante frisar que no modelo proposto por Goldberg o significado dos verbos é uma constante e não há necessidade de se postular entradas lexicais adicionais para explicar as diferentes propriedades valenciais que um verbo pode assumir. Quando um verbo se combina com uma construção de estrutura argumental, o significado final é resultado da interação entre o significado do verbo e o significado da construção. Por sua vez, as construções de estrutura argumental são responsáveis pelo mapeamento entre verbos e padrões oracionais, não sendo necessária a postulação de regras de projeção ou outros mecanismos sintáticos.

A família de construções ergativas

A ergativa é um padrão oracional bastante produtivo em português. A classe dos verbos causativos de mudança de estado³, como *quebrar*, *acalmar* e *preocupar* são **verbos compatíveis** com a construção por excelência:

- (1) A janela da cozinha se quebrou/ A janela da cozinha quebrou.
- (2) O bebê se acalmou/ O bebê acalmou.
- (3) A babá se preocupou / A babá preocupou.

Nesses exemplos, é possível identificar a forma da construção ergativa - monoargumental - associada ao seu significado de mudança de estado - a janela mudou do estado inteira para quebrada; o bebê mudou do estado não calmo para calmo e a babá mudou do estado não preocupada para preocupada⁴. Os exemplos também mostram que verbos causativos de mudança de estado podem elaborar a construção ergativa com ou sem o clítico *se*. Outros verbos que elaboram a construção ergativa do mesmo modo são: abrir, amassar, arrebentar, colar, descolar, descosturar, desencaixar, desfiar, desligar, encaixar, entornar, entortar, entupir, espalhar, estragar, esvaziar, fechar, iluminar, incendiar, queimar, rachar, rasgar, trincar, animar, assustar, deprimir, desanimar.

Ao contrário do que Ciríaco afirma, verbos "agentivos de afetação", como *afiar*, *limpar*, *cortar* e *lavar* também são compatíveis quando em contexto apropriado, como mostram as sentenças seguintes:

- (4) A faca grande afiou, mas a pequena não.
- (5) A minha lousa limpou, e a sua?
- (6) A carne de porco já cortou.
- (7) A roupa ainda está lavando.⁵

A construção ergativa continua sendo elaborada, dessa vez, sem o clítico e combinando-se com outras construções como *já*, *ainda*, e a construção de gerúndio. Apesar dessas diferenças, é possível identificar sua forma - monoargumental - e seu significado - mudança de estado: a faca mudou de um estado em que estava cega para um estado em que

ficou afiada; a lousa mudou de suja para limpa; a carne mudou de inteira para cortada e a roupa também mudou de suja para lavada. Do ponto de vista sintático, esses exemplos ilustram casos em que, segundo Boas (2011:1272), os falantes produzem "sentenças tipicamente inaceitáveis como aceitáveis, dado o contexto apropriado". Ou seja, talvez a construção ergativa não seja possível sem a combinação desses outros elementos na sentença, mas passa a ser possível com eles. Outros verbos que produzem instâncias semelhantes são: afiar, afinar, aspirar, cortar, enxugar, lavar, limpar, partir, passar, pintar, pendurar, regular, remover, soldar, varrer.

A ergativa também é elaborada por verbos tradicionalmente classificados como inacusativos⁶:

(8) Essa fruta amadureceu.

(9) O bebê já dormiu.

(10) Minha gata morreu ontem.

(11) O astronauta desmaiou no teste.

(12) Minha chave sumiu.

(13) E o milagre aconteceu.

Elaboraões semelhantes podem ser produzidas com os verbos: adormecer, aparecer, surgir, desaparecer, acontecer, desabrochar, chegar, florescer, nascer, brotar, partir, ocorrer, murchar, germinar, adoecer, decair, desfalecer, despertar, fracassar, cair, sair. Em todas elas, a forma e o significado da construção ergativa podem ser constatadas, apesar de alguns verbos não parecem evocar exatamente uma mudança de estado: a fruta mudou de um estado não maduro para um estado maduro, o gato também mudou de um estado vivo para morto, e pode-se dizer, de certo modo, que o bebê mudou de um estado "desperto" para "dormindo", mas parece estranho dizer que a chave mudou de "aparecida" para "sumida" ou que o milagre mudou de não existente para "acontecido". Entretanto, quando se diz que "minha chave sumiu", não se está dizendo que a chave em si mudou, o que se está fazendo é conceptualizar um evento de mudança de estado geral da chave em relação ao falante/ouvinte.

Nesses casos, é a construção que permite uma conceptualização do evento nesses termos. É importante observar que construções independentes com significado próprio são capazes de adicionar argumentos e semântica a verbos (Goldberg, 1995). O papel de paciente, ou seja, aquele que muda de estado é acrescido ou sobreposto à semântica dos verbos e de

seus participantes através da semântica da própria construção. Ou seja, a construção ergativa faz com verbos sofram um tipo de coerção semântica, obtendo assim a propriedade semântica necessária para sua compatibilização. Esse mecanismo permite, inclusive, explicar novas ocorrências para além da previsibilidade decorrente do significado da construção em si.

Vários outros verbos não elaboram a construção ergativa. Das onze classes de verbos descritas em Ciríaco (2011), sete são **verbos não-compatíveis**, a saber, segundo a autora: agentivos de lugar, como *arquivar*; agentivos de *locatum*⁷, como *adubar*; agentivos de criação, como *fabricar*; agentivos benefactivos como *ajudar*; verbos de experiência, como *estimar*; verbos de obtenção, como *conseguir* e verbos de estado puro, como *custar*:

- (14) *A pasta se arquivou. / *A pasta arquivou.
- (15) *O jardim se adubou. / * O jardim adubou.
- (16) *O carro se fabricou. / *O carro fabricou.
- (17) *O vizinho se ajudou. / *O vizinho ajudou.
- (18) *A criança se estimou. / *A criança estimou.
- (19) *A vaga se conseguiu. / *A vaga conseguiu.
- (20) *Cem reais se custaram. / *Cem reais custaram.

Dessa forma, independentemente da classe do verbo (e de outras construções ou elementos que podem se combinar à construção ergativa para de fato instaciá-la), o que todos as ocorrências de (1) a (13) têm em comum é: i) do ponto de vista sintático, uma forma monoargumental que pode se manifestar com ou sem o clítico (seja o *se* ou o clítico correspondente à pessoa do sujeito) ou seja, *Sujeito clítico V* ou *Sujeito V*; ii) do ponto de vista semântico/pragmático, o fato de seus significados evocarem uma cena em que há uma mudança de estado acontecendo e de seus sujeitos estarem associados ao papel de paciente.

Vale observar que apenas verbos causativos elaboram a construção com o clítico. Já a construção sem o clítico é subespecificada, sendo elaborada por verbos causativos, verbos agentivos de afetação e verbos inacusativos. A presença ou ausência do clítico não parece efetuar nenhuma alteração no significado da construção como um todo, mas apenas acrescentar algumas nuances de sentido. Ciríaco (2011) confere ao clítico a função de desfocalização do agente evocado pela semântica do verbo, que é cortado na construção (cf. Goldberg, 1995).

Por outro lado, poderia-se pensar que a função de desfocalização do agente está sendo incorporada à própria construção, que por si só focaliza apenas o participante não agentivo. O foco da construção ergativa, em contraste com a transitiva, não é mais a ação, mas sim o resultado dela, que é a mudança de estado; daí o argumento paciente ser associado à posição de sujeito, que é a posição de proeminência na sintaxe - nesse sentido, a forma da construção responde a sua função e se mostra semanticamente motivada. Ainda assim, a função do clítico na construção ergativa é ainda assunto obscuro e precisa ser investigada em trabalho futuro.

De todo modo, salvo diferenças dialetais, existe o consenso de que a ergativa tem sido usada, cada vez mais, sem o clítico. Assim, entende-se que à medida que a construção ergativa foi sendo elaborada sem o clítico por verbos causativos, essa forma passou a evocar novas conceptualizações, permitindo que verbos de outras classes (como os verbos agentivos de afetação) se combinassem e fornecessem outras nuances de sentido.

A partir dessa primeira análise, surge a questão: como descrever e prever a produtividade da família de construções ergativas? Para respondê-la, propõe-se, com base em Goldberg (1995), que as construções que fazem parte da família das ergativas têm as seguintes representações, com e sem o clítico respectivamente:

(21) **Sem** {**Paciente**} **BECOME <STATE>**
F: cut Ag
R: instância { } **PRED**
Sin **Sujeito** **clítico** **V**

(22) **Sem** {**Paciente**} **BECOME <STATE>**
F: cut Ag
R: instância { } **PRED**
Sin **Sujeito** **V**

As representações em (21) e (22) descrevem os polos semânticos (Sem) das construções ergativas, a função (F) da construção, que nesse caso é de corte de qualquer participante que elabore a função de agente, a relação (R) do predicador/verbo (PRED) com cada construção e seu polo sintático (Sin). A Semântica das construções ergativas é capturada pela descrição BECOME <STATE> - que, segundo Parsons (1990), equivale à semântica de

mudança de estado. A R(elação) é de instância, ou seja, o tipo de evento designado pelo verbo ou é uma instância do evento mais geral designado pela construção ou é coercitivamente conceptualizado como tal, caso de verbos que não exprimem exatamente uma mudança de estado, mas podem ser conceptualizados como tal. O papel e o tipo de coerção que ocorre na construção ergativa não pode ser devidamente investigado, mas constituem questões a serem exploradas em trabalho futuro.

A compatibilização entre verbo e construção se dá da seguinte maneira. Um verbo como *quebrar* integra-se em PRED (predicador). Seu significado, que é algo como [CAUSE BECOME <STATE>] está associado a dois participantes, um participante "quebrador" e um participante "quebrado". Pelo princípio da coerência semântica, os participantes do verbo devem se fundir por compatibilidade semântica aos papéis argumentais da construção. O papel participante de "quebrado", que é inserido no espaço dos colchetes notados logo antes de PRED, funde-se, por compatibilidade semântica, com o único papel argumental da construção, o Paciente. O participante "quebrador" é cortado, pois esta é a função da construção ergativa, conforme F.

Por fim, o mapeamento entre o polo semântico e o polo sintático da construção ergativa é feito internamente. O verbo *quebrar*, integrado em PRED, é mapeado em V. O papel argumental de paciente, integrado com o papel participante de "quebrado", é mapeado na posição de sujeito. Com o mapeamento, dá-se a associação entre forma e significado.

Considerações Finais

Neste artigo, foram analisadas sentenças ergativas a partir da perspectiva teórica da Gramática de Construções de Goldberg (1995, 2006). Mostrou-se que a ergativa é um padrão oracional em português com forma e significado próprios, constituindo-se uma construção de estrutura argumental. Mostrou-se também que a construção ergativa não se limita a verbos causativos, podendo se compatibilizar também com verbos agentivos de afetação e verbos inacusativos, de diferentes maneiras, inclusive fazendo com que verbos sofram algum tipo de coerção e obtenham a propriedade semântica necessária para sua compatibilização.

A análise ainda evidenciou o fato de que a ergativa trata-se de uma família de duas construções relacionadas - uma com, e outra sem o clítico. Além disso, foi proposta uma representação para as construções ergativas de modo a descrever sua semântica e sua sintaxe e prever sua produtividade. Esta pesquisa também deixou as seguintes questões abertas para

trabalhos futuros: as relações entre a construção ergativa e outras construções que facilitam seu licenciamento no contexto apropriado, o papel da coerção semântica e a função do clítico e sua relação com a construção sem o clítico.

Notas:

*Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, MG, Brasil. Email: laciriaco@gmail.com. A autora agradece o apoio financeiro do Programa Institucional de Auxílio à Pesquisa de Docentes Recém-Contratados e Recém-Doutorados da UFMG.

1) Muitos trabalhos já exploraram a ideia da existência de primitivos semânticos na representação do significado: desde o trabalho clássico de Dowty (1979); a semântica conceptual de Jackendoff (1993, 1990, 1997); a semântica ontológica (cf. Nirenburg and Raskin 2004); os importantes trabalhos na interface entre semântica-lexical e sintaxe de Levin e Rappaport-Hovav (1995, 1998, 1999, 2005), Rappaport-Hovav e Levin (1998, 2003, 2010), Wunderlich (1997, 2000, 2009) e de Van Valin e Lapolla (1997) e Van Valin (2005) para a RRG; a metalinguagem semântica natural (NSM) de Wierzbicka (cf. Goddard e Wierzbicka (2002)); as representações semânticas em termos de *templates* lexicais (cf. Mairal e Quintero (2002), Mairal (2003, 2004), etc). Até em modelos cognitivos é assumido que em algum nível devem existir unidades menores de significado para codificar o conteúdo conceptual, conforme Lafoff (1987).

2) Nesse caso, a "classe" a que pertence o verbo é, ela própria, uma construção de estrutura argumental, como explicado mais adiante no artigo. É importante observar níveis de generalização/esquematicidade: do item verbal, mais específico e menos esquemático, passando por uma classe de itens verbais e chegando ao padrão oracional.

3) Verbos de mudança de estado já foram extensivamente estudados e identificados na literatura. Algumas das principais referências são: Levin e Rappaport-Hovav (1995, 1998, 2005); Levin (1999) e Parsons (1990). Em português, Ciríaco (2011, 2014) os divide em: i) verbos causativos/agentivos de mudança de estado físico, como *quebrar* – em que o resultado da causação ou ação é uma mudança de estado física; ii) verbos causativos/agentivos de mudança de estado psicológico, como *acalmar* – em que o resultado da causação ou ação é uma mudança de estado psicológico; iii) verbos estritamente causativos de mudança de estado psicológico, como *preocupar* – em que pode haver apenas uma causação, mas nunca uma ação, cujo resultado é uma mudança de estado também psicológico. Esses aspectos específicos de seu sentido não são relevantes para a compatibilização com a construção ergativa e não serão explorados neste artigo.

4) Parsons (1990) propõe um teste de acarretamento para identificar verbos de mudança de estado: no caso de *a janela quebrou*, é acarretado que a janela "ficou quebrada".

5) Segundo Negrão e Viotti (2010), esses seriam casos de "sentenças absolutas", como decorrência do tipo de conceptualização absoluta, cada vez mais frequente em português.

6) Ver Perlmutter (1978) e Burzio (1986). Os verbos testados foram colhidos de Ciríaco e Cañado (2006).

7) A literatura sobre *locatum verbs* é extensa; o leitor interessado pode consultar principalmente Hale e Keyser (2002) ou até mesmo Ciríaco (2011) para maiores informações.

Referências

- BOAS, H. C. Coercion and leaking argument structures in Construction Grammar. *Linguistics* 49–6, 2011. p. 1271–1303.
- BURZIO, L. *Italian syntax*. Dordrecht: Reidel, 1986.
- CIRÍACO, L. *A alternância causativo-ergativa no PB: restrições e propriedades semânticas*. Dissertação de mestrado. UFMG, 2007.
- _____. *A hipótese do contínuo entre o léxico e a gramática e as construções incoativa, medial e passiva do PB*. Tese de doutorado. UFMG, 2011.
- _____. A construção transitiva no PB: associando a gramática de construções à decomposição semântica de predicados. *Alfa Revista de Linguística*. 2014.
- _____; CANÇADO, M. Inacusatividade e inergatividade no PB. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, 2006.
- DOWTY, D. *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Reidel. 1979.
- GODDARD, C.; WIERZBICKA, A. *Meaning and Universal Grammar: Theory and Empirical Findings*. Amsterdam: John Benjamins. 2002.
- GOLDBERG, A. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1995.
- _____. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- HALE, K.; KEYSER, S. *Prolegomenon to a Theory of Argument Structure*. Cambridge: MIT Press, 2002.
- JACKENDOFF, R. *Semantics and cognition*. Cambridge, MA: MIT Press. 1983.
- _____. *Semantic structures*. Cambridge: MIT Press, 1990.
- _____. *The Architecture of the Language Faculty*. Cambridge MA: MIT Press. 1997.
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press. 1987.
- LEVIN, B. Further Explorations of the Landscape of Causation: Comments on the Paper by Alexiadou and Anagnostopoulou. *Proceedings of the Workshop on Greek Syntax and Semantics, MIT Working Papers in Linguistics* 49. MIT, Cambridge, MA, p. 239-266, 2009.
- _____; RAPPAPORT-HOVAV, M. *Unaccusativity: at the syntax-lexical semantics interface*. Cambridge: MIT Press, 1995.

_____; _____. Objecthood: an event structure perspective. *CLS*, n. 35, v. 1, 1999.

_____; _____. *Argument Realization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

_____; _____. Building verb meanings. In: Butt, Miriam/Geuder, Wilhelm (eds.). *The projection of arguments: lexical and compositional factors*. Chicago, CSLI Publications: 21–63. 1998.

MAIRAL USÓN, R.; QUINTERO, M. J. Pérez (eds) *New perspectives on argument structure in Functional Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002.

_____. *Why the notion of lexical template*. Anglogermánica online 2002-1. 2003.

_____. La reglas léxicas en la Gramática del Papel y la Referencia. In Wotjak, G. y Cuartero Otal, J.: *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica*. Berlín, Frank & Timme Verlag., 2004, pp. 175-196.

NEGRÃO, E.V.; VIOTTI, E. A estrutura sintática das sentenças absolutas no português brasileiro. *Linguística*, 23, 2010. p. 37-58.

NIRENBURG, S.; RASKIN, V. *Ontological semantics*. Cambridge, MA: MIT Press, 2004.

PARSONS, Terence. *Events in the Semantics of English: a study in subatomic semantics*. Currents Studies in Linguistic Series: 19. Cambridge: MIT Press, 1990.

PERLMUTTER, D. M. Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. In: *Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. University of California, Berkeley, p. 157-189, 1978.

RAPPAPORT-HOVAV, M.; LEVIN, B. Building verb meanings. BUTT, M; GEUDER, W. (eds.) *The projection of arguments: lexical and compositional factors*. Stanford: CSLI Publications, 1998.

_____; _____. *Roots and Templates in the Representation of Verb Meaning*. Department of Linguistics, Stanford University, Stanford, CA, May 15, 2003.

_____; _____. Reflections on Manner/Result Complementarity. E. Doron, M. Rappaport Hovav, e I. Sichel (eds.) *Syntax, Lexical Semantics, and Event Structure*. Oxford: Oxford University Press, p. 21-38, 2010.

TALMY, L. Foreword. In González-Márquez, Mónica et al., eds. 2007. *Methods in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 2007.

VAN VALIN, R. D. Jr.; LAPOLLA, R. *Syntax: structure, meaning and function*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. *Exploring the Syntax-Semantics Interface*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

WHITAKER-FRANCHI, Regina C. M. *As Construções Ergativas: Um Estudo Sintático e Semântico*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1989.

WUNDERLICH, D. Cause and the structure of verbs. *Linguistic Inquiry*, v. 28, n. 1, 1997. p. 27-68.

_____. Predicate Composition and Argument Extension as General Options – a study in the Interface of Semantic and Conceptual Structure. In: Stiebels, B. e Wunderlich, D. (orgs). *The Lexicon in Focus*, 247-270. Berlin: Akademie Verlag. 2000.

_____. Lexical Decomposition. In: Hinzen, W. *et al.* (Orgs) *The Oxford handbook of compositionality*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

INTERAÇÃO E LÍNGUA ESPANHOLA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Angélica Ilha Gonçalves¹

Maria Tereza Nunes Marchesan²

RESUMO: A legislação que trata sobre a educação no Brasil exemplifica não apenas os diferentes momentos da organização do ensino, como também o reconhecimento (ou não) da importância das línguas estrangeiras. No caso da língua espanhola, foi a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 (revogada com a atual Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), que possibilitou a conquista do seu espaço na educação brasileira. No ano seguinte a essa lei, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), com uma seção específica para a língua espanhola a fim de nortear o trabalho que deveria ser desenvolvido. Mesmo diante da revogação da Lei nº 11.161, as OCEM se configuram como um importante documento histórico para o ensino de espanhol no Brasil, se constituindo, ainda hoje, como um documento orientador para a prática dos professores de espanhol. Assim, este artigo tem por objetivo analisar os sentidos das designações *interação/interagir* presentes na seção *Conhecimentos de Espanhol* das OCEM, estabelecendo relações com a seção *Conhecimentos de Língua Portuguesa* e assim compreender as implicações desses sentidos para o ensino de língua espanhola nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: OCEM. Línguas. Interação.

ABSTRACT: The legislation concerning Education in Brazil exemplifies, not only the different moments of teaching organization, but also the recognition (or not) of the importance of foreign languages. In the case of Spanish, it was Law No. 11.161 of 05 August 2005 (repealed with the current Law No. 13.415, of 16 February 2017), which enabled the conquest of their space in Brazilian education. The following year to the law, the Curriculum Guidelines to Secondary Education (CGSE) were published with a specific section for the Spanish language in order to guide the work that should be developed. Even with the repeal of Law No. 11.161, the CGSE is an important historical document for the teaching of Spanish in Brazil, and is still a guiding document for the practice of Spanish teachers. Thus, this article aims to analyze the meanings of the terms *interaction / interact* present in the section *Spanish Knowledge* of CGSE, establishing relations with the section *Portuguese Language*

¹ Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS/Brasil. E-mail: angellig@yahoo.com.br.

² Professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS/Brasil. E-mail: ttmarchesan@gmail.com.

Knowledge, and in that way, achieve the understanding of the implications of these meanings for Spanish language teaching in the schools.

KEYWORDS: CGSE. Language. Interaction.

Considerações iniciais

O percurso histórico das línguas estrangeiras no Brasil é marcado por períodos de grandes discussões, alguns avanços em termos de oferta e implementação, mas também de retrocessos e silenciamentos. Embora o ensino de língua espanhola no país, ao menos no que diz respeito ao ensino formal, tenha quase um século, foi apenas nos últimos anos que começou a ganhar espaço.

Um dos fatores que impulsionou essa mudança de cenário foi a Lei nº 11.161/2005. Ao tornar obrigatório o oferecimento de língua espanhola para o ensino médio, a lei possibilitou o aumento da oferta de ensino da língua e, conseqüentemente, fomentou a necessidade de formação de professores para atuar nas inúmeras escolas públicas e privadas brasileiras.

Com a implementação da Lei também foi necessário traçar princípios para nortear o trabalho a ser desenvolvido. É por essa razão que nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), há uma seção intitulada *Conhecimentos de Espanhol*, destinada especificamente para “sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir” (BRASIL, 2006, p. 127).

Embora certamente esse contexto passe por modificações nos próximos anos em consequência da revogação da Lei nº 11.161, aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017, documentos como as OCEM podem e devem ser analisados como fonte histórica da educação brasileira. Além disso, documentos oficiais como este possibilitam vislumbrar a compreensão de questões fundamentais que guiam o ensino de línguas em um país.

Por apresentar um caráter “minimamente regulador”, as Orientações trazem reflexões e referências para o trabalho do professor. Inserida nesse propósito de reflexão sobre o ensino de língua espanhola no Brasil, esta pesquisa toma como cerne para a discussão as OCEM. Essa escolha ocorreu pelo fato dessas Orientações ainda serem norteadoras para a prática

docente no ensino médio, em especial para o ensino de língua espanhola, uma vez que corresponde ao primeiro documento oficial que apresentou uma seção específica para essa língua. Dessa forma, as OCEM se constituem como um importante documento histórico para o ensino de língua espanhola no Brasil.

É preciso considerar ainda que documentos dessa natureza revelam concepções acerca do que se entende por língua e linguagem. A identificação dessas concepções permite avaliar as suas implicações para o ensino, o que representa um importante subsídio para a prática do professor (INDURSKY, 2010). Se, por exemplo, predominar uma concepção sistêmica, os elementos internos da língua serão os mais relevantes para um estudo. Por outro lado, se elementos extralinguísticos forem associados aos linguísticos, a concepção linguístico-pragmática predominará. Poderá haver, também, uma concepção de língua entrelaçada pela exterioridade em que o ideológico é manifestado (INDURSKY, 2010).

Os exemplos apresentados por Indursky (2010) demonstram como o entendimento sobre a língua se modifica dependendo da concepção adotada, o que abre um leque de possibilidades para o ensino. Se em um dado momento os elementos exteriores à língua foram rejeitados, hoje o contexto sócio-histórico está imbricado ao ensino, permeado pela interação. Essas diferentes noções se refletiram nas metodologias e abordagens utilizadas pelos professores para o ensino de línguas.

No caso das línguas estrangeiras, as preocupações com o processo de ensino/aprendizagem foram se modificando no decorrer das últimas décadas. Com isso, o entendimento sobre qual tipo de competência linguística os alunos necessitavam também passou por transformações (RICHARDS; RODGERS, 2001). As aulas que eram unicamente baseadas na gramática-tradução foram agregando elementos e modificando suas perspectivas, o que possibilitou a constituição de um modelo sócio-construtivista.

Ao tratar sobre essas abordagens, Weininger (2008) diferencia o *aquário*, em que a língua-alvo é concebida como um objeto externo, do *mar aberto*, no qual os elementos como a interação social e o contexto sócio-histórico são incorporados à aula. Dessa forma, considerando a relevância da interação para o ensino de línguas estrangeiras, algumas perguntas relacionadas ao objeto dessa pesquisa são necessárias: será que a interação também embasa a seção sobre língua espanhola presente nas OCEM? Nesse caso, o que se entende por

interação, como é feita a condução desse trabalho e, ainda, há semelhança com o que é descrito na seção de língua portuguesa?

A partir dessas problemáticas, o objetivo deste trabalho é analisar os sentidos das designações *interação/interagir* presentes na seção *Conhecimentos de Espanhol* das OCEM, estabelecendo relações com a seção de língua portuguesa, e assim compreender as implicações desses sentidos para o ensino de língua espanhola nas escolas. Uma vez que a pesquisa trata sobre essas designações, a seguir são traçadas algumas considerações sobre interação.

Concepções de linguagem: um lugar para a interação

Os Estudos da Linguagem representam um campo amplo e heterogêneo de conhecimentos, com diferentes possibilidades de estudos. Ao observar a trajetória percorrida por essa área é possível evidenciar como a compreensão sobre a língua e a linguagem foram sendo ampliadas, passando de uma visão estritamente interna da língua para a sua relação com o sujeito falante. É em meio a essas mudanças que a interação passa a ser considerada como relevante para o ensino e a aprendizagem de línguas.

No entanto, para poder delimitar um conceito para a interação e identificar a sua importância nesse processo é preciso entendê-la dentro de uma temporalidade, isto é, imersa em um conjunto de conhecimentos anteriores. Isso requer perceber que o “ato de saber” tem relação com o tempo, ou seja, há um “horizonte de retrospecto” (AUROUX, 2008, p. 141). Ao estabelecer essas relações, observa-se que o conhecimento não é algo instantâneo, mas sim constituído por uma realidade histórica.

Quando se trata das concepções de língua/linguagem, esses conhecimentos antecedentes podem mostrar como essas noções foram sendo ampliadas. Travaglia (2000) apresenta a relevância de três dessas visões. Na primeira concepção, a linguagem é vista como expressão do pensamento, construída no interior da mente, sem ser afetada pelo outro ou pela situação social em que ocorre. Nesse caso, é regida por normas gramaticais que preconizam o falar e o escrever *bem*, devendo ser articulada, organizada e pautada pela gramática normativa.

Já a segunda concepção trata a linguagem como instrumento de comunicação. Nesse caso, a língua é vista como um código para a transmissão de mensagens, que precisa ser dominado pelos falantes. Os estudos, nessa visão, se concentram no funcionamento interno da língua, afastando-se do processo de produção, do social e das relações históricas (TRAVAGLIA, 2000).

Na terceira concepção, a linguagem passa a ser compreendida como processo de interação entre os interlocutores, com produção de efeitos de sentido em um contexto sócio-histórico e ideológico. Nessa terceira perspectiva, os sujeitos interagem ocupando lugares sociais, o que para Bakhtin (2006) indica a presença de duas faces para a palavra.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKTIN, 2006, p. 115, grifos do autor).

Essa associação entre *um* e *outro* também é explorada por Vygotsky (1998) ao estabelecer relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Essas relações pressupõem a intervenção pedagógica, pois a aprendizagem é possibilitada por essas interações sociais, as quais o sujeito transforma e é transformado. Na sala de aula, a interação se dará como cooperação ou como uma ação conjunta entre professor-aluno e aluno-aluno (CORACINI, 2005).

Para Travaglia (2000), os sujeitos interagem a partir dos lugares sociais que ocupam, realizando ações, atuando e agindo sobre o interlocutor, que pode ser um ouvinte ou mesmo um leitor. É nesse contexto que se desenvolve a construção social do conhecimento.

A “construção social de conhecimentos” exige uma comunicação autêntica e autônoma entre todos os participantes do processo. Assim, a língua alvo deve estar no seu papel natural de ferramenta de comunicação, percepção e cognição. Para isso, é importante afastar um pouco a intenção de aprender o idioma e gerar mais atividades (projetos, trabalhos em grupo, jogos etc.) que exigem as habilidades linguísticas (o tradicional conteúdo da aula) como instrumentos para obter êxito na perseguição de outros objetivos (WEININGER, 2008, p. 54).

Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem baseado na interação implica o uso de estratégias que superem o conhecimento exclusivo de gramática ou dos recursos para a comunicação. Nessa concepção, o trabalho desenvolvido pelo professor requer maior atenção às possibilidades de uso da língua, de tal forma que o aluno realmente possa acionar o que está aprendendo. Mas, se por um lado cabe ao professor promover essa interação, por outro, compete ao aluno assumir a sua parte de responsabilidade durante o processo de aprendizagem.

Ademais dos fatores relacionados à interação, para realizar essa análise é necessário considerar as condições sócio-históricas do espanhol no Brasil. Por isso, na próxima seção é apresentado um panorama do ensino dessa língua no país e os fatores que motivaram a elaboração das OCEM.

O ensino de língua estrangeira no Brasil: o caso do espanhol

Se, “pela história da constituição da língua e do conhecimento a respeito dela, posso observar a história do país” (ORLANDI, 2002, p. 09), entender a história da língua espanhola em território brasileiro permite identificar as prioridades, os propósitos e as intenções de oportunizar ou não o ensino de língua estrangeira no país. Vincular o estudo da linguagem com a história do ensino de língua espanhola é uma forma de evidenciar como as discussões sobre língua estrangeira sempre estiveram presentes no Brasil, porém com maior valorização em alguns momentos e, em outros, com certo desapareço.

Como neste trabalho a análise é realizada a partir das OCEM, publicadas em 2006, é importante e necessário refletir, ainda que brevemente, sobre os fatores que motivaram a sua criação. Para entender as condições de produção desse documento é preciso reportar ao século XX, na tentativa de buscar os fatores que determinaram a sua produção. Ao longo desse século, as instituições de ensino se destacaram por terem sido relevantes para a conquista de um espaço para o espanhol.

O Colégio Pedro II, por exemplo, foi a primeira instituição a ofertar a disciplina em 1919 (PARAQUETT, 2009). Essa primeira cadeira de língua espanhola foi ocupada pelo professor Antenor Nascentes, reconhecido pela sua produção em/sobre a língua portuguesa no

Brasil e autor da *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros* (1920), uma das primeiras referências para o ensino da língua no país.

No entanto, foi apenas em 1941 que o espanhol passou a ser estudado em um curso de formação de professores. Com a criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o espanhol como língua estrangeira ganhou espaço juntamente com o estudo de francês e de italiano (PARAQUETT, 2009). No ano seguinte, foi assinado o primeiro Decreto-Lei (nº 4.244a) que tornou obrigatória a inclusão da língua espanhola nos currículos do chamado Ensino Secundário. Como justificativa para essa mudança, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, afirmou que:

A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários. Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para tôdas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente (BRASIL, 1942, p. 04).

Mesmo relacionando a importância do ensino da língua espanhola com o grande número de países hispanofalantes próximos ao Brasil e ao fato de ser considerada uma “língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica”, a inserção do espanhol também foi uma maneira de substituir o alemão do currículo. Com isso, excluía-se a “língua do inimigo” da 2ª Guerra Mundial e ainda se tentava “sufocar” as colônias alemãs que residiam no sul do país e mantinham a língua dos seus antepassados (FREITAS; BARRETO, 2007 *apud* PIKANÇO, 2003).

Com a Reforma Capanema³, o ensino secundário (dos 12 aos 18 anos) passou a ser dividido em Ginásial (4 anos de duração) e Clássico ou Científico (3 anos de duração). Ainda que essa reforma tenha permitido a inclusão da língua espanhola, a sua carga horária era bastante reduzida se comparada com as demais línguas: no curso clássico era ofertada para a primeira e segunda séries e, no curso científico, apenas para a primeira série.

Mesmo havendo uma carga horária desproporcional entre as disciplinas de língua, a Reforma Capanema possibilitou aos alunos o estudo de Latim, Grego, Inglês, Francês,

³ Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Recebeu o nome de Reforma Capanema devido ao ministro que a instituiu, Gustavo Capanema.

Espanhol e, claro, Português. Esse cenário mudou radicalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961⁴, em que não há qualquer citação sobre o ensino de línguas estrangeiras. Com essa redação da LDB, o Conselho Federal de Educação (Brasil, 1961) instituiu as línguas estrangeiras como optativas para o currículo do sistema federal, que poderia orientar o sistema estadual, caso este não disponibilizasse de um Conselho Estadual.

Rodrigues (2010) assinala que a criação dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) representaria uma brecha nessa lei, uma vez que esses órgãos poderiam completar o seu quadro de disciplinas obrigatórias. Apesar do Decreto-Lei de 1942 ter proporcionado a organização mínima da estrutura escolar para a oferta de diferentes línguas, essa situação não favoreceu a sua continuidade. Com isso, a língua espanhola perdeu espaço para o francês e o inglês, o que fez com que “praticamente desaparecesse dos currículos das escolas brasileiras depois da LDB de 1961” (RODRIGUES, 2010, p. 17).

Esse cenário passou por uma modificação em 1976, através da Resolução nº 58 do Conselho Federal de Educação, em que o estudo de “Língua Estrangeira Moderna” tornou-se obrigatório para o ensino de 2º grau e recomendado para o de 1º grau (BRASIL, 1976, p. 01). Nesse documento e na Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus⁵ não se faz qualquer menção sobre qual língua estrangeira deveria ser obrigatória ou se poderia ser mais de uma.

A obrigatoriedade de oferta de uma língua estrangeira moderna prevaleceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996⁶, com a sua ampliação para o ensino fundamental, a partir da quinta série. Já no ensino médio, além da disciplina obrigatória, uma outra optativa pode ser acrescentada dentro das possibilidades da instituição. Cabe ressaltar que nenhuma dessas leis definiu qual língua deveria ser obrigatória, mas foi a LDB nº 9.394 de 1996 que deixou a cargo da comunidade escolar a sua escolha.

4 Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

5 A LDB de 1971 (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) modifica a nomenclatura da LDB de 1961 no que diz respeito ao nível de ensino. Dessa forma, o ensino primário passa a ser chamado de ensino de primeiro grau e o ensino médio, de ensino de segundo grau. Cabe mencionar, ainda, que em seu texto apenas se indica a possibilidade de organização de classes para o ensino de línguas estrangeiras.

6 Lei nº 9.294, de 20 de dezembro de 1996. Altera a nomenclatura dos níveis de ensino, passando a chamar ensino fundamental o ensino de primeiro grau e ensino médio, o ensino de segundo grau.

Embora não seja indicada como língua obrigatória, o inglês continuou ganhando espaço nas instituições brasileiras, enquanto o espanhol ficou em um segundo plano, como ocorreu com as outras línguas. No entanto, vários acontecimentos marcaram o final dos anos de 1970 e as décadas posteriores, 1980 e 1990, até culminar na Lei nº 11.161 de 2005, que tornou obrigatória a oferta de espanhol no ensino médio até fevereiro de 2017.

Desdobramentos do ensino de espanhol no Brasil e a criação das OCEM

Em 1979, os *Centros de Línguas Estrangeiras Modernas* foram criados em Niterói/RJ, representando uma “nova modalidade de ensino de espanhol” (PARAQUETT, 2009). Ainda hoje esses Centros existem no Paraná e em São Paulo, oferecendo gratuitamente o ensino de línguas para os alunos da rede pública. Para Paraquett (2009), essa foi uma maneira de substituir o compromisso das escolas com a oferta regular de línguas.

É nesse contexto que a primeira Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) foi fundada em 1981, tendo como um de seus objetivos “sensibilizar as autoridades a respeito da importância da inclusão do espanhol no então ensino de Segundo Grau” (FREITAS; BARRETO, 2007, p. 59). Com a sua criação, houve algumas conquistas no RJ: em 1984, inclusão do espanhol no segundo grau; em 1986, inclusão do espanhol entre as opções de língua estrangeira do vestibular do RJ; e em 1989, Emenda que tornou obrigatório o ensino de espanhol na rede estadual (FREITAS; BARRETO, 2007).

Após a criação dessa associação, outras surgiram em todo o país. Além desses fatores, cabe ressaltar a importância das relações entre o Brasil e os países hispanofalantes para uma mudança de postura do governo brasileiro diante da situação da língua espanhola no país. A presença de empresas espanholas, como a Telefônica e o Banco Santander, a instituição do Tratado para a Constituição de um Mercado Comum (Mercosul) assinado por Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai em 1991, e a chegada do Instituto Cervantes em São Paulo em 1998, também mobilizaram a mudança que viria com a Lei de 2005.

A Lei nº 11.161, de 2005, tornou obrigatória a oferta de língua espanhola no ensino médio, sendo a matrícula facultativa para os alunos. No ano seguinte, foram publicadas as

Orientações Curriculares para o Ensino Médio que, conforme consta em sua apresentação, surgiram da necessidade de aprofundamento de pontos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da importância de apontar alternativas didático-pedagógicas para o trabalho do professor.

As discussões sobre as OCEM foram iniciadas em 2004, articulando a representação da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores. Na tentativa de “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 05), essas orientações foram divididas em três volumes: 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Como esta pesquisa tem por objetivo analisar os sentidos das designações *interação/interagir* presentes na seção *Conhecimentos de Espanhol*, estabelecendo relações com a seção de língua portuguesa, foi utilizado o volume 1 das OCEM. Esse documento é singular por ter uma seção específica para a língua espanhola que remete à questão de sua obrigatoriedade até fevereiro de 2017.

Para compreender as implicações dos sentidos dessas designações para o ensino de língua espanhola nas escolas, primeiramente, foram registradas as suas ocorrências na seção de *Conhecimentos de Espanhol*, que são tomadas como *corpus* para o trabalho. A partir dessas ocorrências, buscou-se identificar os sentidos que lhes são atribuídos, através de um processo de leitura e releitura (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Além disso, foi necessário identificar sequências que apresentavam noções implícitas para o entendimento sobre interação. A partir dessas análises, foram estabelecidas relações com a concepção de língua e linguagem adotada na seção de língua portuguesa, assim como com as noções exploradas para as designações escolhidas. Isso permitiu evidenciar aspectos semelhantes e distintos entre as duas seções, o que é detalhadamente apresentado a seguir.

Interação em *Conhecimentos de Espanhol* das OCEM

As seções de Língua Portuguesa (LP) e Língua Espanhola (LE) das OCEM apresentam em suas introduções a necessidade de serem utilizadas pelos docentes para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no ensino médio. Em ambas, há a explicação de que essas orientações não devem ser interpretadas como uma “proposta fechada” ou como uma “solução” para todos os problemas relacionados ao ensino de línguas.

Essas introduções deixam claro que uma concepção de ensino ou mesmo de língua poderá ser identificada durante a leitura das duas seções. No caso da LP, salienta-se que essa proposta de orientações só pode ser realizada “por meio da discussão e da defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetos de ensino/estudo quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa (Seção de LP, 2006, p. 17)”. De modo semelhante, a seção de LE afirma que: “Ao longo desta proposta, transparecerão, necessariamente, nossos conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol (Seção de LE, 2006, p. 129)”.

Tais concepções podem efetivamente ser verificadas em ambas as seções, entretanto observa-se que em uma delas (LP) os conceitos são mais evidentes, sendo altamente explorados, enquanto que na outra (LE), as noções não menos notórias. Cabe destacar que a definição de língua é uma pista para a compreensão das relações estabelecidas entre teoria, método, procedimentos analíticos e objeto (ORLANDI, 2002). Assim, as noções expostas nas OCEM indicam o caminho estabelecido por essas orientações para o ensino de línguas no ensino médio.

As duas seções apresentam preocupações semelhantes em alguns aspectos como o (re)conhecimento por parte do aluno de diferentes variedades linguísticas, a necessidade da interdisciplinaridade e a formação de cidadãos. Por outro lado, quando se trata da concepção de língua/linguagem adotada em cada uma, identificam-se problematizações a respeito da interação, mas em proporções diferentes.

Considerando que, desde a década de 1990, a interação é estudada dentro da área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas (WEININGER, 2008), é instigante o fato de poucas vezes aparecer as designações “interação/interagir” na seção de LE. Em contrapartida, na seção de LP a designação *interação* e outras com o mesmo teor são amplamente abordadas.

Ao todo, o termo *interação* aparece trinta vezes na seção de *Conhecimentos de Língua Portuguesa*. Ainda há a presença de outros com um sentido semelhante, mas em menor

número: interacional (1), interativa (2) e interagir (1). Relacionando com a seção de *Conhecimentos de espanhol* é notável a diferença. Nessa parte do documento, aparece uma única vez a designação *interação*, em outros cinco momentos aparece *interagir* e durante uma citação do *Marco Común Europeo* se utiliza *interactúan* por duas vezes.

Por se tratar do primeiro documento oficial com uma parte destinada especificamente à LE pensava-se, inicialmente, que questões sobre a interação seriam mais discutidas. Entretanto, essa discussão é largamente realizada quando se trata de LP. Por considerar que “só se aprende na interação com o outro” (CORACINI, 2005, p. 201), é relevante identificar quais sentidos são atribuídos às designações *interação/interagir* na seção de LE, a partir dos fragmentos em que tais termos aparecem.

[1]

[...] num contexto de formação ampla como o do ensino médio, uma disciplina não se fecha nela mesma, e que é preciso contemplar o todo dessa formação que se pretende oferecer aos nossos estudantes, dentro do qual uma disciplina deve *interagir*⁷ com todas as demais para que se obtenham resultados de maior alcance na constituição da cidadania. (LE, p. 130)

[2]

[...] os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa *interagir* com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer [...]. (LE, p. 131)

Para tratar sobre o papel educativo do ensino de línguas estrangeiras na escola, a designação *interagir* é utilizada em dois momentos (sequências 1 e 2). Em ambas, o termo é utilizado para mostrar a importância da relação entre a LE e outras disciplinas. Embora se mantenha a ideia de troca recíproca, a designação *interagir* assume um caráter vinculado à interdisciplinaridade e não aos sujeitos participantes do processo de ensino/aprendizagem.

Por outro lado, nas sequências 3 e 4 os termos *interaja* e *interação* são utilizados no intuito de demonstrar a relação do sujeito com o outro, representado pela “comunidade” na

7 Apenas os destaques em negrito foram realizados pelas autoras dessa pesquisa.

sequência 3. Nesse caso, há uma aproximação com o que se pressupõe em um modelo de ensino focado na interação, ou seja, no qual a linguagem é compreendida como um processo de interação entre os interlocutores (TRAVAGLIA, 2000).

[3]

[...] o conhecimento que o aluno possui da gramática da língua materna (explícito ou implícito) permite que ele *interaja*, desde cedo, com a comunidade na qual está inserido. O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. (LE, p. 144)

[4]

o desenvolvimento da *competência comunicativa* vista como um conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a *interação* efetiva com o outro (LE, p. 151).

Observa-se, no entanto, que na sequência 3 o termo *interaja* é relacionado à língua materna. Ao tratar sobre o uso da gramática no ensino de línguas estrangeiras, a seção de LE expõe a necessidade de o conhecimento gramatical ser direcionado para as relações interpessoais e discursivas, o que se supõe ser possibilitado na língua materna.

De maneira semelhante à sequência 4, em que se utiliza a expressão “interação efetiva”, a sequência 5 usa “interagir ativamente”. Com a utilização desses termos, depreende-se que a interação deve ser uma ação praticada, algo que ocorra de fato. Por outro lado, é possível inferir que, ao menos na língua estrangeira, essa ação “ativa” ou “efetiva” entre interlocutores não tem sido evidentemente desenvolvida, já que tais termos precisam ser utilizados.

[5]

[...] um conjunto de atos de fala ou de funções lingüísticas desvinculados de um contexto amplo tampouco será adequado nem suficiente para alcançar os propósitos do ensino da língua estrangeira. Todos esses elementos e competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como *interagir* ativamente num mundo plurilíngüe e multicultural, heterogêneo (LE, p. 150).

Contudo, considerando que na interação esse outro não precisa necessariamente ser um sujeito biológico, mas pode ser um livro, um filme ou mesmo uma música (Coracini, 2005), essa interação “ativa” ou “efetiva” pode ser desenvolvida com um texto. A sequência 6 estabelece esse tipo de relação, ao tratar sobre a compreensão leitora.

[6]

o desenvolvimento da *compreensão leitora*, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e *interagir* com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele. (LE, p. 151)

Essa sequência, embora não explore a influência do contexto sócio-histórico e ideológico, trata sobre os efeitos de sentido construídos a partir das experiências pessoais e dos conhecimentos anteriores dos alunos. De certa forma, esse é um indicativo do lugar social ocupado pelo sujeito, que pode transformar essas interações ou ser transformado por elas (VYGOTSKY, 1998).

Nenhuma das sequências analisadas trata sobre o conceito de interação que serve de base para a seção de LE. Entretanto, durante a sua leitura, é possível encontrar passagens como as sequências 7, 8 e 9 em que é considerada a relevância da relação com o outro, do social e da produção de sentido perpassada pela história, sem que haja menção à interação, ou mesmo, a uma abordagem específica.

[7]

[...] levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (LE, p. 133)

[8]

O que efetivamente importa é mais o *como* e o *para que* fazê-lo, é o não tornar a análise e a metalinguagem um fim em si mesmas, mas uma forma de avançar na compreensão, uma maneira de mostrar que as formas não são fruto de decisões arbitrárias, mas formas de dizer que se constroem na história e pela história, e que produzem sentido. (LE, p. 145, grifos do autor)

[9]

[...] não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato [...]. (LE, p. 147)

De maneira distinta, a seção de LP apresenta uma subdivisão em que define a concepção de língua/linguagem que adotará. Assim, os conceitos utilizados nessa parte das Orientações são esclarecidos inicialmente, diferentemente da LE. Ao tratar sobre essa concepção, a seção deixa explícita a escolha pelo *interacionismo* e defende que “todo e qualquer texto se constrói na interação” e “é pela linguagem que o homem se constitui sujeito” (LP, p. 23), o que demonstra a ligação com uma base teórica centrada em pressupostos vygotskianos e bakhtinianos.

Na seção de LP, a escolha pelo interacionismo é justificada pela importância das interações sociais para a compreensão e reflexão das escolhas dos sujeitos e de como essas escolhas produzem efeitos de sentido. As sequências 10 e 11 demonstram como os conceitos adotados são explicados e defendidos.

[10]

[...] a abordagem proposta considera que, se as realidades sociais são produzidas e construídas nas diversas interações sociais, então, as práticas de ensino e de aprendizagem da língua materna devem levar em conta, sempre, as configurações singulares que os diferentes sistemas semióticos adquirem nos eventos de interação nos quais emergem, numa visão integradora, que procure entender o que os sujeitos fazem quando selecionam, estrategicamente, determinados recursos, dentre os disponíveis numa dada linguagem ou na língua. (LP, p. 29)

[11]

Deve-se ressaltar que a noção de prática de linguagem aqui adotada compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem como mediadora das ações, tendo em vista os propósitos em jogo. Isso significa que as práticas de linguagem só podem ser pensadas em termos dos espaços sociais (públicos ou privados) em que se configuram, a partir das finalidades que as motivam e dos lugares sociais nelas instaurados. (LP, p. 29-30)

Além de apresentar os argumentos pertinentes para essa escolha, a seção de LP expõe como essa abordagem pode ser trabalhada e explorada em sala de aula. Para isso, são utilizados exemplos de propagandas, piadas, anúncios e notícias. A partir dessas materialidades, são propostas análises que consideram os recursos linguísticos, as estratégias textuais, a relação com outros gêneros textuais, o contexto de produção, os valores expressos,

enfim demonstram como elementos internos e externos da língua podem ser observados e discutidos, o que favoreceria a formação humanista e crítica do aluno.

Ao tratar sobre o interacionismo, a seção de LP apresenta o conceito de interação que permeará as discussões propostas. Nesse caso, a interação é entendida como prática oral e escrita, que ocorre em diferentes instituições sociais e com a qual o sujeito “aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem” (LP, p. 24).

[12]

Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação – seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos – envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos), que não são exclusivamente lingüísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. Nesse conjunto de conhecimentos, há tanto os relativos à própria língua como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto [...]. Além desses, devem ser também considerados os conhecimentos sobre as formas pelas quais se estabelecem relações entre sujeitos sociais e, ainda, conhecimentos sobre os modos de conceber o mundo, ligados aos grupos sociais dos quais participamos ou com os quais interagimos. (LP, p. 25)

Na sequência 12, o conceito de interação contempla também o conjunto de conhecimentos relativos à própria língua e desenvolvidos por meio das relações sociais. Essa noção pode ser associada ao que Travaglia (2000) apresenta sobre a concepção de linguagem como forma ou processo de interação, em que a atuação ou a ação dos sujeitos derivam dos lugares sociais que ocupam.

Com isso, pode-se dizer que a interação ganha maior destaque na seção de LP, sendo exploradas não apenas questões teóricas, como também as possibilidades para a sua promoção em sala de aula, o que viabilizaria o desenvolvimento dos conhecimentos sobre língua e linguagem por parte dos alunos. Já na seção de LE, apesar da interação não ser negada e, de modo semelhante, ser compreendida a partir das relações sociais, não é dada tanta ênfase a sua importância no processo de ensino/aprendizagem da língua.

Cabe observar, porém, que a seção de LP é a primeira a ser apresentada nas OCEM. Assim, as noções discutidas mais extensamente nessa seção podem ter adquirido um caráter secundário nas demais, como a de LE. Entretanto, como na sua introdução é afirmado que

será possível identificar a concepção adotada, essas relações poderiam ter sido explicitadas para favorecer a compreensão do que se espera e almeja da LE nas escolas.

Considerações Finais

As abordagens e as metodologias para o ensino de línguas estrangeiras foram se modificando no decorrer das últimas décadas, passando a considerar a importância de elementos externos à língua, do papel histórico e das relações sociais. Segundo Weininger (2008), depois da abordagem comunicativa, um grande número de cursos passou a se apoiar em elementos trazidos por Jean Piaget e Vygotsky. Nesse novo modelo de aula, as interações sociais assumiram um papel fundamental para a construção do conhecimento sobre a língua e a linguagem.

Por considerar a importância da interação, este trabalho teve por objetivo analisar os sentidos das designações *interação/interagir* presentes na seção *Conhecimentos de Espanhol* das OCEM. A escolha desse documento ocorreu pelo fato de apresentar uma seção específica para a LE, o que representa uma fonte histórica do ensino dessa língua no país. Com isso, foi possível observar que a abordagem interacionista e os aspectos relacionados à interação são amplamente abordados na seção de LP, mas não na de LE.

Embora algumas dessas discussões sejam realizadas na seção de LE, a sua presença é menos notória e mais intensificada na seção de LP. Entretanto, por se tratar do primeiro documento oficial com uma seção específica para o espanhol e por ainda ser norteador para o trabalho do professor, seria importante que a seção de LE explicitasse também quais os pressupostos ou conhecimentos embasariam a prática esperada em espanhol.

É preciso considerar, ainda, que as OCEM são extensas, tratando não apenas da língua portuguesa e espanhola, mas também das disciplinas de artes, literatura, educação física e, ainda, com uma subdivisão intitulada *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*, que exigiriam outra análise no intuito de verificar as suas contribuições. Nesse sentido, os esclarecimentos sobre a concepção adotada precisam ser claros em qualquer seção para favorecer o entendimento do trabalho que deve ser realizado, assim como a reflexão sobre as possibilidades de desenvolvê-lo. Tais reflexões podem estendidas a qualquer documento oficial que trate sobre o ensino de línguas no país.

Por fim, este trabalho não procura desqualificar as OCEM, já que elas trazem informações, orientações e discussões importantes para o trabalho docente e especificamente para o que deverá ser realizado pelo professor de espanhol. Mas busca apenas refletir sobre algo tão discutido e importante no âmbito das línguas estrangeiras, a interação.

Referências

AUROUX, S. *A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências*. Trad. Mariângela Joanilho. Campinas, SP: Ed. RG, 2008.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244a, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, 10 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 de jan. 2017.

_____. Decreto-Lei nº 4.244b, de 09 de abril de 1942. *Exposição de motivos*. Rio de Janeiro, 01 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976*. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1 de dezembro de 1971 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%e7%e3o%20n.58-1976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%e7%e3o%20n.%208.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2017.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. *Diário da União*. Brasília, DF, 08 ago. 2005. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

FREITAS, L. M. A de; BARRETO, T. A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. In: SILVA, A. M. et al. (Orgs.). *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*. Rio de Janeiro: Prol Gráfica e Editora, 2007. p. 58-62.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: língua e ensino. *Organon*, Porto Alegre, v. 24, n. 48. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28637>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

KLEIMAN, A. B. Introdução. E um início: A pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 18. Jul/Dez. Campinas: 1991. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3652/4542>>. Acesso em: 28 maio 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 38, p. 123-127. 2009. Disponível em:<<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, F. S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S de; COSTA, E. G. M (Coords.). *Espanhol: ensino médio*. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-24.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de língua estrangeira: construindo a profissão*. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 45-72.

METÁFORAS: ESTRATÉGIAS DE TRANSMISSÃO DE IDEOLOGIA NO DISCURSO DO PAPA FRANCISCO

Victor Vago Fernandes¹

Jarbas Vargas Nascimento²

RESUMO: O propósito deste artigo é identificar metáforas como estratégias de compreensão da linguagem, do mundo e da transmissão de ideologia. Nosso objeto de estudo são fragmentos do discurso proferido no dia 22 de dezembro de 2014, pelo Papa Francisco, no encontro com os cardeais e colaboradores da Cúria Romana, para cumprimentá-los pelo Natal. Para esse estudo, baseamo-nos na contribuição de Lakoff e Johnson (2002), no que esses autores postulam sobre a função semântico-discursiva da metáfora, em diálogo com o empreendimento sociocognitivo de van Dijk (1998, 2010, 2012). Os resultados das análises apontam características peculiares do governo do Santo Padre frente à atual situação de sua instituição e permitem-nos revelar, em um primeiro momento, a importância de um estudo que ressalte a função sociocognitivo-discursiva da metáfora na transmissão de ideologia e de relações de poder.

PALAVRAS-CHAVE: Metáfora. Discurso. Proposta sociocognitiva. Papa Francisco. Ideologia.

ABSTRACT: The purpose of this article is to identify metaphors as strategies of both the world and language comprehension and the transmission of ideology. The object of study are fragments of the discourse delivered by Pope Francis on December 22, 2014, during the meeting with cardinals and collaborators of the Roman Curia for the exchange of Christmas greetings. We draw upon the contributions of Lakoff and Johnson (2002) as of these authors postulate about the semantic-discursive function of metaphors, in dialogue with the sociocognitive enterprise from van Dijk (1998, 2010, 2012). The results of the analysis point to peculiar characteristics of the Holy Father in the current situation of his institution which allows to unveil, in a first moment, the importance of a study which considers the discursive-sociocognitive function of metaphors in the transmission of ideology in power relations.

KEYWORDS: Metaphor. Discourse. Sociocognitive enterprise. Pope Francis. Ideology.

¹ Graduado em Letras Português/Inglês pela Faculdade Castelo Branco e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: fvictorvago@gmail.com.

² Professor Doutor Titular do Departamento de Português e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP e Professor Voluntário do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: jvnfl@yahoo.com.br.

Considerações iniciais

Embora a eleição de Jorge Mario Bergoglio ao cargo mais alto da Igreja Católica não tenha sido concretizada no conclave de 2005, quando Bento XVI foi eleito para implantar um governo voltado à tradição do catolicismo, o mundo ouvia da sacada do Vaticano, no dia 13 de março de 2013, a Igreja anunciar seu primeiro Papa latino-americano. Isso fez com que um dos nomes mais cotados do conclave anterior assumisse a Cúpula Romana no momento em que a Igreja passava por complicadas denúncias de homossexualidade, corrupção, casos de pedofilia e lavagem de dinheiro, motivos que forçaram a renúncia de seu antecessor.

Em 22 de dezembro de 2014, antes mesmo de completar dois anos de pontificado, o Papa Francisco, proferiu um discurso polêmico, manifestando sua insatisfação com cardeais de sua Igreja e com os colaboradores da Cúria. O Santo Padre utilizou-se de uma metáfora bem conhecida por todos os católicos, “igreja é corpo” e elencou doenças que contaminavam o alto clero, fazendo com que o catolicismo perdesse credibilidade e quantidade de fiéis em todo o mundo. Com isso, afirmou que seria preciso curar os doentes que estavam com ele, à frente de seu pontificado.

Deste modo, a partir da metáfora “igreja é corpo”, criada pelo apóstolo Paulo e presente em diversas de suas epístolas destinadas aos primeiros cristãos, o Papa configurou quinze expressões metafóricas de possíveis doenças, que contaminavam aqueles que ocupavam os mais nobres cargos na Igreja e, como numa receita médica, prescreveu os possíveis “remédios”, com o intuito de curá-las.

Para fundamentar o estudo a que nos propusemos, utilizamos as contribuições de Lakoff e Johnson (2002), sobretudo, a função semântico-discursiva da metáfora e sua categorização acerca das metáforas convencionais. Com isso, identificamos e analisamos nos fragmentos do discurso proferido pelo Sumo Pontífice aos cardeais e a funcionários do Vaticano, sede da Igreja Católica, as metáforas como estratégias de transmissão de ideologia. Recorremos, também, ao empreendimento sociocognitivo de van Dijk (1998, 2010, 2012) no que diz respeito ao papel crucial do modelo de contexto no processo cognitivo da elaboração e configuração de metáforas e na transmissão da ideologia de um grupo.

Nesse sentido, este artigo está dividido da seguinte maneira: em primeiro lugar, recorreremos à teoria de Lakoff e Johnson (2002) e selecionamos os conceitos de metáforas convencionais, suas três subcategorias, exemplificando cada uma delas e explicitando como se dá a construção da realidade social por meio das metáforas. Em seguida, apresentamos os conceitos de discurso, modelo de contexto e de ideologia, conforme postulado por van Dijk (1998, 2010, 2012). Enfatizamos, ainda, a função essencial da cognição, lembrando que uma metáfora deve ser coerente às diversas culturas que possuem o mesmo sistema conceitual. Dando continuidade, procedemos às análises dos fragmentos do discurso escolhido e, por fim, apresentamos algumas considerações acerca de nossas reflexões sobre a função da metáfora e seu modo de transmissão de ideologia.

As metáforas convencionais constroem a realidade social

Desde os primórdios da civilização, ao desenvolver sua capacidade de se comunicar, o homem estabeleceu uma relação entre os objetos, pelo manuseio e domínio do mundo e com todas as coisas ao seu redor. Dessa forma, a linguagem, capacidade peculiar do ser humano, fez com que ele se diferenciasse dos demais animais, ao criar tudo que pudesse servir de mecanismo de sobrevivência para a manutenção de sua própria vida.

Assim, ao dominar o mundo para controlar a natureza, o homem, pela linguagem, exerceu sua capacidade de pensar e agir diante dos inúmeros desafios de sua vida cotidiana. Por meio de seu intelecto, fez com que seus pensamentos fossem materializados linguisticamente e, assim, deu nome às coisas com as quais convivia. Além disso, com o auxílio de palavras, começou a estabelecer a estabelecer relações entre objetos que, por alguma razão, mantinham proximidade ou semelhança. Em consequência disso, surgiram as metáforas como poderosos mecanismos cognitivos, muito mais do que uma capacidade linguística do ser humano, com a finalidade de garantir a intencionalidade comunicativa daqueles que as produziam e dos que participavam de determinado evento comunicativo.

A metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes triviais. Eles

estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.45).

Com base em Lakoff e Johnson (2002), podemos afirmar que o nosso sistema conceitual é fundamentalmente metafórico. Assim, as metáforas não se encontram na linguagem, mas no pensamento, ou seja, tendo sua origem na mente e sendo configuradas no pensamento, elas são explicitadas por meio da linguagem sob a forma de “expressões metafóricas”, nas mais variadas atividades diárias. Por isso, o processo de construirmos formas de fazer o pensamento se converter em ação cotidiana torna-se uma maneira concreta de traduzirmos nossa cultura. Desse modo, as metáforas convencionais definem o que entendemos por real e são baseadas, frequentemente, em correlações que apreendemos em nossa experiência. Elas são, por conseguinte, originárias de nossas vivências concretas, nitidamente delineadas, e permitem-nos construir conceitos abstratos e elaborados, como por exemplo: “tempo é dinheiro”.

Na cultura ocidental a qual estamos inseridos, o tempo é considerado um bem valioso; por esse motivo, na maioria das vezes, as pessoas são remuneradas pelo tempo trabalhado e não pela produtividade alcançada. Isso nos faz perceber que o tempo tem uma relação muito próxima ao dinheiro que, sendo algo material, um papel ou metal, corresponde ao valor simbólico das horas gastas para realizar um determinado trabalho.

As metáforas baseadas em conceitos físicos simples são fundamentais no nosso sistema conceitual e, sem elas, não poderíamos nos comunicar, raciocinar, enfim, viver no mundo que nos cerca.

A metáfora não é meramente uma questão de linguagem. Ela é também uma questão de estrutura conceptual. E estrutura conceptual não é simplesmente uma questão de intelecto – ela envolve todas as dimensões naturais de nossa experiência, incluindo aspectos de nossas experiências sensoriais: cor, forma, textura, som *etc* (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.355).

De acordo com as funções cognitivo-linguísticas das metáforas, Lakoff e Johnson (2002) propõem três subcategorias para as metáforas convencionais, nomeadas como: estruturais, orientacionais e ontológicas. As estruturais são aquelas em que um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro. Para os autores, a maior parte de nosso sistema conceitual é metaforicamente estruturada, isto é, os conceitos, na sua maioria, são

parcialmente compreendidos em termos de outros conceitos. Neste sentido, as metáforas estruturais constituem um conceito abstrato a partir de outro concreto e estabelecem relações entre dois domínios, por exemplo, “igreja é corpo”.

Ao contrário, a metáfora orientacional organiza todo um sistema de conceitos em relação a um outro e tem a ver com a orientação espacial; por exemplo, “feliz é para cima”. Aqui, neste enunciado, podemos inferir a cultura religiosa a que fomos expostos, desde a mais tenra idade, e para qual a felicidade está junto de Deus, ou seja, no céu. Portanto, a expressão “pensei nas coisas do alto”, encontrada no segundo versículo do terceiro capítulo da Carta de São Paulo aos Colossenses, propõe tal atitude em que vemos a estruturação do conceito metafórico de que a felicidade é para cima, no céu, junto de Deus.

Por último, Lakoff e Johnson (2002) referem-se às metáforas ontológicas, que são baseadas em nossas experiências com objetos físicos e permitem-nos entender coisas abstratas como entidades e substâncias. Utilizamos as metáforas ontológicas para compreendermos eventos, ações, atividades e estados. Assim, quando dizemos: “não estou processando direito”, recorreremos à metáfora estrutural, “mente é máquina” e com ela, ontologicamente, entendemos a “mente” (coisa abstrata) como “máquina” (objeto físico/ concreto).

Como discutido anteriormente e, de acordo com os estudos de Lakoff e Johnson (2002), a metáfora não é mera questão de linguagem, mas de estrutura conceitual que envolve, por sua vez, tanto o intelecto como as dimensões naturais da experiência, incluindo as experiências sensoriais como cor, forma, textura, som *etc.* Essa estrutura conceitual vem externar o pensamento que temos da realidade sociocultural em que vivemos e para qual construímos nossos valores e ações no desejo de reproduzir e manter nossas ideologias.

A partir dessas considerações, podemos dizer que, quando proferimos um discurso marcado por uma instituição religiosa, assumimos os valores morais e dogmáticos que a constituem e a mantem. Assim, linguisticamente, considerando o que está arquivado em nosso pensamento, construímos metáforas que se adequam aos conceitos e aos posicionamentos desta instituição. Ao criarmos metáforas cotidianas, conseqüentemente, estamos suscitando em nós e em nossos interlocutores uma compreensão clara do ganho cognitivo pelo uso de expressões metafóricas. Neste sentido, podemos inferir que o modelo de contexto é crucial para o entendimento da metáfora e que as escolhas das características entre os objetos comparados não são arbitrárias, mas motivadas, pois não dependem apenas da vontade de

quem a constrói, mas devem atender às necessidades da construção da realidade social em que foi cognitivamente configurada (no pensamento) e, posteriormente, materializada na/pela linguagem.

As metáforas podem criar realidades para nós, especialmente realidades sociais. Uma metáfora pode assim ser um guia para ações futuras. Essas ações, é claro, irão adequar-se à metáfora. Isso, por sua vez, reforçará o poder da metáfora de tornar a experiência coerente. Nesse sentido, as metáforas podem ser profecias auto-suficientes (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.257).

Em síntese, podemos afirmar que as metáforas convencionais sejam elas, estruturais, orientacionais ou ontológicas têm o poder de criar em nós e para nós a realidade social na qual estamos inseridos ou a que fomos submetidos, desde nossa infância.

Discurso, modelo de contexto, ideologia e metáfora

O controle da mente das pessoas é, antes de tudo, o controle do discurso produzido e anunciado por aqueles que, tendo o poder social legitimado na sociedade, conseguem manter e reproduzir a dominação e a hegemonia. De acordo com van Dijk (2010, p.121), o processo de controle mental é obtido por meio de quatro momentos nos quais o grupo dominante consegue controlar o grupo dominado.

O primeiro momento, corresponde à aceitação pelos dominados de crenças, conhecimentos e opiniões dos dominantes, ou seja, os dominados receberiam, de maneira amistosa e pacífica, o discurso produzido pelos dominadores, reconheceriam neles fontes autorizadas, confiáveis ou críveis, tornando-se, inclusive, no segundo momento, os receptores do discurso dos dominantes. Por não terem conhecimento suficiente, não existiria discurso público que fornecesse informações, para que houvesse a possibilidade de crenças alternativas, terceiro momento do controle mental postulado por van Dijk (2010). Ainda, por não terem conhecimento e nem crenças necessárias, os dominados não dariam conta de questionarem o discurso ou a informação a que teriam sido submetidos, quarto e último momento do controle das mente das pessoas.

(...) os modelos mentais também proporcionam um 'ponto de partida' para a produção do discurso: se as pessoas representam as experiências e os eventos ou situações do dia a dia em modelos mentais subjetivos, esses modelos mentais

formam ao mesmo tempo a base da construção das representações semânticas dos discursos sobre esses eventos (VAN DIJK, 2012, p.91).

Ao controlar o discurso, a Igreja, por meio de seus líderes, padres, bispos e no maior nível, seu representante máximo, o Papa, tem o domínio sobre a mente de seus fiéis e, com isso, consegue estabelecer, de maneira sutil, os modelos de contexto que atendem à ideologia de sua instituição e reproduzi-la àqueles que assumem seus ensinamentos como verdade de fé absoluta.

Temos consciência de que as metáforas são essenciais para a construção da realidade social e, por isso, permitem o processo de compreensão da linguagem e do mundo. Nesta perspectiva, a cognição torna-se fator determinante, para que sejam originadas, configuradas e explicitadas num evento comunicativo sobre a forma de “expressões metafóricas” e transmitam a ideologia daqueles que as constroem. Disto, decorre que é preciso entender que o Papa vive sob um modelo de contexto específico, o mesmo da Igreja Católica, que tem o objetivo de “anunciar a boa nova de Cristo”. E para que isso ocorra, o Papa precisa controlar as mentes de seus fiéis em todo o mundo, a fim de manter a hegemonia. Por este ponto de vista, o modelo de contexto, conforme van Dijk (2012), funciona como uma estrutura mentalmente representada de propriedades da situação social, que são relevantes para a produção ou compreensão do discurso.

Em função de sua missão, a Igreja Católica deve estar atenta às realidades sociais e, cognitivamente, desempenhar sua capacidade de controle mental, produzir e reproduzir um discurso que atenda ao maior número de fiéis de sua instituição espalhados por todas as partes do mundo. Ao trazermos aspectos sociais, cognitivos e discursivos para esta reflexão, afirmamos com van Dijk (1997), que a ideologia é uma crença fundamental de um grupo e seus membros.

As ideologias são definidas como sistemas básicos de cognições sociais fundamentais e como princípios organizadores das atitudes e das representações sociais comuns a membros de grupos particulares. Desta forma, controlam indiretamente as representações mentais (modelos) que formam a base interpretativa e a “inserção” contextual do discurso e respectivas estruturas (VAN DIJK, 1997, p. 105).

As ideologias políticas, econômicas e, particularmente, as religiosas são estruturadas em termos metafóricos, que podem esconder aspectos da realidade social. Portanto, ao falarmos da produção de metáforas, precisamos assumir a importância dessas estratégias na transmissão de uma determinada ideologia.

É relevante considerarmos a ideologia que estrutura os modelos mentais do Papa Francisco, pois ela foi adquirida por princípios católicos que constituíram todas suas vivências como indivíduo estruturado dentro de uma família tradicionalmente religiosa e, posteriormente, dentro da Companhia de Jesus, que proporcionou sua ordenação e vivência ministerial.

Dessa forma, embora o Papa tenha revelado, na construção de seu discurso, o aspecto dinâmico e inovador de suas metáforas, ressaltamos que todo o seu conhecimento e opiniões (atitudes) foram controlados e organizados, numa perspectiva psicológica e sociocognitiva por um grupo da Igreja Católica, mais especificamente, pelos padres jesuítas, de onde recebeu sua formação filosófica e teológica, que mais tarde, o constituiu diácono, presbítero, bispo, cardeal até chegar ao mais alto cargo da Igreja, o de Papa.

O sistema conceitual e ideológico das metáforas da Igreja Católica

Todos nós já ouvimos falar ou escutamos alguma passagem da Bíblia que traz as parábolas atribuídas a Jesus Cristo acerca das mais variadas metáforas, sobretudo, de elementos do mundo físico (concreto) comparados ao Reino de Deus (conceito abstrato) que, para aqueles que têm fé, podem ser ontologicamente descritos.

Dessas parábolas de Jesus, emerge um sistema de conceitos que orientará o processo cognitivo da Igreja Católica para a elaboração das metáforas e para a reprodução de sua ideologia com o argumento de converter a humanidade ao cristianismo e obter a “salvação das almas”.

O catolicismo sempre acreditou que a verdade de fé revelada por Deus à história da humanidade se consolidou de forma plena por meio da pessoa de Cristo, descrito na Bíblia, livro sagrado dos cristãos. Dessa forma, a verdade absoluta se instaurou através da Sagrada Escritura e, até a Reforma Protestante, a Igreja Católica era a única capaz de interpretar e explicar o conteúdo metafórico desses escritos. Segundo os seus autores, os textos bíblicos teriam sido inspirados pelo próprio Espírito Santo para abordar temas morais, sociais e culturais, a fim de levar aos que neles acreditavam o profundo e autêntico conhecimento do Reino de Deus.

A Igreja Católica era quem impunha seus ensinamentos como verdade de fé, não podendo ser questionada por ninguém, pois sua doutrina era a absoluta manifestação do homem-Deus encarnado na cultura judaica e, por isso, deveria ser ensinada pelos que detinham o poder a todos aqueles que lhes eram submissos e os seguiam como líderes religiosos.

A verdade é sempre relativa a um sistema conceptual definido, em grande parte, pela metáfora. A maioria de nossas metáforas evoluiu em nossa cultura, durante um longo período, mas muitas nos foram impostas pelas pessoas que detêm o poder – líderes políticos, líderes religiosos, líderes empresariais, publicitários, a mídia etc. Em uma cultura em que o mito do objetivismo está muito vivo e a verdade é sempre verdade absoluta, as pessoas que conseguem impor suas metáforas à cultura conseguem definir também o que consideramos verdadeiro – absoluta e objetivamente verdadeiro (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.262).

Em seus estudos sobre “metáforas da vida cotidiana”, Lakoff e Johnson (2002) afirmam que todas as culturas têm mitos e as pessoas não podem viver sem eles, assim como não podem viver sem a metáfora. Como as metáforas, os mitos são necessários para dar sentido ao que se passa ao nosso redor. Nesse sentido, os mitos são essencialmente vitais para as pessoas tanto quanto são as metáforas, pois são mecanismos de significação de experiências vividas por uma determinada comunidade cultural e expressam a ideologia de variados grupos.

Lakoff e Johnson (2002) postulam que os indivíduos, como grupos, fixam prioridades diversas, o que é bom ou virtuoso para eles de diferentes maneiras. Assim, eles se tornam subgrupos de um grupo. Com relação ao que é importante para eles, seus sistemas de valores individuais são coerentes com as principais metáforas orientacionais da cultura dominante. Como nossos valores não são independentes, eles devem formar um sistema coerente com os conceitos metafóricos, que orientam nossa vida cotidiana. Em nosso caso, o sistema de conceitos da Igreja é inscrito na Bíblia e é por meio dela que é adquirida e reproduzida a ideologia que orienta os cristãos pela busca das “coisas do alto” nas práticas ordinárias de suas vidas. Nesse sentido, a metáfora não é apenas de caráter linguístico, mas também, sociocognitivo, pois é produzida na mente, configurada no pensamento e manifestada pela/na linguagem em discursos, que atendem às necessidades de determinado grupo, que compartilha os mesmos valores e convicções culturais, ideológicas e religiosas.

A coerência e a universalidade das metáforas utilizadas no discurso do Papa

Uma metáfora é bem sucedida, quando atinge seu objetivo, a saber, a compreensão de um aspecto do conceito. Portanto, construir metáforas que sejam compreendidas pelos católicos do mundo é um dos desafios do Papa, que recorre à Bíblia como um sistema de conceitos, a fim de transmitir sua ideologia.

Quando as pessoas não partilham a mesma cultura, o mesmo conhecimento, os mesmos valores e os mesmos princípios, a compreensão mútua pode ser especialmente difícil, afirmam Lakoff e Johnson (2002). Contudo, tal compreensão é possível por meio da negociação de sentido. Para negociar o sentido com alguém, faz-se necessário, quando forem importantes, tornar-se consciente das diferenças de experiências de mundo de ambos e respeitá-las. Há, por conseguinte, a necessidade de diversidade suficiente de experiências culturais e pessoais, para se chegar à consciência de que existem visões divergentes do mundo e que elas podem ser manifestadas diferentemente.

Embora latino-americano, o Papa deve respeitar e estar atento às diversas culturas dos fiéis que constituem sua Igreja, compreendendo suas peculiaridades, a fim de produzir um discurso que seja entendido por aqueles que o ouvem e o seguem. Esta atitude faz com que o Papa não esqueça o sistema ideológico de onde teve sua formação social e cognitiva. A coerência das expressões metafóricas utilizadas pelo Santo Padre deve estar vinculada, ainda, ao sistema de conceitos que o norteia frente à ideologia bimilenar da qual se tornou o líder maior, a Igreja Católica.

Dessa maneira, o catolicismo tem uma crença compartilhada de que a posição social do Papa na história é a mesma materializada no décimo oitavo versículo do capítulo dezesseis do evangelista Mateus, em que Jesus teria dito a Pedro: “também eu te digo que tu és Pedro, e sobre esta pedra edificarei minha Igreja e as portas do Hades³ nunca prevalecerão contra ela”, ou seja, o lugar do próprio Pedro, a quem Jesus concede a missão e a autoridade de governar sua própria Igreja.

Assim, os ritos, sacramentos, catecismos dessa Igreja estariam intimamente ligados ao “trono de Pedro” e estruturados a partir da interpretação que tal religião fizesse da Bíblia,

³ A Bíblia de Jerusalém traz o vocábulo Hades, do hebraico Sheol, que designa “a morada dos mortos”.

tendo como crença compartilhada sua história de fé, originada, configurada e propagada por aqueles que fossem reprodutores da mesma ideologia do sistema conceitual dos católicos.

Os rituais religiosos são normalmente atividades de tipo metafórico que, em geral, envolvem metonímias – objetos do mundo real significando entidades do mundo tal como são definidas pelo sistema conceptual da religião em questão. A estrutura coerente do ritual religioso reflete um aspecto da realidade tal como ela é percebida por essa religião. (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.353).

Analisando as estratégias metafóricas de um discurso de Francisco

No dia 22 de dezembro de 2014, na sala Clementina, no Vaticano, o Papa Francisco, dirigiu-se aos cardeais, como o costume de seus antecessores, para cumprimentá-los pelo Natal. Seu discurso, mais uma vez, surpreendeu a Cúria Romana, pois recorreu à metáfora estrutural “igreja é corpo”, utilizada entre os anos 50 a 51 d.C, por São Paulo, para elencar quinze doenças das quais a Cúria estaria sofrendo.

Para ilustrar o que dissemos anteriormente, identificamos, no discurso proferido pelo Santo Padre, fragmentos que comprovam a utilização de uma das três categorias da metáfora convencional proposta por Lakoff e Johnson (2002):

- (1) Quando pensava neste nosso encontro, veio-me à ideia a imagem da *Igreja* como o *Corpo* Místico de Jesus Cristo.
- (2) Faz-nos bem pensar na *Cúria Romana* como um pequeno modelo da Igreja, isto é, como *um “corpo”* que procura, séria e diariamente, ser mais vivo, mais saudável, mais harmonioso e mais unido em si mesmo e com Cristo.
- (3) Na realidade, a *Cúria Romana* é um *corpo complexo*, formado por muitos Dicasterios, Conselhos, Departamentos, Tribunais, Comissões e por numerosos elementos que não têm todos a mesma tarefa, mas estão coordenados em ordem a um funcionamento eficaz, edificante, disciplinado e exemplar, não obstante as diferenças culturais, linguísticas e nacionais dos seus membros.
- (4) Entretanto, sendo a *Cúria* um *corpo dinâmico*, não pode viver sem se alimentar e tratar. Com efeito, a *Cúria* – tal como a *Igreja* – não pode viver sem manter uma relação vital, pessoal, autêntica e sólida com Cristo.

No fragmento (4), podemos ver explícito o sistema conceitual que confirma a expressão estrutural metafórica “igreja é corpo”. Isso nos faz remeter ao conceito de que a “Cúria é igreja”, particularmente aqueles cardeais e colaboradores, no Vaticano, constituem parte da Igreja Católica Apostólica Romana, fundada por Cristo e governada, inicialmente, pelo apóstolo Pedro, tendo sua sede em Roma.

Se as metáforas convencionais definem o que entendemos por real e estão relacionadas às nossas experiências e originam-se a partir das situações concretas de nossa vida, então, o Papa representa, em termos metafóricos, sua “igreja”, sendo um “corpo humano” que está sujeito a ficar doente e cujos remédios, como numa receita médica, ele mesmo pode prescrever. Na perspectiva de Lakoff e Johnson, podemos categorizar a metáfora “igreja é corpo” como estrutural, no sentido de um conceito abstrato (igreja) ser estruturado a partir de um outro conceito, concreto, (corpo).

O Papa Francisco afirma, veementemente, que o membro da Cúria que não se alimenta diariamente de uma relação vital, pessoal, autêntica e sólida com Cristo pode se tornar um mero funcionário eclesiástico, secar, morrer e ser lançado fora:

(5) Um membro da Cúria que não se alimente diariamente com semelhante Alimento tornar-se-á um burocrata (um formalista, um funcionalista, um mero funcionário): um ramo que pouco a pouco seca e morre e é lançado fora. A oração diária, a participação assídua nos sacramentos, especialmente na Eucaristia e na Reconciliação, o contacto diário com a Palavra de Deus e a espiritualidade traduzida em caridade vivida são o alimento vital para cada um de nós. Seja claro para todos nós que, sem Ele, nada poderemos fazer.

No fragmento acima, apreendemos o modelo de contexto como fator crucial para a origem, configuração e propagação da ideologia da Igreja Católica, entre a autoridade máxima da instituição e os membros do alto clero, ou seja, os cardeais e aqueles que trabalham com eles. O fragmento do discurso proferido pelo Santo Padre, além de transmitir a ideologia de um grupo com o qual ele se identifica e que estabeleceu seu governo, traz consigo a capacidade de diagnosticar as “doenças”, que sua Igreja sofre, colocando-se na posição daquele que pode “curar” tais enfermidades e receitar as medicações adequadas para curá-las. A seguir, destacamos quinze fragmentos nos quais o Papa categoriza as doenças das quais a Cúria estaria sofrendo:

(6) A doença de sentir-se “imortal”, “imune” ou mesmo “indispensável”, descuidando os controles habitualmente necessários. Uma Cúria que não se auto-critica, não se actualiza, nem procura melhorar é um corpo enfermo.

(7) A doença do “*martismo*” (que vem de Marta), da actividade excessiva, ou seja, daqueles que mergulham no trabalho, negligenciando inevitavelmente “a melhor parte”: sentar-se aos pés de Jesus.

(8) Há também a doença do “*empedernimento*” mental e espiritual, ou seja, daqueles que possuem um coração de pedra e uma “cerviz dura”.

(9) A doença da *planificação excessiva* e do *funcionalismo*. Quando o apóstolo planifica tudo minuciosamente e julga que, se fizer uma planificação perfeita, as coisas avançam efectivamente, torna-se um contabilista ou comercialista.

(10) A doença da *má coordenação*. Quando os membros perdem a sincronização entre eles e o corpo perde o seu harmonioso funcionamento e a sua temperança, tornando-se uma orquestra que produz ruído, porque os seus membros não colaboram e não vivem o espírito de comunhão e de equipe. Quando o pé diz ao braço: “Não preciso de ti”; ou a mão à cabeça: “Mando eu”, causando assim mal-estar e escândalo.

(11) Há também a doença do “*alzheimer espiritual*”, ou seja, o esquecimento da “história da salvação”, da história pessoal com o Senhor, do “primitivo amor”.

(12) A doença da *rivalidade* e da *vanglória*. Quando a aparência, as cores das vestes e as insígnias de honra se tornam o objectivo primário da vida.

(13) A doença da *esquizofrenia existencial*. É a doença daqueles que vivem uma vida dupla, fruto da hipocrisia típica do medíocre e do progressivo vazio espiritual que nem doutoramentos nem títulos académicos podem preencher.

(14) A doença das *bisbilhotices*, das *murmurações* e das *críticas*. Desta doença, já falei muitas vezes, mas nunca é demais. Trata-se de uma doença grave, que começa de forma simples, talvez por duas bisbilhotices apenas, e acaba por se apoderar da pessoa fazendo dela uma “semeadora de cizânia” (como satanás) e, em muitos casos, “homicida a sangue frio” da fama dos próprios colegas e confrades.

(15) A doença de *divinizar os líderes*: é a doença daqueles que fazem a corte aos Superiores, na esperança de obter a sua benevolência.

(16) A doença da *indiferença* para com os outros. Quando cada um só pensa em si mesmo e perde a sinceridade e o calor das relações humanas.

(17) A doença da *cara fúnebre*, ou seja, das pessoas rudes e amargas que consideram que, para se ser sério, é preciso pintar o rosto de melancolia, de severidade e tratar os outros – sobretudo aqueles considerados inferiores – com rigidez, dureza e arrogância.

(18) A doença do *acumular*, ou seja, quando o apóstolo procura preencher um vazio existencial no seu coração acumulando bens materiais, não por necessidade, mas apenas para se sentir seguro.

(19) A doença dos *círculos fechados*, onde a pertença ao grupo se torna mais forte que a pertença ao Corpo e, nalgumas situações, ao próprio Cristo.

(20) E a última: a doença do *lucro mundano*, dos *exibicionismos*, quando o apóstolo transforma o seu serviço em poder, e o seu poder em mercadoria para obter lucros mundanos ou mais poder.

As quinze doenças metaforizadas pelo Santo Padre correspondem a uma metáfora estrutural que ele organiza, cognitivamente, por meio do sistema conceitual, Bíblia Sagrada, utilizando-se da metáfora estrutural contida no vigésimo sétimo versículo do capítulo doze da primeira carta de São Paulo aos coríntios, “igreja é corpo”. Nesse caso, o “corpo” (entidade ou substância concreta) pode adoecer e, em termos de expressão metafórica, interpretada como “igreja”, embora composta de pessoas, seja apreendida como algo abstrato. Por isso, a “igreja”, corpo místico do próprio Cristo, estaria vulnerável a adquirir doenças, se não mantivesse uma autêntica relação como o próprio Cristo.

Para cada doença apontada, o Santo Padre explicita sintomas, que facilitariam aos membros da Cúria Romana diagnosticar de que mal estariam sofrendo e, no fragmento 5, sugere alguns “remédios”, que poderiam imuniza-los contra as doenças referendadas metaforicamente. Ele ainda afirma: “A oração diária, a participação assídua nos sacramentos, especialmente na Eucaristia e na Reconciliação, o contato diário com a Palavra de Deus e a espiritualidade traduzida em caridade vivida são o alimento vital para cada um de nós”. Observamos que o Papa, além de dar o diagnóstico das doenças que acometem sua Igreja, ele, tal qual um médico, receita “remédios”, capazes de reverter o quadro doentio atual de sua Igreja.

Em outro fragmento, mais abaixo, ele diz que o único capaz de curar tais enfermidades é o Espírito Santo:

(21) É preciso deixar claro que o *único que pode curar* qualquer uma destas doenças *é o Espírito Santo*, a alma do Corpo Místico de Cristo, como afirma o Credo Niceno-Constantinopolitano: “Creio no Espírito Santo, *Senhor que dá a vida*”.

Se o Espírito Santo é o único capaz de dar a vida, ele cura aqueles que o buscam para serem libertos de suas enfermidades. Identificamos aqui, mais uma vez, a metáfora ontológica, sendo utilizada pelo Papa; dizendo melhor, podemos dizer que “Espírito Santo é médico” e nossas experiências pessoais nos ensinam que o médico pode curar nossas doenças. Assim, “Espírito Santo” (entidade abstrata) é entendido como “médico” (entidade física/humana).

O fragmento em que o Papa se coloca como médico pode ser metaforicamente entendido pelos católicos do mundo inteiro pois, compartilhando das mesmas crenças,

compreendem que, por vontade divina, o próprio Espírito Santo influenciara a escolha de Francisco, o primeiro Papa latino-americano da Igreja Católica. Além disso, esse mesmo Espírito se faz materializado no discurso do Santo Padre. Em síntese, podemos afirmar que o poder inconsciente e sociocognitivo da expressão metafórica construída pelo Papa, manifesta, concretamente, o próprio Espírito de Deus, visível dentro da Igreja Católica.

Lakoff e Jonhson (2002) afirmam que nosso sistema conceitual é fundamentalmente metafórico. Dessa premissa, podemos concluir que, embora as metáforas sejam formuladas e configuradas na/pela linguagem, elas recorrem aos modelos mentais, para disseminarem a ideologia da Igreja, como podemos perceber ao longo de sua história. Sabemos que, desde cedo, o Papa formado nos modelos mentais da ideologia da Igreja Católica recorre às cognições adquiridas desse grupo social que faz parte de sua construção sociocultural, a fim de elaborar um discurso com expressões metafóricas, que reproduzem a ideologia de seu grupo, conforme podemos confirmar pelos estudos de Lakoff & Johnson.

Resta-nos acrescentar, também, que a ideologia para van Dijk (1998) é constituída por aspectos sociais, cognitivos e discursivos. Assim, o modelo de contexto e a ideologia influenciam e determinam diretamente a construção de nosso sistema metafórico, controlando as mentes daqueles que vivenciam experiências idênticas às nossas e submetem-se às nossas crenças. Dessa maneira, dirigindo-se aos cardeais e funcionários do Vaticano, o Papa Francisco, em um evento comunicativo de sua Igreja, quis estabelecer uma relação de autoridade sobre seus subordinados, deixando claro, por meio do emprego de metáforas da realidade de sua instituição, que seu discurso e sua prática de vida são edificados sob o desejo de implantar na Igreja uma ideologia que garanta sua hegemonia.

Considerações finais

Eficientes estratégias de transmissão de ideologia, as metáforas utilizadas no discurso do Papa Francisco revelam sua visão de Igreja e constituem uma marca discursiva dos rumos que tomará “o barco de Pedro” no decorrer do pontificado do primeiro Papa latino-americano da história do cristianismo. Dessa forma, nossas análises apontaram, em um primeiro momento, uma mudança discursiva do Papa, quando revela marcas de um governo peculiar, desejoso de “reconstruir a Igreja de Cristo”. Com base nisso, o Papa visa a manter sua

popularidade frente a uma Igreja, cuja imagem estava desprestigiada pela perda de fiéis e pelos escândalos divulgados pela mídia, em um momento em que a informação se apresenta como processo fundamental de legitimação institucional e manutenção de poder.

Embora a Cúria Romana tenha elegido o Papa e desejasse uma Igreja mais aberta e disposta a enfrentar os desafios do início deste milênio, não se poderia prever que o governo da Igreja fosse marcado por um homem que se opusesse a qualquer tipo de abuso de poder e de desigualdade social, contrariando os desejos de uma Igreja autorreferencial.

O Santo Padre por meio da linguagem metafórica, produzida em sua mente e configurada no seu pensamento, manifestou em seu discurso a insatisfação para com aqueles que estavam próximos dele, governando a Igreja. Também, apelou à emoção e ao imaginário de seus interlocutores, a fim de fazê-los aderirem às suas ideias, na tentativa de construir a ideologia revelada três dias após o início de seu governo, “uma Igreja pobre e para os pobres”.

Com seu pensamento criativo e sua capacidade linguística, utilizando-se de metáforas como poderoso instrumento argumentativo e cognitivo, o Sumo Pontífice, configurou, de maneira bem sutil, seu pensamento por meio de um discurso coerente com suas práticas, conseguindo resgatar, num tempo muito curto de pontificado, a credibilidade e a hegemonia da Igreja Católica.

A manifestação discursiva do Papa Francisco mostrou-se, portanto, como um fértil campo de estudo sobre transmissão de ideologia da Igreja Católica que, há tempo, vem perdendo poder hegemônico, embora esteja aberta e disposta a garantir seu lugar na sociedade, mesmo que isso lhe custe desenvolver estratégias linguístico-discursivas mais eficazes como por meio do emprego de metáforas.

Referências

ENCONTRO do Santo Padre com os cardeais e colaboradores da Cúria Romana para a troca de bons votos de Natal. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2014/december/documents/papa-francesco_20141222_curia-romana.html. Acesso em 08/09/2015.

JERUSALÉM, *Bíblia de*. São Paulo: Paulus, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Coord. da tradução: Mara Sophia Zanotto. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: Educ, 2002.

PIQUÉ, E. Tradução de Carlos Turdera. *Papa Francisco: vida e revolução*. São Paulo: LeYa, 2014.

VAN DIJK, T. A. *Semântica do discurso e ideologia*. In PEDRO, E. R. (Org.), *Análise Crítica do Discurso – uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 105-168.

_____. *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: SAGE Publications, 1998.

_____. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

O INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: RITUAIS DE SUBJETIVAÇÃO

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado¹
Joaquim Cesar Cunha dos Santos²

RESUMO: Os intérpretes de Libras são profissionais que vêm ganhando força, de tal forma, que têm conquistado status profissional. Este texto trata-se de um recorte de uma pesquisa concluída e discute como esses profissionais, por meio dos rituais de passagem e aleturgias legitimam essa função subjetivando-se a serem intérpretes. Utiliza-se a pesquisa narrativa para entender os processos de ser e de vir a ser desses sujeitos. Usa-se como base a noção de *confissão*, ferramenta teórico-metodológica de inspiração foucaultiana. E analisa-se os dados partir das Tecnologias do Eu (LARROSA, 1994), mecanismos nos quais se produzem ou medeiam a experiência de si, a saber: a) mecanismos óticos; b) jurídico; c) moral; d) experiência de si e por fim, e) mecanismo prático. Ao trazer o tema neste trabalho, busca-se refletir sobre as práticas de subjetivação e, com isso, entender a possibilidade de sujeitos de ação na direção de sua prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Intérpretes de Libras. Surdos. Tecnologias do Eu.

ABSTRACT: Sign language interpreters are professionals gaining momentum in such a way to achieve professional status. This text represents a cut-off from a previous accomplished research and discusses how these professionals, through rites of passage and alethurgies legitimate this role subjecting themselves into interpreters. A narrative research is used to comprehend these individuals' process of can be or become. The definition of confession, theoretical-methodologic foucaultian inspired tool, is used as the research basis. The data is analyzed on the Technology of the Self (LARROSA, 1994), mechanisms through which experience of self is produced or mediated, as follow: a) optical mechanisms; b) statutory; c) moral; d) self-experience and at last, e) practical mechanism. As this theme is brought up to discussion, it is intended to ponder over subjecting forms and, hence, understand possibilities of acting individuals towards their professional practice.

KEYWORDS: Libras interpreters. Deaf. Technology of the Self.

Introdução

¹ Professora e orientadora de mestrado do curso de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha de Educação Especial: Processos Inclusivos e professora colaboradora no programa de pós Graduação em Ensino e Educação (PPGEEDUC). DLL/ Ufes, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: luczarina@yahoo.com.br.

² Mestre em Educação .NAUFES/PROAECI/ Ufes, Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: cesar.cunha.ils@gmail.com.

Com o objetivo de compreender como os sujeitos que atuam como intérpretes de Libras se constituem, este trabalho que é um recorte de uma pesquisa concluída traz uma reflexão sobre o papel desses cursos de formação de intérpretes de Libras³ na constituição da subjetivação desses profissionais.

Nossa hipótese é de que em diferentes momentos da aprendizagem e uso profissional ou não da Libras, esses sujeitos concluem que são intérpretes, e essa conclusão causa efeitos em sua atuação e sua vida profissional. Pensamos nesse sujeito que, em determinado momento de sua história, se constitui, se subjetivando intérprete de Libras assumindo para si essa responsabilidade que não se limita a uma formação acadêmica ou técnica como tradutor ou intérprete, sujeito que, muitas vezes, vai além de um envolvimento e comprometimento com a profissão e com a atividade de interpretação.

Independente da origem desse sujeito como usuário da língua de sinais (família de surdos, igrejas, cursos de formação ou de outros diferentes espaços), o objetivo geral é compreender como o sujeito intérprete de língua brasileira de sinais se constitui como tal e se reconfigura, seja egresso de famílias de surdos ou não, de instituições religiosas ou de outros diferentes espaços. A pergunta central do trabalho é: Como o sujeito se subjetiva Tradutor-intérprete de Língua de Sinais por meio dos rituais aletúrgicos⁴? E outras perguntas que permeiam a pesquisa: Como esse sujeito se subjetiva intérprete profissional? E como esse sujeito de atitude se constitui, com práticas que vão além do que os editais requisitam na função? Como tal atitude implica uma certa maneira de estar atento às práticas ao que se passa no pensamento?

³ Vale aqui destacar que o intérprete atua com a forma oral e instantânea de tradução. Atuando na interpretação simultânea ou consecutiva das línguas envolvidas. **O tradutor** trabalha com o texto escrito e sempre terá mais tempo para consultar os instrumentos de trabalho, diferentemente do intérprete. No presente trabalho utilizamos “tradutor-intérprete” segundo a definição apresentada por Quadros (2007), “O Tradutor-intérprete é a pessoa que traduz e interpreta o que foi dito e/ ou escrito, e o Tradutor-intérprete de língua de sinais é a pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita). Atualmente se fala que o intérprete opera com a língua oral e o tradutor, trabalha com a língua escrita”. (QUADROS, p.11, 2007).

⁴ Segundo Foucault (2011), “poderíamos chamar de ‘aleturgia’ o conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento, e dizer que não há exercício do poder sem algo como uma aleturgia” (FOUCAULT, 2011, p.19, 46).

Buscando responder a tais perguntas, elegemos a pesquisa narrativa, para entender as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de aprender e usar a língua brasileira de sinais. A partir de suas histórias foi possível analisar fatos, instantes e/ou momentos delas em que os sujeitos consideram o que, para eles, foi decisivo em não só em seguir a profissão de intérprete de Libras como terem uma atitude que não se limita ao ato tradutório.

A escolha desse tipo de abordagem surge do interesse de, a partir das histórias de vida, entender melhor os processos de formação e subjetivação⁵ dos intérpretes entrevistados. Ao utilizar o termo “formação” aplicamos tanto a um conjunto de conhecimentos específicos que são ministrados ou adquiridos, quanto ao uso em especial, e aqui está o motivo de formação de si,

[...] é o que se poderia chamar de “artes da existência”. Estas devem ser entendidas como práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 2014, p.193)

Poderíamos perguntar o que motiva, por exemplo, um aprendiz da língua a exercer a função de intérprete para uma pessoa surda. Ou seja, que leva esse aprendiz a acreditar que pode atuar junto a um surdo usuário da língua de sinais? O que leva esse sujeito não surdo a compartilhar o espaço com outros, profissionais, usuários da língua de sinais? O que o subjetiva como intérprete profissional? São estas e muitas outras perguntas que motivam este trabalho.

Contornos teóricos-metodológicos

Em sua dissertação de mestrado, Martins (2008) se utiliza dos estudos foucaultianos para trabalhar as relações de saber e poder na inserção do intérprete de Língua de Sinais na inclusão escolar de surdos. Já em sua tese de doutorado (2013), a autora analisa trajetórias,

⁵ No decorrer do trabalho, em vários momentos aplico à formação o conceito de cuidado de si, da estética da existência, técnicas de si. O cuidado de si diz respeito à maneira pela qual cada indivíduo constitui a si mesmo como sujeito de sua própria conduta.

atuações e relações de ensino com a presente figura do intérprete educacional incluído na dinâmica escolar.

É necessário pensar a função do intérprete na chamada educação inclusiva. É ao cuidar de si, atento ao que pensa e ao que se passa no pensamento que esse profissional pode falar com propriedade sobre a prática educativa perante os educadores, trazendo uma discussão produtiva sobre sua atuação e educação de surdos.

Por isso escolhemos como percurso metodológico desse trabalho inspirados na aula de 5 de janeiro de 1983, de Foucault no curso “*O governo de si e dos outros*” (FOUCAULT, 2011). Na referida aula, Foucault traz a “história do pensamento”⁶, e explica como dois métodos, um que chama de “história das mentalidades” e outro, “história das representações”, estão inseridos na “história do pensamento” (FOUCAULT, 2011, p.4).

Por “história das mentalidades” entende-se que os sujeitos ao se narrarem fazem uma análise dos comportamentos efetivos às expressões que podem acompanhar esses comportamentos, por traduzi-los ou até mesmo justificá-los. Por “história das representações” entende-se a análise do papel que desempenham as representações, ou seja, uma análise das ideologias e uma análise dos valores representativos considerando o que é posto como regra, com um status de verdade, uma referência, uma análise das representações geradas por este conhecimento.

É nesse contexto, que nos voltamos para as práticas dos intérpretes de libras para conhecermos a “história das mentalidades e representações”, quanto a subjetivação do intérprete de libras. Por meio da narrativa foi possível entender as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de aprender e usar a língua brasileira de sinais.

Nas narrativas desses profissionais, nas suas “confissões”⁷, temos as pistas de que suas práticas, suas atitudes os constituem intérpretes. Em “*A casa dos loucos*”, Foucault (2013,

⁶ E por “pensamento” Foucault queria dizer uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos, e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. [...] é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de “foco de experiência”. (FOUCAULT, 2011, p.4).

⁷ A “confissão” aqui não é o ritual na busca pela indulgência dos deuses ou juízes, antes, a operação de uma subjetivação (FOUCAULT, 2010, p.325, 326).

p.193) pergunta “se pode haver melhor prova, indício mais seguro do que a confissão do próprio sujeito [...]?”.

É neste ritual de produção que temos de forma acessível apontamentos do objeto permanente de conhecimento e que qualifica um sujeito de conhecimento, uma forma ímpar de produção da verdade. Segundo Foucault,

[...] a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; [...]; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação. (FOUCAULT, 2015, p.69)

Para Foucault a confissão é uma das técnicas de si, um dos modos pelos quais o indivíduo pode estabelecer uma relação consigo mesmo e produzir uma série de operações sobre seu corpo, seus pensamentos e sua conduta (FOUCAULT, 1994, p.785).

A escolha por este procedimento teórico-metodológico se dá por ser uma modalidade discursiva da experiência de si, que incita o sujeito a se observar, se dizer, julgar a si mesmo. Segundo Larrosa (1994),

A confissão, tal como o exame em *Vigiar e Punir*, é um dispositivo que integra a produção do saber e a cerimônia do poder, o lugar onde a verdade e o poder confluem. O sujeito confessante é atado à lei e se reconhece a si mesmo em relação à lei. A confissão é um dispositivo que transforma os indivíduos em sujeitos nos dois sentidos do termo: sujeitos à lei e sujeitados à sua própria identidade. [...]. Aprender a ver-se, a dizer-se, ou a julgar-se é aprender a fabricar o próprio duplo. E a "sujeitar-se" a ele. Esse duplo está construído pela composição do eu que vejo quando me observo a mim mesmo, do eu que expresso quando me digo a mim mesmo, do eu que narro quando construo temporalmente minha própria identidade, do eu que julgo quando me aplico um critério, do eu que domino quando me governo. (LARROSA, 1994, p. 79-80)

Utilizamos tais ferramentas a fim de refletir sobre as práticas de subjetivação do profissional tradutor-intérprete e, principalmente quanto ao que o leva a afirmar ter competências para assumir outros fazeres, como ele é conduzido a ser um modelo para outros.

Rituais: produção de si por meio da subjetivação

No ano de 2002, foi assinada a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, a Lei de Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Tal legislação trouxe para o espaço da escola os intérpretes de Libras que, por sua vez, são indivíduos de diferentes formações, como filhos e parentes de surdos, sujeitos do serviço voluntário em igrejas, entre outros. Todos esses sujeitos trouxeram consigo suas subjetividades, alguns com mais certezas do que dúvidas sobre como proceder no espaço educacional, sendo tal espaço o primeiro de atuação profissional como intérprete de Libras.

Inspirados em Sennett (2012), podemos pensar sobre os rituais de formação dos intérpretes de Libras. Rituais como a aprovação no Prolibras⁸, a entrada nos cursos de Letras/Libras⁹, confere o caráter de espetáculo requeridos para a formação desses profissionais. Assim, uma das formas de constituir-se intérprete de Libras é ser aprovado nesse ritual. Isso torna o sujeito em alguém especial que agora sim tem uma ligação legitimada com o surdo. Estar entre os aprovados faz desse sujeito alguém com *status* de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Segundo Foucault (2014, p.11) “[...] o homem se dá seu ser próprio a pensar [...] quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga [...]”. Quando o sujeito narra sua história o mesmo está a todo o tempo buscando a coerência da mesma, pois a cada momento de sua vida não houve o verdadeiro e o falso, mesmo que tenha pensado assim segundo seus valores, o certo e o errado. Mas, sua história “não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos”, mas a história de sujeito se constituindo “historicamente como experiência” (FOUCAULT, 2014).

Os mecanismos nos quais essas relações se produzem ou medeiam a experiência de si podem ser enumeradas (LARROSA, 1994). O **mecanismo ótico**, o ver a si próprio, é a atividade de autodescrição, olhar para dentro de si, e exteriorizar quem é, o que somente o próprio sujeito vê e não outros. Essa exteriorização pode ocorrer por um procedimento

⁸ O Exame de proficiência é conhecido nacionalmente como Prolibras. – Decreto 5.626/05. Segundo Pereira (2008) ocorreram exames nos anos de 1997 e 2000 realizados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS. – (PEREIRA, 2008. P. 16, 22, 67, 68.)

⁹ Letras/Libras – Curso Superior de Letras-Língua Brasileira de Sinais com Licenciatura em Libras e Bacharelado em Tradução e Interpretação. – Decreto 5.626/05.

linguístico ou não. O sujeito ao ‘confessar-se’ faz um exame de consciência, tornando-se visível a si mesmo em seu interior.

Na esteira de Foucault (2010, 2015) consideramos importante abordar brevemente a noção de “confissão”. A prática da confissão que a maioria significa, é a confissão como ritual onde a enunciação em si promete ao confessor a purificação, a eliminação de suas faltas, enfim a salvação. Na Antiguidade esse ritual de confissão não existia. Existiam certas práticas, tais como o exame de consciência, e de consulta. Segundo Foucault (2010),

[...] a obrigação que tem o sujeito do dizer-verdadeiro sobre si mesmo, ou ainda, o princípio fundamental de que é preciso o dizer-verdadeiro sobre si mesmo a fim de se estabelecer com a verdade em geral uma relação tal que nela se possa encontrar a própria salvação, pois bem, é algo que de modo algum existiu na Antiguidade grega, helenística ou romana. [...]. Na história do Ocidente, quem é dirigido e quem é conduzido só passará a ter o direito de falar no interior da obrigação do dizer-verdadeiro sobre si mesmo, isto é, na obrigação da confissão. [...] poder-se-ia dizer que nessa direção, na arte de si mesmo grega, helenística e romana, encontram-se (há exemplos) alguns elementos que podem ser dela aproximados ou que um olhar retrospectivo poderia determinar como antecipação da “confissão” vindoura. [...]. Encontram-se também [...] algumas práticas que são afinal exercícios de exame de consciência, práticas de consulta nas quais o indivíduo que consulta está obrigado a falar de si mesmo. [...] Todos esses elementos, porém, parecem-me profundamente diferentes do que chamamos “confissão” no sentido estrito, ou pelo menos no sentido espiritual da palavra. [...]. Confessar é clamar pela indulgência dos deuses ou dos juízes. [...]. Tudo isso se encontra na Antiguidade com esse sentido instrumental. Esses elementos da confissão são instrumentais, não porém operadores. Enquanto tais, não tem valor espiritual. Creio ser este um dos mais notáveis traços da prática de si naquela época: o sujeito deve tornar-se sujeito de verdade. Deve ocupar-se com discursos verdadeiros. É preciso, pois, que opere uma subjetivação que se inicia com a escuta dos discursos verdadeiros que lhe são propostos. É preciso, pois, que ele se torne sujeito de verdade, que ele próprio possa dizer o verdadeiro, que possa dizer a si mesmo o verdadeiro. (FOUCAULT, 2010, p.325, 326)

O “confessar-se” aqui não é o ritual na busca pela indulgência dos deuses ou juízes, antes, a operação de uma subjetivação. É como se se perguntasse “Como me vejo diante dos discursos verdadeiros que me são propostos? O que posso dizer a mim mesmo como verdadeiro? ”. Ao responder essas perguntas o próprio sujeito exterioriza quem é, e no uso da linguagem apresenta aos outros o que já se faz presente nele. Desta forma torna visível o seu interior, oferece sua subjetividade, que nada mais é do que o significado do discurso. Essa subjetividade, significado do discurso podemos interpretar como sendo a origem, a referência, mas, poderá também ser um ideal.

Ao convidar para esta pesquisa sujeitos que se narraram, a prática da entrevista, o mecanismo ótico produziu o sujeito que vê e exterioriza, que torna visível o que outros não

veem. Usando a analogia de um espelho, a imagem do sujeito que ele vê refletida é a imagem do seu interior. É um autoconhecimento, é como olhar para dentro de si. Esse olhar permite fazer as escolhas dos “detalhes” que vê, “detalhes” privados, que só o sujeito pode ver, e decidir torna-las visíveis para outros.

Nesse mecanismo ótico, o exame de si mesmo, a confissão, o exame de consciência, o sujeito consegue ver-se no seu interior. Um dos intérpretes viu a si mesmo como alguém que sendo filho de surdos está legitimado como intérprete, o que pode ser considerado perante outros que possivelmente não veem assim, passarem a ver que há possibilidade na qualidade do ato interpretativo. Ele diz:

Me entendo como intérprete desde quando eu nasci. Quando com 1 ano, 2 anos, desde quando a minha mãe conversava comigo, porque tudo para mim era conversar. [...]. Essa formação essa coisa, a minha formação, é minha mãe e meu pai. Então assim, eu vim dessa era da formação dos pais assim... (INTÉRPRETE “L”)

Esse narrar-se é apresentar-se como o sujeito se vê e ao mesmo tempo trazendo sua história que foi constituída com o tempo, tempo não linear, mas na dimensão do que ele é para si mesmo. O sujeito é ao mesmo tempo autor de suas histórias, narrador de suas experiências e o personagem delas, constituindo assim sua subjetividade.

Depois eu fui convidada pelo mesmo colega para interpretar no processo seletivo [de uma Empresa] que eram as entrevistas e os testes psicotécnicos, que tinha alguns surdos [...]. Eu fui e a gente começou a interpretar esses testes. [...] a partir de então todas as vezes que existiam treinamentos de integração, psicotécnicos na empresa, sempre era eu e esse colega. Então, ali já era algo oficial, fora do ambiente religioso. Então, já era um trabalho. Mesmo que fosse voluntário, a gente estava lidando com pessoas do mercado de trabalho. Então não era mais o ambiente religioso. A gente foi criando alguns vínculos, as pessoas foram nos vendo como referência na língua de sinais [...]. (INTÉRPRETE “S”)

Para que se possa saber o que eles veem sobre si mesmos, essa ação de olhar para dentro de si pode levar o sujeito ao **mecanismo discursivo**. Nesse processo ótico o que ele vê sobre si, pode fazer parte de sua confissão ou ser omitido. O que será dito será nomeado de acordo com o que deseja confessar. O que o sujeito pode e deve dizer sobre si mesmo requer dar nome aquilo que ele vê e outros não veem. Ele apresenta aos outros aquilo que já se faz presente para ele mesmo.

Um dos intérpretes confessou os contornos que para si são os de um profissional tradutor-intérprete de libras e o que considera ter contribuído para isso,

Já aconteceu de professor na educação superior exigir que eu saísse de sala de aula. Falar assim, “você não vai interpretar essa prova”. Aí colocou a situação, “ou você sai de sala de aula ou eu saio”. Então eu falei assim, “fique à vontade de se retirar o meu trabalho é ficar aqui e fazer isso”. (INTÉRPRETE “N”)

Ao expressar-se ele dá a outros a sua subjetividade (quem ele é da experiência de si mesmo, na relação consigo, em quem se constitui por meio de suas práticas). Ao exteriorizar quem é, o significado de seu discurso, o sujeito abre a oportunidade de outros verem o que está oculto e ser revelado pelo discurso. Esse mecanismo discursivo está inseparável do mecanismo ótico, o exame de si mesmo.

Ambos os mecanismos determinam uma espécie de organização ou disposição da subjetividade, ou seja, o que o sujeito pode ver em si mesmo e como, ao dar nome ao que vê, traça seus próprios contornos para aquele momento.

Na comunidade de intérpretes há muitos que nasceram em famílias de surdos, conhecidos como Coda¹⁰ e suas ‘confissões’ indicam que tais relações familiares os atravessam na construção associada a profissão de intérprete. O ver a si mesmo e dizer aquilo que deseja confessar, permite que o mesmo evidencie que sua subjetividade como intérprete é atravessada por essas relações. Esse narrar-se é apresentar-se como o sujeito se vê e ao mesmo tempo trazendo sua história que foi constituída com o tempo, tempo não linear, mas na dimensão do que ele é para si mesmo. Ao contar suas histórias, dá o sentido ao que acontece, dá a si próprio uma identidade no tempo (LARROSA, 1994). O sujeito é ao mesmo tempo autor de suas histórias, narrador de suas experiências e o personagem delas, constituindo assim sua subjetividade.

Então eu vejo que no desenvolvimento da profissão como ela é, [...] eu acredito muito que temos muito o que oferecer. Temos, quando eu falo temos, são os filhos dos surdos mesmo, aqueles que procuraram trabalhar na área, não só filhos de surdo no modo geral. Aqueles filhos dos surdos que seguiram a profissão. Eu acho que tantos os Codas, tantos os... a galera nova aí que estão entrando no Letras Libras, a

¹⁰ Segundo o sítio eletrônico www.culturasurda.net: “Há algumas décadas, os filhos ouvintes de pais surdos eram referidos – em língua inglesa – por HCDPs (Hearing Children with Deaf Parents – Crianças Ouvintes com Pais Surdos). Nos anos 80, porém, o acrônimo Coda (Child of Deaf Adults) ganhou popularidade, sobretudo pela fundação da organização internacional *Children of Deaf Adults, Inc* (CODA) que, sediada nos EUA, dedica-se à promoção de temas relacionados às experiências de filhos ouvintes de pais surdos, mundo afora. <<http://culturasurda.net/2013/02/01/coda/>> Acesso em 26 de novembro de 2015.

galera que já fez curso técnico, a galera do Ensino Médio que já buscou alguma formação, eu acho que todo mundo tem o que agregar por conta das experiências que todos já tiveram, e eu estou nesse barco exatamente... eu estou nesse barco querendo ou não por carregar essa marca, essa cruz entre aspas de ser filho de surdo e por estar na academia, [...]. (INTÉRPRETE “D”)

Ao se narrarem, confessaram, enxergam quem são na corrente da história. Analisaram seus comportamentos e aquilo que os acompanha, passaram a selecionar o que faz parte de si, seus papéis, representações, a análise de ideologias, valores, e traduziram, se expondo, em quem se constituem.

O seguinte passo nesse processo é o julgar-se, o **mecanismo jurídico**, pois não lhe é possível estar fora do domínio de valores e normas, que se baseia no bom e no mau, ou nas leis. No decorrer de sua vida o sujeito faz parte de uma trama histórica e nessa relação o mesmo se constitui. Na vida foram-lhe apresentados valores, verdades, seja pela orientação parental, religiosa ou governamental. No momento que o sujeito exterioriza o que vê dentro de si e enuncia ele se julga. Os valores assimilados influenciam suas escolhas do que pode dizer sobre si no momento de seu enunciado.

O mecanismo jurídico possibilita a auto avaliação, de como o ser humano se constitui historicamente como experiência. O exame de consciência que está inseparável do mecanismo jurídico com seus valores morais são as práticas das técnicas de si, que conduzindo o sujeito a ter atitudes que estão em acordo com o que pensa e faz.

Ao narrar o que ele vê em si mesmo e exteriorizar, o sujeito faz uma autocrítica, uma interpretação de si mesmo, atribuindo valores expondo tanto o que considera positivo como negativo nas atitudes tomadas. Não se trata de estabelecer o certo ou o errado, antes apresentar o que para ele é tanto o positivo como o negativo, como valores que levam às ações.

Entretanto, o mesmo está exposto a leis e normas que também o julgam, pois está em sujeição à lei, à norma. Aquilo que o sujeito vê de si mesmo quando se julga, e o que ele expressa em seu discurso é o próprio juízo de si, é sua experiência avaliada, julgada e apresentada segundo ele o autor, narrador e personagem. Os valores assimilados influenciam suas escolhas do que pode dizer sobre si no momento de seu enunciado. Uma intérprete diz que,

[...] naquela época eu não pensava assim, “Agora eu vou trabalhar como intérprete”. Naquela época eu pensava assim: tem um surdo e nós temos que dar conta do que está sendo falado lá para ele. (INTÉRPRETE “S”)

Nesse processo, todos nós nos julgamos e avaliamos. Atitudes são necessárias de nossa parte nas práticas de nós mesmos. Mudanças são pensadas e precisam ser administradas. Isso envolve o domínio de si. Envolve transformação.

Toda a minha prática como tradutor intérprete é sempre aperfeiçoar algo e não cometer os mesmos erros. A gente vê que tem os desafios, os nossos limites, tem nossas falhas, a gente tenta sempre ultrapassar essas barreiras, para que não caia na mesma... [...], uma coisa que eu nunca esqueço para evitar que isso aconteça novamente. Foi que numa falha de tradução, de compreensão, durante uma prova de matemática, era questões muito parecidas, eu expliquei a questão contrário. [...] E os dois alunos [...] não alcançaram uma nota boa, na verdade eram essas duas questões apenas na prova e eles acabaram zerando a prova. E eu percebi que esse erro não partiu da falta de conhecimento do aluno [...]. Foi então que eu procurei a professora e falei com a professora o que realmente tinha acontecido, antes mesmo de ser corrigido. Ela corrigiu assim mesmo, avaliou e deu uma nova chance, para os alunos fazerem uma atividade para pontuar os dez que eles perderam ou que eles poderiam ter alcançado durante a atividade e foi uma experiência que marcou. (INTÉRPRETE “T”)

Pode-se escolher levar uma vida de servidão a nós mesmos e/ou a outros, mantendo as mesmas práticas, ou sermos livres, governando a nós mesmos, nos construindo e reconstruindo.

Em consequência, o sujeito busca certa administração, governo e transformação de si. Os mecanismos ótico, discursivo e jurídico são inseparáveis do **mecanismo da experiência de si**, construção de si ao longo do tempo. Esse mecanismo do dominar-se, ou seja, ações que efetua sobre si mesmo com o objetivo de transformação, dependem de como ele se vê, se expressa e se julga.

Muitos intérpretes buscam administrar a si mesmos, governarem a si mesmos. Os que “confessaram” deram as pistas como suas ações sobre si mesmos objetivam a transformação. Um intérprete ao narrar sua história confessou como durante o processo de ver-se, examinar-se, julgar-se, na relação consigo, governou a si mesmo buscando a construção de si ao longo do tempo. Ao narrar sua experiência/ história como foi se construindo nas suas relações com outros, no caso com alunos surdos.

Como eu já trabalhei em várias escolas, [...] eu sempre tentei me posicionar diante do professor falando das dificuldades do aluno e do qual era realmente o meu papel em sala de aula, até porque tinha aquela questão de achar que o aluno era meu, e eu

tinha que esclarecer que o aluno era da escola, o aluno era do professor. (INTÉRPRETE “I”)

[...] o aluno não sabia libras, o menino, eu acho que tinha uns vinte e quatro anos, e não conhecia libras, aí eu falei. "E agora? O que eu faço? Me formei para ser uma intérprete para interpretar a aula toda. E agora?" [...]. Aí eu fiquei pensando. "Será que o intérprete é só isso mesmo? Será que eu só tenho que sentar aqui e só interpretar mesmo que ele não saiba? Mesmo que ele fique olhando para mim sem eu saber nada?" Aí eu comecei a inserir dentro da aula, pegava exemplos e tentava ensinar a ele o sinal, [...] até hoje tenho quatro contratos, cinco acho. Eu nunca peguei um professor para adaptar essa aula para o surdo. Nunca. Esse papel foi transferido praticamente tudo para mim, todos os processos, porque o professor ele não adapta. (INTÉRPRETE “R”)

Em suas narrativas viram quem são, um outro “eu” e algo precisou ser feito. Nesse momento, entra outro **mecanismo, o prático**.

Por fim, o que o sujeito pode fazer consigo mesmo, o que pode fazer de prático? O intérprete é o sujeito, do “eu” que vê quando se observa e expressa a si mesmo, do “eu” quando se narra construindo sua identidade, quando se julga ao aplicar uma norma ou lei e quando se governa. O intérprete que se vê quando se observa e expressa a si mesmo e constrói uma identidade moldada segundo critérios, produz uma projeção de outro que ele interpreta sendo ele mesmo. Esse duplo construído somente pode ser entendido na disposição de autogoverno, um *cuidado de si*.

Esse sujeito ao aprender a dominar, a governar e a conduzir a si mesmo, dá às ações uma forma, uma direção, um sentido. É a possibilidade de formar e dirigir forças, capturar e orientar condutas, é minimizar sua desordem. Nas “confissões” dos intérpretes de língua brasileira de sinais, podemos concluir que o sujeito é produto da sua relação consigo mesmo.

[...] depois de dez anos eu saí [da Empresa] em dois mil e quinze, e fui para professora substituta do curso de Letras-Libras, um curso que é bacharelado com ênfase em tradução, ou seja, o curso que eu me formei. Então pensando nos meus estudos, no meu crescimento eu decidi largar a [Empresa] e as disciplinas do curso de letras são da área de tradução que é a área que eu me identifico e o que eu gosto. Essa minha experiência [na Empresa] foi muito boa nas minhas práticas em sala de aula, porque os meus alunos todos eles são da área educacional. Então eu pude mostrar com os relatos de minhas práticas outras possibilidades de atuação. E essas questões de trabalho de colaboração, de parceria que tem que ser feito mesmo na área educacional. Porque você é conhecido como especialista na área. [...] agora estou tentando o mestrado, e junto com isso eu fiz um concurso para o IFES. [...] eu tomei posse, [...] estou trabalhando no IFES e eu já encontrei várias questões interessantes demais. (INTÉRPRETE “S”)

Não existem dois “eu”, um real e outro falsificado. Há um sujeito em um conjunto de relações consigo mesmo. A experiência de si não depende de um “eu” original e de um “eu” duplicado. A experiência é o que acontece entre eles, entre o que constitui e transforma ambos.

Os intérpretes de libras ao trazerem sua experiência/ história não reivindicam a universalidade do que é justo, correto e verdadeiro, antes problematizam, pondo em jogo seu ofício. O intérprete de libras é sujeito de produção da verdade, participando na formação de uma vontade política, desempenhando seu papel de cidadão.

O intérprete passa a poder dizer com propriedade o que pensa e vive, mesmo que isso lhe custe algo. “A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2010, p.15, 16).

Conclusões

Neste trabalho por meio das histórias de vida, relatos orais e depoimentos, os sujeitos deixaram pistas claras a respeito de suas formações e de suas subjetivações enquanto intérpretes de libras. Este trabalho não objetivou uma coletânea de experiências pessoais para determinar o certo e o errado, ou um capítulo de receitas para os profissionais na área de tradução e interpretação na língua brasileira de sinais e nas suas relações com surdos, para tentarem fazer igual. Cada um tem que usar os mecanismos que medeiam a experiência de si.

Por meio das histórias de vida, relatos orais e depoimentos, os sujeitos que narraram sua vida permitiram-nos ver como se subjetivam intérpretes de libras nos vários rituais de legitimação. Os mecanismos ótico, discursivo, moral, de transformação e de condução contribuíram para entender como se veem, narram, julgam, transformam e se conduzem.

Ao trazer o assunto sobre os intérpretes de libras neste trabalho, busca-se olhar possibilidades sobre tais indivíduos na área da educação. Todos que estão nesse jogo são levados a refletir sobre as práticas de subjetivação e, com isso, entender a possibilidade de sujeitos de ação na direção de suas consciências. Tais profissionais vão construindo um saber que lhes possibilita estabelecer verdades e, assim, exercer um poder.

Ao concluir, porém sem esgotar a discussão, enfatizamos que não negamos, nem nos contrapomos a ordem discursiva da inclusão, não rejeitamos ou criticamos o que está sendo

feito, tampouco os profissionais envolvidos. Buscamos os porquês, os efeitos das práticas e ações que ordenam esse processo, que são necessárias, e como os profissionais envolvidos podem, no presente, trazer um outro olhar para aquilo que está posto como verdades, apresentado como receitas, que acreditam, resolverão as questões na educação dos surdos.

Referências

BRASIL. Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 08 de julho de 2016.

FOUCAULT, M. A casa dos loucos. In: _____. *Microfísica do poder*. 27ª edição. São Paulo: Graal, 2013.

_____. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*; tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos / Michel Foucault; organização de Nildo Avelino*. – São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2ª. ed. revista e ampliada, 2011.

_____. *Estratégia, poder-saber*. Col. Ditos e Escritos IV. Paris: Gallimard, 1994d.

_____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. – 2ª ed. São Paulo: Edição Paz e Terra, 2015.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. – 14ª ed. Graal. 1ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Col. Ditos e Escritos V. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____; Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. 27ª edição. São Paulo: Graal, 2013.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 39. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

LARROSA, J. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, p.35-86, 1994.

MARTINS, V. R. O. Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito. 2008. *Dissertação (Mestrado em Educação)* Universidade Estadual de Campinas, SP, 2008.

_____. Posição-Mestre: Desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 2013. *Tese de Doutorado em Educação*. Universidade Estadual de Campinas, SP, 2013.

PEREIRA, M. C. P. *Teste de proficiência linguística em língua de sinais: as possibilidades para intérpretes de Libras*. 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. 2008. 180 p.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa* / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2007. 2ª ed.

SENNETT, R. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

REALIDADE VIRTUAL E VIRTUALIDADE REAL: *PATHOS* PARADOXAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA POR SIMULAÇÕES DE HOLOGRAMAS E DE ÓCULOS DE REALIDADE VIRTUAL

Jaqueline Fonseca Veiga¹

Luana Alves Luterman²

RESUMO: Esse artigo objetiva apresentar resultados parciais decorrentes do plano de pesquisa *Efeito de realidade na projeção hologramática e no meio virtual: inovações na formação de leitores contemporâneos*, vinculado ao projeto *Práticas de leitura contemporâneas em outra dimensão: jogos de verdade na interação tridimensional*. Mobilizamos a irrupção da holografia e dos óculos de realidade virtual na prática de leitura com efeito 3D. Desenvolvemos a investigação por uma pesquisa de campo: voluntários responderam a um questionário acerca das sensações despertadas quando submetidos às leituras que simulam a terceira dimensão. O aporte teórico é a Análise do Discurso de linha francesa, especialmente Foucault (2008) e Orlandi (2001) para a compreensão do funcionamento dos discursos que interpelam sujeitos e promovem efeitos subjetivos da leitura em 3D. Utilizamos concepções epistemológicas de Curcino (2011) e Courtine (2011) para analisar a composição semiológica. Também mobilizamos os estudos de Lunazzi (2009 e 2015). Como resultados, notamos *pathos* paradoxais acerca da inserção da virtualidade na realidade propriamente dita e do deslocamento dos sujeitos para a realidade virtual. Concluimos que as sinestésias despertadas nos leitores são particulares e se projetam de modo impactante porque clivam o corpo dos leitores de modo orgânico, provocando efeitos de imersão na realidade virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso de linha francesa. Holografia. Realidade Virtual. Óculos de realidade virtual.

ABSTRACT: This article objective to present partial results from the research plan *Effect of reality in the holographic projection and in the virtual environment: Innovations in the training of contemporary readers*, linked to the project *Contemporary reading practices in*

¹ Aluna do 4º ano do curso de Letras e voluntária de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas. E-mail: jaquelinefveiga@outlook.com.

² Pós-Doutora e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Área de concentração: Linguística; Linha de pesquisa: Análise do Discurso) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG – Câmpus Inhumas). Professora do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidades (POSLLI – UEG). E-mail: luanaluterman@yahoo.com.br.

another dimension: truth games in three-dimensional interaction. We mobilize the irruption of holography and virtual reality glasses in 3D reading practice. This work was developed by field research: volunteers answered a questionnaire about the sensations aroused when submitted to the readings that simulate the third dimension. The theoretical contribution is the French Speech Analysis, especially Foucault (2008) and Orlandi (2001) for the understanding of the workings of the speeches that challenge subjects and promote subjective effects of 3D reading. Using epistemological conceptions of Curcino (2011) and Courtine (2011) to analyze the semiological composition. We also mobilized Lunazzi's studies (2009 and 2015). As results, we note paradoxical *pathos* about the insertion of virtuality in reality itself and the displacement of subjects to virtual reality. In conclusion the synesthesias aroused in readers are private and project in an impactful way because they cleave the body of the readers in an organic way, provoking effects of immersion in virtual reality.

KEYWORDS: French Discourse Analysis. Holography. Virtual reality. Virtual reality glasses.

Introdução

É fundamental discutirmos como ocorrem algumas inovações nas práticas de leitura desenvolvidas na contemporaneidade, que costumam estimular o envolvimento e a proximidade dos leitores no processo de fruição estética. Algumas delas são diferentes das tradicionais, que disciplinam os corpos ao distanciamento durante o processo de contemplação. Trataremos das inovações nas práticas de leitura contemporâneas a partir de uma pirâmide holográfica e de um estereoscópio de Brewster, popularmente conhecido como óculos de realidade virtual. As condições sócio-históricas atuais promovem uma ordem discursiva permeada por uma cultura iconográfica, que permite o gosto pela leitura, na contemporaneidade. As simulações de hologramas funcionam por meio de um jogo de luz e de um efeito de profundidade promovidos pelos óculos de realidade virtual.

Este estudo irrompeu de nossas inquietações quanto à inserção da tridimensionalidade na realidade propriamente dita. A tridimensionalidade (doravante 3D) é um recurso que tem se tornado amplamente aplicado para atrair a atenção dos leitores e transformar as práticas de leitura contemporâneas de um gesto meramente do olho para um gesto do corpo, o que acarreta impactos diretos nas reações dos leitores (*pathos* muitas vezes paradoxais decorrentes da experimentação orgânica empírica durante a prática de leitura).

Entretanto, a dedicação a essa temática na área de ciências humanas – a transformação operacional dos protocolos de leitura propiciada pelas novas tecnologias na constituição dos

leitores de 3D – ainda é muito reduzida. Encontramos apenas um artigo direcionado para a licenciatura (AMON; LUNAZZI, 2009), e, mesmo assim, ele apresenta uma abordagem da Física. Os autores trabalham com a produção de hologramas para ensinar alguns conceitos da Física. A abordagem da pesquisa é voltada para a produção de hologramas por meio de materiais químicos.

Também encontramos um artigo que trata da holopoesia (MARTINS; CAMARGO, 2005), com um recorte temático literário. A abordagem é uma tentativa de promover a circulação de poesia por meio de hologramas, mas, há a dúvida por parte de alguns teóricos se isso se trata ou não de leitura e eles preferem usar o termo espectador em vez de leitor. Também encontramos uma entrevista com o físico já mencionado, professor José Joaquim Lunazzi, que aborda como artísticas as projeções realizadas em hologramas³.

Diante disso, observamos a escassez desse tipo de material para pesquisa como corpus sob o aporte investigativo da Análise do Discurso. Não encontramos indagações com uma abordagem parecida com a que propomos: o funcionamento de hologramas como possibilidade didático-pedagógica no ensino de Língua Portuguesa e os *pathos* paradoxais como efeitos de sentido organicamente diferentes nos leitores.

Diferentemente da abordagem da física, que trabalha conceitos dessa disciplina por meio de hologramas, o que propomos é veicular conteúdos nessa mídia, fazer com que conteúdos tradicionais passem a ser difundidos nesse novo formato, mas com metodologias diferentes, como a hermenêutica, que estimulam a reflexão para a compreensão, por exemplo, sobre as materialidades linguísticas por meio de textos, sem explorar apenas a capacidade mnemônica de nomenclaturas e conceitos da gramática normativa.

A Análise do Discurso nos permite afirmar que essas são novas práticas de leitura, possibilitadas pela ordem histórica contemporânea, que cliva os sujeitos pelas novas tecnologias, como o 3D, e transformam suas relações com os materiais de leitura capazes de atrair leitores em condições sócio-históricas de ordem iconográfica. De acordo com Mckenzie (1986, p.20), “Novos leitores criam textos novos, cujas significações dependem diretamente de suas novas formas”. O efeito de realidade propiciado pelo 3D é um mecanismo capaz de

³*Holografia e Arte, entrevista ao Prof. Lunazzi na TV Princesa de Campinas.* Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IrsVvQtvwRg>>.

aproximar do leitor o conteúdo, de forma que a atração pela leitura provoque um impacto maior que a leitura bidimensional.

Buscamos compreender como ocorre a ruptura com a leitura convencional e a (re)significação dela com novos recursos, inclusive de acesso aos conteúdos, por meio da tridimensionalidade, que podem conquistar um público leitor, além de, inclusive, estimular o interesse por leituras de obras previamente publicadas em materialidades linguísticas tradicionais. Afinal, o deleite estético também é mobilizado na aprendizagem de língua portuguesa por meio da simulação holográfica, pois a imersão do corpo dos leitores é estimulada, de forma que o conhecimento se torna mais palpável, uma vivência que remete à lógica da necessidade cotidiana, prática.

O aparecimento e o funcionamento da holografia e da estereoscopia

A irrupção da holografia é datada de duas formas. Segundo Lunazzi (s.d.), a holografia foi inventada em 1947, pelo engenheiro elétrico Dennis Gabor. Já para Ekaterina (2015), Barcellos (2015), Olympio (2015) e Galdenoro (2015), a técnica do holograma se concretizou em 1948, quando Gabor pesquisava uma forma de aumentar a nitidez do microscópio eletrônico. Gabor não pode aplicar essa técnica na prática porque

[...] para captar a dimensão de profundidade necessitava de um tipo de luz coerente, cujas ondas não se difundissem em todas as direções e que tivesse apenas uma cor. Ou seja, Gabor precisava de um feixe de laser, o que só seria descoberto em 1960. Mesmo assim, segundo Maier (2008) e Beléndez (2009), após o evento de Gabor, ainda durante a década de 1950, foram testados alguns hologramas com lâmpadas de mercúrio; a pesquisa nessa área foi do físico americano Baez. A partir de 1962, Denisyuk, Leith e Upatnieks anunciaram a construção de hologramas com o feixe de laser (WILBER, 1994, p.7) e, em 1965, o físico russo Denisyuk conseguiu, pela primeira vez, criar hologramas visíveis com a luz comum (MAIER, 2008). A partir desta data, o holograma se tornou uma nova forma de registrar a realidade (BARCELLOS; MERCALDI; PINHEIRO; BOTURA JÚNIOR, 2015).

A maneira como aludiremos à holografia não nos permite trabalhar com hologramas reais, mas, sim, com uma simulação de holograma. Lunazzi (1985) explica que a técnica da holografia “é a única que permite mostrar de maneira natural e perfeitamente contínua todas as perspectivas da imagem registrada”, pois temos uma imagem virtual projetada na realidade e que pode ser vista em 360°. Já a simulação de holograma, com a qual trabalhamos, não

permite a visão em 360°. Temos a visão de 90° mesmo olhando por ângulos diferentes, porém, como a imagem emerge para a realidade, isso simula um holograma. Essa técnica foi veiculada no canal do *YouTube Manual do Mundo* e ficou conhecida como holograma para celular. Seu funcionamento consiste basicamente em um jogo de luzes que provoca a noção de profundidade e, a partir disso, tem-se a impressão de que a imagem salta da tela do celular.

A estereoscopia, segundo Lunazzi (s.d.), “é a maneira mais antiga de ver registros e desenhos em verdadeira terceira dimensão, com relevo saindo do plano da figura.” Carvalho (2006, p. 7) data a história da estereoscopia com as pesquisas de Charles Wheatstone entre 1820 e 1830: “Charles Wheatstone é o primeiro a conseguir sistematizar as dissimilaridades entre as imagens e explicar a visão binocular ao dispor dois desenhos para serem vistos separadamente por cada um dos olhos.” A preocupação de Wheatstone era “descobrir de que modo o olho sintetizava essas imagens quando o objeto estava próximo o suficiente para produzir ângulos de visão muito diferentes.” Posteriormente, essa técnica foi aprimorada por David Brewster, que “cria o estereoscópio binocular de lentes e a câmera fotográfica estereoscópica capaz de produzir duas imagens fotográficas, com pontos de vistas diferentes, ao mesmo tempo”.

A estereoscopia equivale ao registro de imagens diferentes da mesma cena. Uma imagem equivale ao que o olho direito enxerga e a outra corresponde ao que o olho esquerdo vê. Essas vistas diferentes são capturadas por uma câmera que está disposta em posições correspondentes a dos olhos. É possível, depois, de diversas formas, fazer com que cada olho veja a imagem que lhe corresponde. O primeiro estereoscópio para celular desenhado e realizado no Brasil foi feito em agosto de 2015 e nesse mesmo ano também foi feito o primeiro vídeo⁴ para celular próprio para ser veiculado no estereoscópio de Brewster. A referência que usamos para confecção dos óculos de realidade virtual, assim como a da pirâmide holográfica, é o *Manual do Mundo*.

O que pretendemos é disseminar conteúdo nesses formatos, observar a aceitação e o interesse dos leitores, além de conhecer as sensações que emergem por meio dessas possibilidades de leitura. Infelizmente, não há muito conteúdo nesses formatos, então, o que propomos é criar o conteúdo para que ele possa ser veiculado. Inicialmente, considerando nossa área de pesquisa, nós não teríamos condições de produzir conteúdo, mas vimos a

⁴O xote da menina LAL (*Lado A Lado, para celular e estereoscópio*). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pYtPsLbZr3Y>>.

necessidade disso, já que os vídeos disponíveis são mais voltados para entretenimento do que para finalidade didático-pedagógica e por isso buscamos técnicas e programas de edição que pudessem nos ajudar na produção do nosso material.

Até o momento, conseguimos produzir apenas vídeos para veicular na pirâmide holográfica. O primeiro apresentou dicas de gramática normativa por meio de textos para reflexão sobre o uso adequado de termos em contextos circunstanciais específicos, formais, e o segundo foi uma versão resumida da obra *Orgulho e Preconceito*, repleta de ilustrações. Pretendemos alcançar técnicas que nos permitam produzir também conteúdos de ensino de língua portuguesa para os óculos de realidade virtual.

Leitura Tradicional X Leitura Dinâmica

A escolha do corpus de pesquisa para a composição deste artigo – questionários a partir de experimentos empírico-corporais com a pirâmide holográfica e com os óculos de realidade virtual– deve-se a alguns fatos. O primeiro diz respeito às maneiras de aprender. Nós temos maneiras diferentes de aprender e de nos interessarmos por aquilo que está sendo ensinado. Há conteúdos, tanto na gramática quanto na literatura, que são fundamentais, mas nós não precisamos que eles sejam ensinados sempre da mesma forma, pois a maneira de mediar o conhecimento não necessita ser estanque.

Mais que conhecer estruturas linguísticas, é preciso superar a forma e alcançar a reflexão sobre o funcionamento linguístico, que permite o emprego de um termo e não de outro, devido a quem enuncia, para quem, em que circunstância, em que condição histórica (fatores pragmáticos e discursivos). Além disso, onde o texto circula e como ele se agencia aos leitores também interfere no envolvimento com a linguagem. Por isso, a partir das propostas do projeto de pesquisa *Práticas de leitura contemporâneas em outra dimensão: jogos de verdade na interação tridimensional*, tentamos desenvolver essas outras práticas de leitura de forma hodierna, pensamos em novas formas de apresentar conteúdos antigos, mas de forma reflexiva, sem preconceito linguístico.

Outro fator que nos levou a pesquisar nessa área foi o impacto das novas configurações das práticas de leitura, que acarretou mudanças sociais nas concepções sobre parâmetros antes sistemáticos e unilaterais de leitura: os livros, revistas e jornais impressos

demandam um aspecto físico de leitura limitado à decodificação realizada da esquerda para a direita, de cima para baixo, para que haja sentido (SOARES, 2002). Percebemos que as simulações de hologramas e os óculos de realidade virtual estimulam uma leitura distante dos padrões impressos, pois a imagem salta da tela ou o leitor experimenta uma nova realidade: isso atrai o leitor. O gosto pelas artes audiovisuais também tornou-se fundamental para a produção desse novo tipo de leitura, que propicia uma interatividade maior com o leitor.

A experimentação voluntária do efeito 3D

Esse trabalho vem sendo desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo em que voluntários são submetidos a essas experiências que simulam o efeito tridimensional. Alguns vídeos foram selecionados para a apreciação nos óculos de realidade virtual e um vídeo foi produzido para ser veiculado na pirâmide holográfica.

Os vídeos para os óculos eram feitos apenas para o entretenimento; para esta pesquisa, analisaremos apenas os efeitos sinestésicos da leitura em 3D nos voluntários, pois os conteúdos produzidos com finalidade didático-pedagógica fizeram parte de investigações posteriores. Foram escolhidos vídeos de terror para que as sensações provocadas pela experiência pudessem ser mais intensas. Há uma limitação da visão e da audição exterior ao vídeo, então há uma imersão maior na realidade virtual ou na virtualidade real que possibilita ao leitor maior aproximação na narrativa e, de certa forma, faça parte dela ou sinta que ela vem ao seu encontro. Por meio do aplicativo *Google CardBoard*, também encontramos vídeos que provocam sensações ainda mais reais, mas com temáticas diferentes. Este era o suporte mais ideal para fazermos essas experiências, mas não tivemos acesso a ele durante os testes. Por isso, usamos vídeos do *YouTube* e um conversor de vídeo capaz de converter para o formato ideal de ser veiculado nos óculos. No caso da pirâmide holográfica, apresentamos uma versão resumida do livro *Orgulho e Preconceito* no formato da pirâmide.

Pudemos traçar duas hipóteses: a primeira é a de que temos a possibilidade de atualizar conteúdos tradicionais em novos formatos, contextualizados e mais próximos à realidade, ao cotidiano, e isso atrai o leitor, mas, ao mesmo tempo, pode acontecer, em certos casos, que o encantamento, o deslumbramento com a novidade de ver uma simulação de

holograma, tire o destaque do conteúdo, pois o leitor pode se distrair com a imagem que salta da tela a ponto de ignorar as outras informações que estão acessíveis a ele.

Para investigar as hipóteses, aplicamos um questionário aos voluntários após sua participação. Além do questionário, também temos dados da observação feita no momento em que os voluntários participavam dessas leituras. O questionário se refere às experiências com relação à sensação de inserção na virtualidade: em alguns casos, os pesquisados sentem que entram na realidade virtual; em outros casos, afirmam que a realidade virtual é que emerge até a realidade propriamente dita.

Realizamos as seguintes perguntas:

1. Você sente que entra na realidade virtual ou a realidade virtual se inscreve na realidade propriamente dita? Explique.
2. Você tem a sensação de que faz parte dessa narrativa? Se sim, como?
3. Com relação à pirâmide holográfica, você acha que aquela projeção te aproxima do mundo virtual ou que o mundo virtual se aproxima da realidade propriamente dita? Ou nenhum dos dois? Explique.

Nesse artigo, traremos uma possibilidade de análise dos dados de três voluntários. Para a primeira pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Nos óculos, sim, eu entro na realidade virtual. A plataforma permite, ao meu campo de visão, um adentramento naquilo que é, de certo modo, irreal. Isto é, acabo comprometendo minha visão e tudo que ela alcança, eu me coloco aos pés da realidade virtual de tal modo a sentir tudo que ela me proporciona (Voluntário 1).

Sim, sinto que entro na realidade virtual. Parece muito que somos realmente nós que estamos vivendo. Há um mix de sensações exatamente por me sentir ali vivenciando aquela situação (Voluntário 2).

Sinto que a realidade virtual se inscreve na realidade propriamente dita, pois ao entrar em contato com a virtual já tenho a real em minha mente e ao ver a outra

tenho a sensação que o meu espaço está sendo invadido por outro “ser”: realidade virtual, mesmo eu estando bem próxima dela, quase dentro (Voluntário 3).

Nas duas primeiras respostas, os informantes se sentem inseridos na realidade virtual; na terceira, a sensação é que a virtualidade entra na realidade. Foucault presume que

[...] entre todos os acontecimentos de uma área espaço-temporal bem definida, entre todos os fenômenos cujo rastro foi encontrado, será possível estabelecer um sistema de relações homogêneas: rede de causalidade permitindo derivar cada um deles de analogia mostrando como eles se simbolizam uns aos outros, ou como todos exprimem um único e mesmo núcleo central (FOUCAULT, 2008, p. 11).

A rede de causalidade, promovida pelo efeito 3D, permite um efeito de homogeneidade ao garantir aos leitores o afastamento temporário da realidade e uma imersão em outra realidade, a virtual, que parece real; pode também haver o efeito de a virtualidade dominar a realidade. Esses valores são previstos pela realidade virtual dada pelo protocolo sinestésico de leitura. O terceiro voluntário consegue distinguir da virtualidade a realidade, e, por estar fisicamente presente na realidade, é como se a virtualidade adentrasse na realidade. Nos dois primeiros casos, a limitação da visão e da audição reais podem ser os fatores que provocam essa inserção na virtualidade. Entretanto, em todas as respostas é observada a sensação da virtualidade, então, por mais que sejam percepções diferentes, elas giram em torno do mesmo núcleo central, da mesma regularidade, que é a virtualidade com efeito de realidade.

Na segunda pergunta, os voluntários responderam da seguinte maneira:

Sem dúvida. É difícil explicar, uma vez que, embora saibamos que é uma situação simulada, ou seja, irreal e criada, sentimos emoção e medo, às vezes até taquicardia, o que faz ficar ainda mais interessante. Portanto, entramos na narrativa a partir do momento que, repito, nosso campo de visão se compromete a ver tudo que ela – realidade virtual – nos dá, assim, somos parte daquela situação ali apresentada aos nossos olhos e sentidos (Voluntário 1).

Nossa, bastante. Quando eu me sinto ameaçada pela situação ali vivenciada, sinto um aperto no peito. Kkkkk. Gostei muito desse seu projeto louco, nunca tinha experimentado nada do tipo, parece mesmo que estou lá vivenciando tudo, quando tiro os óculos dá até um alívio em pensar que não era de verdade, parece que quando estou com ele meu cérebro entende que aquilo é real e eu choro, eu corro, eu falo palavrão, kkkkkk, e chego a me sentir mal com a situação (Voluntário 2).

Sim, completamente, pois o que está sendo mostrado na realidade virtual é algo quase “real”, mas, mesmo sabendo que é outro mundo diferente do nosso, conseguimos interagir e aquilo causa impacto dentro da gente (Voluntário 3).

Nessa segunda questão, houve concordância nas respostas dos três voluntários: todos se sentem parte da narrativa, imersos na realidade virtual, mesmo sabendo que aquela experiência é virtual. O voluntário 1 e o 2 demonstram que a sensação de o corpo ser passivo em relação à plataforma dotada de efeito 3D é desconfortável e, paradoxalmente, prazerosa. “Emoção e medo”, além de “taquicardia”, são *pathos* supostamente negativos evocados pelo 3D, no voluntário 1. Contudo, a inversão de valores aparece quando ele afirma ser essas sensações “o que faz ficar ainda mais interessante”.

Essa correlação entre o entretenimento promovido pela imersão na virtualidade (com sensações que parecem negativas) e a entrega do corpo com segurança (a certeza de que se trata de um jogo que parece real, mas não é, e permanece produzindo a sensação de realidade) torna “interessante” o que poderia ser trágico (a real imersão num universo paralelo e real). Uma regularidade é encontrada na materialidade linguística expressa pelo voluntário 2: a “ameaça” das imagens produzidas pelo efeito 3D gera um “aperto no peito. Kkkk.”. Como poderia um *pathos* negativo suscitar uma risada? O susto, e o medo, nesse caso, não representam perigo iminente, pois a virtualidade, apesar de ser extremamente semelhante à realidade, ainda se limita ao intangível. Exatamente por não se legitimar como violência palpável, real, o voluntário 2 afirma o seguinte: “Gostei muito desse seu projeto louco”. Afinal, é possível “gostar” da “loucura” quando as sensações são reais, pois a integridade corporal se mantém. Estar ileso após a experiência virtual que remete a aventuras garante o encanto por permitir, ainda que ilusoriamente, ao corpo, estar em duas situações ao mesmo tempo, a realidade (concreta) e a virtualidade (com efeito de concretude). Orlandi afirma que

A incompletude é característica de todo processo de significação. A relação pensamento/linguagem/mundo permanece aberta, sendo a interpretação função dessa incompletude, incompletude que consideramos como uma qualidade e não um defeito: a falta, como temos dito em abundância, é também o lugar do possível na linguagem (ORLANDI, 2001, p. 19).

O comprometimento e a limitação dos sentidos, especialmente da visão e da audição, provocam essa sensação de participar da narrativa, mas essa sinestesia é incompleta, pois a movimentação real não existe. Os personagens se movimentam apenas no mundo virtual, mas, mesmo estando imóveis, os informantes têm a sensação de que são partícipes da narrativa e apresentam diversas reações. Há uma tentativa de fuga, durante a experiência virtual: os voluntários gritam, tentam correr e, às vezes, ocorre o escape da realidade virtual, quando o

voluntário retira os óculos, o que mais uma vez mostra a incompletude dessa imersão na virtualidade, pois ao mesmo tempo em que se sentem parte da narrativa eles podem sair dela a qualquer momento.

A terceira pergunta, que diz respeito à possibilidade de leitura por meio da pirâmide holográfica, obteve as seguintes respostas:

O mundo virtual se aproxima da realidade. [...] O motivo de tal feito se dá por trazermos a virtualidade até nós, efeito reverso aos óculos, onde entramos, naquela ocasião, no mundo virtual. É como se a pirâmide holográfica fizesse uso de um óculos de realidade “de verdade” (Voluntário 1).

Acredito que a realidade virtual se aproxima da realidade propriamente dita. É como se o vídeo se inserisse em minha realidade, é o contrário do óculos (Voluntário 2).

Em relação à pirâmide holográfica, a projeção me aproxima da realidade virtual, pois ali já está algo mais relacionado ao ser humano e suas invenções para facilitar a nossa vida. É como se fosse uma videoconferência a milhões de quilômetros de distância e nós interagindo ao mesmo tempo, só que no caso da pirâmide apenas assistimos. É algo interessante (Voluntário 3).

Nesse caso, nas duas primeiras respostas há a impressão de que a virtualidade se aproxima da realidade e na terceira resposta ocorre o contrário, o leitor sente que se aproxima mais da virtualidade. Os voluntários 1 e 2 são tomados pela sensação de imersão da realidade virtual na realidade propriamente dita. Já o voluntário 3 apresenta uma reação reversa: o fato de a imagem vir à tona sobre a tela do celular faz com que o leitor se veja em uma realidade diferente. A interação com a virtualidade mais próxima da realidade ocasiona essa aproximação ambígua, com fronteira difusa, desterritorializada, difícil de delinear. De qualquer forma, há a sensação de projeção de todos os informantes na realidade virtual. Orlandi atesta que

No funcionamento da linguagem o sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito *é* a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (ORLANDI, 2001, p. 22).

Esses gestos de interpretação apresentados pelos voluntários são definidos a partir da memória discursiva, que “trata de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção”

(FERNANDES, 2008, p. 49). Pressupõe-se que essas interpretações se devam a experiências anteriores já enunciadas, como a imagem de projeções holográficas em filmes, vídeos, enfim, imagens que retornam por meio da memória discursiva quando o leitor se depara com a simulação de holograma. A forma como os voluntários interpretam relaciona-se tanto com a memória discursiva, que faz parte de um arquivo, arcabouço cultural histórico, dado a priori, quanto também com imagens internas, frutos de experiências individuais. Elas também influenciam nos diversos modos de leitura da imagem projetada na pirâmide holográfica. No caso do terceiro voluntário, há uma comparação da simulação de holograma com uma videoconferência, e isso está atrelado às imagens internas dele, que participa do cotidiano acadêmico e já vivenciou a experiência de aprendizagem por meio de videoconferência. Isso fez com que as sensações fossem diferentes dos demais. Podemos perceber essa relação com imagens internas dos voluntários, bem específicas, relacionadas às suas experiências, por meio da noção de intericonicidade, que Courtine define da seguinte forma:

A noção de intericonicidade é assim uma noção complexa, porque ela supõe a relação entre imagens externas, mas também entre imagens internas, as imagens da rememoração, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo. Não há imagem que não faça ressurgir em nós outras imagens, quer essas imagens tenham sido já vistas ou simplesmente imaginadas. É isso que me parece essencial, porque coloca a questão do corpo no próprio centro da análise (COURTINE, 2011, p. 169).

O voluntário 3 faz relações entre suas imagens internas, frutos de experiências anteriores, e a vivência da simulação de holograma, quando diz que “É como se fosse uma videoconferência a milhões de quilômetros de distância”. Isso faz com que ele se projete de maneira mais próxima à realidade virtual, nesse caso, a partir do que já considerou como possibilidade empírica, vivenciada. Já nos dois primeiros depoimentos, talvez a associação tenha sido feita com um holograma, que se insere na realidade propriamente dita e, por isso, a simulação de holograma possa causar a mesma sensação.

Com relação à pirâmide holográfica, também foi possível notar que o conteúdo às vezes ficou em segundo plano. O interesse em torno da imagem que “salta” da tela do celular ou do computador por vezes se mostrou maior que o desejo sobre o conteúdo em si. Nossa hipótese é que essa empolgação ocorre como com qualquer novidade: depois de entender um pouco do funcionamento, do suporte, do formato do vídeo, o foco volta a ser o conteúdo. De

fato, numa condição sócio-histórica que venera as imagens, as que se destacam em 3D adquirem um status de superioridade ainda mais evidente.

Pudemos notar também um grande desejo de consumo desse tipo de leitura. Assim que terminavam de ler um vídeo, muitos voluntários demonstravam interesse em outros, queriam mais e melhores, pois a ordem histórica atual interpela os sujeitos para que haja um consumismo excessivo do visual que, muitas vezes, é passional, mecânico e até involuntário, imperceptível. Todo esse material imagético com o qual nos deparamos se tornam novas possibilidades de leitura. Como afirma Orlandi (2001), “a leitura aparece não mais como simples decodificação, mas como a construção de um dispositivo teórico. A ciência também passa a pensar (construir) seus arquivos, suas maneiras de ler.” A gradação sócio-histórica do protocolo de leitura específico – com decodificação marcada de cima para baixo, da esquerda para a direita – para o mecanismo dinâmico de leitura, em que o leitor escolhe e é interpelado por imagens que vêm à tona para interação, como se fossem reais, transforma a relação entre o leitor e a obra. Assim também são outros os conteúdos, porque dependem dos mecanismos de circulação, da subjetividade do leitor, dos modos de narrar e da linguagem aplicada.

Foucault (2008) reitera que “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Por isso, nós apresentamos dois novos modos de ler, pelos hologramas e pelos óculos de realidade virtual. Todos os voluntários tiveram acesso ao mesmo conteúdo e as interpretações foram diferentes acerca dessa experiência tridimensional, mas todas apresentam a regularidade da experiência com a realidade virtual, com efeito de realidade, que acontece de maneiras diferentes.

Considerações Finais

Os recursos de leitura apresentados, tanto os óculos de realidade virtual quanto a pirâmide holográfica, e o conteúdo veiculado, vídeos e simulações de hologramas, estimulam uma leitura que rompe com os padrões convencionais. Essa leitura, assim como a leitura bidimensional, possibilita várias maneiras de interpretação. Entretanto, os recursos visuais, auditivos, a movimentação, meios utilizados nesses suportes, contribuem para maiores possibilidades de interpretação, o que faz irromper perspectivas sinestésicas diferentes a partir de um mesmo experimento. Não há exatamente diferenças na interpretação do conteúdo, que

já aconteciam nas leituras convencionais, e sim nas sensações que se tem ao vivenciar a experiência tridimensional. Curcino diz que

Nossa sociedade se caracterizaria pela acentuação significativa da exploração de uma sintaxe mista, multimodal, cujos efeitos de sentido são produzidos graças à homologia discursiva estabelecida entre essas diferentes formas de linguagem empregadas na produção de um texto. O olhar linearizado, que percorre a escrita em linhas horizontais dispostas na folha ou na tela do computador, lê numa ordem diferente daquela do olhar pluridimensional que apreende a imagem (CURCINO, 2011, p. 190).

A leitura por meio desses formatos em 3D traz uma possibilidade maior de interpretações por meio do visual, do auditivo. Os efeitos de sentido que essas possibilidades de leitura suscitam são mais plurais, por serem multimodais.

Segundo Luterman (2012),

Um mesmo objeto de análise comporta vários temas. Por isso, não há fixação de um discurso numa mesma trama de enunciados, como uma regularidade ou uma sistematização que engessa as materialidades discursivas e não permite suas inscrições em outras relações enunciativas: a unidade discursiva está dispersa, porque os discursos são heterogêneos, mas encontra regularidade, quando é descrita por meio de relações entre eles (LUTERMAN, 2012, p. 54, 55).

Pudemos observar em nossa análise suportes, hologramas e óculos de realidade virtual, que contemplam vários temas, uma variedade de textos imagéticos, possibilidades maiores de imersão dos sujeitos observados no texto e imersão dos textos na realidade dos sujeitos, tendo como base imagens internas individuais, que provocam reações orgânicas em cada voluntário. Isso permitiu interpretações diferentes, não apenas restritas à observação trivialmente distante, pertencente à convenção bidimensional, mas associações diferentes, desejos variados de consumo dessas mídias.

Sempre irromperam da mesma regularidade discursiva os efeitos de sentido, como os estranhamentos provocados pelo efeito de pertencimento ao 3D, acompanhados pelas sinestésias singulares a cada corpo que experimentou a narrativa. Além disso, também ocorreu a sensação de presença na virtualidade que parece real, porém, foi ausência, pois permaneceu como mimesis da realidade. Daí o paradoxo entre pavor e prazer, que se imbricaram nas regularidades enunciativas dos informantes. Afinal, a sobreposição de outra realidade na realidade propriamente dita é uma miragem, uma fantasia que se aproxima com destreza na realidade e se apropria dela para causar dor e satisfação, contradição partícipe da

condição humana – e também não humana (e, por que não, desumana?), se assim pode ser a realidade virtual, sagaz ao propiciar o – ainda – impossível na realidade propriamente dita.

Referências

BARCELLOS, E. E. I. et al. *Holografia: Inovação de Interatividade na Comunicação e na Representação Ótica*. CIDI, 2015. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/cidi2015/cidi_12.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

CARVALHO, V. Pontos de Vista: modernidade e visão estereoscópica. *IV Encontro Nacional de História da Mídia*, 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/4o-encontro-2006-1/Pontos%20de%20Vista%20modernidade%20e%20visao%20estereoscopica.doc/view>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

COURTINE, J. J. Discurso e imagens para uma arqueologia do imaginário. In: SARGENTINI, V. M.; CURCINO, L.; PIOVEZANI FILHO, C. (orgs). *Discurso, semiologia e história*. São Carlos, SP: Claraluz, 2011.

CURCINO, L. Os sentidos do olhar: o leitor e a escrita da mídia nas sociedades democráticas. In: SARGENTINI, V. M.; CURCINO, L.; PIOVEZANI FILHO, C. (orgs). *Discurso, semiologia e história*. São Carlos, SP: Claraluz, 2011.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LUNAZZI, J. J.; AMON, M. C. I. *Introduzindo holografia a estudantes e professores do ensino médio*. Laboratório de Óptica, Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_introduzindoholografiaae.trabalho.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. A luz congelada. *Revista Ciência Hoje*, V3 N16 p. 36-46. Janeiro-Fevereiro de 1985. Disponível em: <http://www.ifi.unicamp.br/~lunazzi/prof_lunazzi/ensino_de_holografia/Ciencia_Hoje/Ciencia_Hoje.htm>. Acesso em 13 fev. 2017.

_____. *A sequência histórica da Holografia*. s. d. Disponível em: <http://www.ifi.unicamp.br/~lunazzi/prof_lunazzi/ensino_de_holografia/historia_da_holografia.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. *Estereoscopia – Pares Estéreo – 3D – Visualização 3D*. s. d. Disponível em: <http://www.ifi.unicamp.br/~lunazzi/prof_lunazzi/Estereoscopia/estere.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

LUTERMAN, L. A. A inscrição dos corpos em uma outra dimensão: Interatividade em vídeo games. REVELLI – *Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas*. V. 4, n.1 – março de 2012 – p. 48-70. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/viewFile/2902/1851>> Acesso em: 22 fev. 2017.

MARTINS, P. F. S.; CAMARGO, G. F. O. O ver poético: Arnaldo Antunes e Eduardo Kac. Trabalho apresentado no VI Colóquio de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Letras da UFG, realizado em Goiânia, de 16 a 18 de março de 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/download/3738/3493>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

MCKENZIE, D. F. *Bibliography and the sociology of texts*. Londres: The British Library, 1986.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 143-160.

Filmografia

JOSÉ Lunazzi (2015, Dezembro 03). *O xote da menina LAL (Lado A Lado, para celular e estereoscópio)* [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pYtPsLbZr3Y>>. Acesso em 05 nov. 2016.

JOSÉ Lunazzi (2012, Outubro 07). *"Holografia e Arte", entrevista ao Prof. Lunazzi na TV Princesa de Campinas* [Arquivo em vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IrsVvQtvwRg>>. Acesso em 05 nov. 2016.

MANUAL do Mundo (2015, Agosto 10). *Faça um holograma para celular (muito fácil!)* [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ejjDPkVXbqs&t=16s>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

MANUAL do Mundo (2015, Julho 16). *Óculos de realidade virtual caseiro (Google Cardboard)* [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nXp150UnLw0&t=394s>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE: ANÁLISE DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA¹

Joice Eloi Guimarães²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar no conjunto de atividades presentes no livro didático *Língua Portuguesa 7*, utilizado nas turmas de 7º ano, nas escolas de Timor-Leste, aquelas sugeridas para o trabalho com a produção de textos em língua portuguesa. Para tanto, executamos o mapeamento e a análise das atividades presentes no livro que se referem à produção escrita. Foram utilizados os seguintes critérios de análise: gêneros discursivos; metodologia explicitada e adequação das propostas às orientações presentes no Programa de Português: 3º ciclo do Ensino Básico (TIMOR-LESTE, 2010). Em linhas gerais, os resultados da análise apontaram que houve, em parte, apropriação das orientações presentes no Programa de Português, como a predominância do aspecto discursivo em detrimento da estrutura da língua nas atividades de escrita. Contudo, as metodologias utilizadas deixam entrever lacunas no que diz respeito ao entendimento do conceito de gênero, que é tratado, salvo poucas exceções, desvinculado do seu uso social nas situações de comunicação. Separação esta que inviabiliza sua existência em um entendimento de linguagem como interação social, tal como preconizado no Programa de Português.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Produção textual. Livro Didático. Timor-Leste.

ABSTRACT: The aim of this text is to analyze the activities present in the *Portuguese Language 7* Textbook, used in the 7th grade in the East Timor schools, focusing in activities related to textual production in Portuguese language. For that, a mapping and an analyze of them was necessary. Criteria of analyze: discourse gender; methodology has been explicitated and adequated to the orientation proposal in the 3rd grade book basic cycle Portuguese Program (EAST TIMOR, 2010). In general lines, the results shows that an appropriation has been done from the portuguese program orientation, but in a discursive aspect predominately, instead of the writing activities structur. The methodology shows some gaps concerning the gender concept understanding, which is leading out of his social uses in situations of communications. This gap brings a misunderstanding in the social interaction, as it appears in the Portuguese program.

KEYWORDS: Portuguese Language. Textual production. Textbook. East Timor.

Introdução

¹ Este artigo recebeu apoio financeiro do Programa de Pesquisa da Hankuk University of Foreign Studies de 2017. (This article was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2017.)

² Doutoranda em Linguística Aplicada - IEL/UNICAMP - Professora de Língua Portuguesa - Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies, Yongin, Coreia do Sul.

O ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, em contextos em que essa língua não é a língua materna dos sujeitos em aprendizagem, configura-se, ainda, como desafio. Tal desafio é ampliado em situações em que também os professores não são proficientes em português, haja vista que, nesse caso, para ambos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, a língua alvo apresenta-se como um caminho desconhecido e misterioso.

Esse é o quadro observado em Timor-Leste, país situado no sudeste asiático em que, desde 2002, a LP figura, junto à língua tétum, como língua oficial e de instrução³. Apesar de ter uma história de mais de 500 anos no país, o português nunca ocupou a posição de língua de uso corrente dos timorenses. Esse quadro é decorrente de fatores como: a escassez de esforços nesse sentido por parte da metrópole durante o período colonial; a proibição do uso da LP no período de domínio indonésio e; a utilização da língua tétum para ampla comunicação entre os timorenses possuidores de diferentes línguas maternas.

Desde eleita língua oficial e de ensino, há por parte do governo timorense, em parceria com cooperações internacionais, como a cooperação brasileira e a cooperação portuguesa, esforços no sentido de (re)introduzir o português nos currículos escolares do país e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas realizadas nos ambientes de ensino. Entre as ações realizadas em cooperação internacional, estão a formação, inicial e continuada, de docentes timorenses e a produção de materiais didáticos para o trabalho com/em LP nas escolas de Timor. Esses materiais, devido ao contexto exposto, servem, muitas vezes, como o único respaldo que o professor tem na realização de sua prática além de, como aponta Almeida (2012), como um meio de formação desses docentes.

Sendo assim, vê-se ampliada, nos ambientes formais de ensino de Timor-Leste, a função do livro didático, bem como a responsabilidade que assume no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista essa relevância, neste trabalho analisamos as orientações presentes no livro didático bilíngue (português/tétum) *Língua Portuguesa 7*, utilizado nas turmas de 7º ano, nas escolas de Timor. Dentre as atividades propostas no livro, destacamos para analisar aquelas sugeridas para o trabalho com a produção de textos em LP. Para tanto, executaremos o mapeamento e a análise das atividades que contemplem o foco desta pesquisa

³ Além das línguas oficiais, atualmente Timor-Leste admite como línguas de trabalho o inglês e a *bahasa* indonésia e como línguas nacionais, além do tétum, as demais línguas nativas, estimadas por Hull (2002) em número de 18.

contrapondo-as às orientações metodológicas presentes no documento Programa de Português: 3º Ciclo do Ensino Básico (2010).

Inicialmente faremos uma contextualização da presença da LP em Timor-Leste. Apresentaremos também as orientações, em relação à prática da escrita, voltadas ao 3º ciclo do ensino básico presentes no Programa de Português (2010), discutindo-as teoricamente em uma perspectiva discursiva (BAKHTIN, 2011), tendo em vista o contexto de ensino de português como língua não materna. Situaremos ainda o material objeto de análise – o livro didático *Língua Portuguesa 7* – e, por fim, analisaremos descritiva e criticamente as propostas apresentadas no livro, apontando, nas considerações finais, algumas recomendações e sugestões de trabalho prático para a realidade timorense.

A língua portuguesa em Timor: breve perspectiva histórica e estatuto atual

Timor-Leste é detentor de uma diversidade cultural e linguística construída, inicialmente, pelos fluxos migratórios ocorridos ao longo de milhares de anos. Com a chegada dos portugueses, no século XVI, estabeleceram-se contatos, impulsionados pelo comércio e pela missão da Igreja Católica, entre timorenses e portugueses e suas respectivas línguas. A partir do século XVIII, com a presença simbólica do poder político português, assumindo o papel de língua da administração, a LP vai-se impregnando no território timorense. A língua tétum convivia harmoniosamente com o português, adquirindo estatuto de língua de missão. Por conta da relação construída historicamente entre o português e o tétum, há atualmente, na paisagem linguística timorense, uma hegemonia da língua tétum em relação às demais línguas autóctones presentes no país. (SOARES, 2014).

Desde o início, a LP teve pouca expansão em Timor-Leste devido a alguns fatores, tais como: a implantação tardia de um sistema de ensino baseado na LP e a não implementação, ao longo dos séculos, do uso cotidiano dessa língua (MENESES, 2008). Somente no século XX, Portugal efetivamente volta seu olhar para Timor. Mesmo assim, de acordo com Brito (2010), a língua utilizada em todas as situações cotidianas era o tétum, enquanto a LP se restringia à escrita ou às atividades relativas a determinados fins de ordem cultural ou administrativa.

Acontecimento que deu novos rumos ao contexto linguístico timorense foi a invasão do país pela vizinha Indonésia, em 1975⁴. Com uma imposição política, cultural e linguística, a Indonésia proibiu, durante 24 anos, o uso do português e restringiu o uso do tétum e das demais línguas autóctones em Timor. O idioma e o sistema de ensino português foram rapidamente banidos e substituídos pelos indonésios. A *bahasa indonésia* foi adotada como língua oficial de comunicação tanto nas instituições de atendimento público, como nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas.

Seguiu-se uma expansão em grande escala no setor da educação, tanto educação informal como formal, dando aos jovens timorenses mais oportunidades à educação do que as gerações mais velhas. O efeito sobre as crianças e os adolescentes timorenses desse investimento no setor educacional iria levá-los, segundo Hull (2001, p. 32), “a compreender e interpretar o mundo e o seu próprio país através do prisma indonésio.” O projeto, percebe-se, era acabar com os rastros da língua e da cultura portuguesa e timorense e incentivar a assimilação e aculturação à cultura indonésia.

Após o referendo de independência de Timor-Leste, em 1999, a violência invadiu o país. Edifícios foram destruídos e 90% das escolas foram danificadas (CARVALHO, 2007). Teve início então, com apoio das forças de manutenção da paz da Organização das Nações Unidas (ONU), um processo de reconstrução em todos os setores do país. Em 20 de maio de 2002, as autoridades decidiram recuperar o idioma da antiga potência administrativa. Assim, a nova Constituição reconheceu, em seu Artigo 13º, o tétum e o português como línguas oficiais.

Em um novo cenário político, marcado pelo processo de independência e afirmação identitária, a opção pelo português como língua oficial e de instrução em 2002 originou, dentre outras consequências, a urgência da (re)introdução da disciplina de LP nos currículos escolares. Em consonância com a Constituição do país, a Lei de Bases da Educação de Timor-Leste (n.º 14/2008) em seu Artigo 8.º aponta: "As línguas de ensino do sistema de ensino timorense são tétum e o português." Ou seja, o ensino de LP deve ocorrer junto ao ensino do tétum, sendo esta língua utilizada para auxiliar o ensino daquela.

⁴ Em 28 de novembro de 1975, a FRETILIN – Frente Revolucionária Timor Leste Independente – declara, de forma unilateral, a independência de Timor-Leste da colônia portuguesa. No dia 7 de dezembro de 1975, as forças da Indonésia iniciavam a invasão de Dili. Ao longo da ocupação da Indonésia, milhares de pessoas inocentes morreram e aprofundou-se o movimento de luta pela libertação nacional. (CARVALHO, 2007).

O processo de (re)introdução da LP no ensino timorense não foi simples, haja vista a precariedade dos espaços escolares que não sucumbiram à destruição indonésia e o reduzido número de professores aptos a lecionarem em português, sobretudo nos níveis de ensino pré-secundário e secundário (SOARES, 2014). Em relação ao currículo, nesse período de reconstrução, esse importante documento foi elaborado de maneira efêmera, utilizando-se de adaptações para o contexto timorense do currículo utilizado em Portugal.

No que concerne ao 3º ciclo do ensino⁵, o processo de reestruturação desse currículo provisório teve início apenas em 2009, com apoio e colaboração da UNICEF e da Universidade do Minho. Produziu-se, nesse momento, um primeiro documento, o *Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico e Estratégia de Implementação*, que visava orientar a reforma do ensino básico para esse nível de ensino. Tal documento preconizava a construção de um currículo que estivesse mais ajustado ao contexto social e cultural de Timor-Leste, mais adequado aos alunos e mais articulado com os currículos dos níveis anteriores de ensino.

No *Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico e Estratégia de Implementação*, o português integra a denominada Área de Desenvolvimento Linguístico, juntamente com o tétum e o inglês. A LP, como “principal língua de instrução a ser usada, a nível nacional, nas escolas dos ensinos básico e secundário” (PACHECO et al., 2009, p. 39), tem uma carga horária de 5 aulas por semana, e o tétum e o inglês 3 aulas por semana cada⁶. Com base nesse documento, em 2010, o Ministério da Educação de Timor-Leste lançou o *Programa de Português: 3º ciclo do ensino básico*, o qual apresenta as diretrizes para o trabalho pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa nas séries que compõem esse nível de ensino.

Orientações para a produção de textos no 3º ciclo do ensino básico de Timor-Leste

Nesta seção, apresentamos o documento que orienta, atualmente, as práticas pedagógicas realizadas na disciplina de Língua Portuguesa no 3º ciclo do ensino básico de Timor-Leste. Ênfase será dada às orientações voltadas à prática de produção de textos no 7º ano de escolaridade, por este ser nosso objeto de estudo no presente trabalho.

⁵ O Ensino Básico em Timor-Leste integra três ciclos: o 1º ciclo com quatro anos, o 2º ciclo com dois anos e o 3º ciclo com três anos de duração.

⁶ Essa divisão é utilizada nos três anos que compõem o 3º ciclo: 7º, 8º e 9º.

O *Programa de Português: 3º ciclo do ensino básico* (2010), doravante Programa de Português, está dividido em cinco partes: (i) introdução; (ii) competências; (iii) desenvolvimento do programa; (iv) orientações metodológicas e; (v) orientações de avaliação. Apresentaremos cada uma dessas partes enfatizando os aspectos que se relacionam à prática da escrita.

(i) *Introdução*: Apresenta a justificativa da presença da LP nos currículos escolares de Timor, os objetivos gerais dessa disciplina e os resultados de aprendizagem esperados. Essa seção ressalta a importância da realidade plurilíngue timorense como meio de acesso ao conhecimento da LP e o papel desta língua na promoção das línguas nativas do país, em particular a língua tétum. Essa é uma das razões pela qual, segundo o documento, a LP foi escolhida como língua oficial: “pelo facto de a língua portuguesa ter influenciado o tétum ao nível da gramática e do léxico, podendo servir para reforçar esta língua.” (TIMOR-LESTE, 2010, p. 1). A atenção dada à paisagem linguística de Timor-Leste deixa à mostra a preocupação com o ensino de LP não fundida nela mesma, mas, sobretudo, como promotora de elementos da cultura de Timor.

(ii) *Competências a desenvolver na disciplina*: Correspondem a quatro domínios principais: leitura, escrita, escuta e fala. Em relação ao domínio da escrita, as competências são aquelas que dizem respeito às dimensões básicas associadas ao ato da escrita, como: a planificação, a organização de ideias, a reflexão sobre os objetivos da escrita, a adequação do estilo à finalidade comunicativa e a utilização dos recursos linguísticos. Essas competências visam, entre outras coisas, assegurar que no final do ensino básico o aluno seja capaz de “Compreender e produzir textos escritos, de **diferentes géneros** e com distintos graus de formalização e diferentes intenções comunicativas” (TIMOR-LESTE, 2010, p. 4, grifos nossos). Também são mencionados como elementos importantes o contexto, os conhecimentos dos alunos e a participação do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

(iii) *Desenvolvimento do programa*: Nesta seção é apresentado um plano com as competências e os conteúdos que devem ser trabalhados em cada ano de escolaridade do 3º ciclo e para cada domínio (oralidade, leitura, escrita e estudo da língua). Em relação ao 7º ano, para o domínio da escrita, os conteúdos são: Organizadores textuais e discursivos; Narrativas;

Comparação e personificação; Legibilidade; Adivinhas; Rimas e lengalengas; Jogos de palavras; Relação entre textos; Retratos de pessoas e de paisagens; Avisos; Notícias e folhetos informativos.

(iv) *Orientações metodológicas*: São enfatizados o desenvolvimento gradual e integrado das aprendizagens; a utilização de abordagens orientadas para a ação e a reflexão; a valorização da atividade discursiva; a adequação dos conteúdos e a sua contextualização e; a utilização de diversas formas de organização do trabalho pedagógico. Há, nessas orientações, uma preocupação clara com o aspecto social da linguagem. Os alunos são compreendidos como “participantes de actos sociais, como pessoas que usam a língua para realizar determinados objetivos em interacção com outras pessoas, em determinadas circunstâncias de espaço e de tempo e num determinado contexto de relações sociais” (TIMOR-LESTE, 2010, p. 32). Nesse entendimento, produzir textos, significa produzir discursos. Isso justifica a centralidade dada ao texto nas atividades. Em relação à escrita,

atribuir centralidade ao texto significa tornar o processo de produção do texto o centro das actividades da aula de Português. Significa que a escrita é entendida como um processo em que os alunos aprendem a planificar um texto, em função do seu destinatário ou destinatários, do conteúdo que pretendem comunicar, dos objectivos que se pretende atingir com a escrita do texto (TIMOR-LESTE, 2010, p. 34).

Os professores são instruídos a variar as circunstâncias de produção dos textos, modificando os elementos que compõem essa situação, como os assuntos, os destinatários, o grau de formalidade da comunicação, etc.

(v) *Orientações de avaliação*: As sugestões de avaliação iniciam pela realização de uma avaliação diagnóstica a cada início de ano letivo, avaliação formativa ao longo do trimestre letivo e, ao final, a avaliação somativa. É sugerido que o professor utilize diferentes procedimentos e técnicas para avaliar os diferentes domínios da linguagem como: questionários, portfólios, listas de verificação e testes escritos. Não há indicação de quais instrumentos seriam indicados para cada domínio.

As partes que compõem o Programa de Português estão articuladas entre si e abordam os domínios da linguagem – oralidade, leitura, escrita e uso da língua. Percebe-se, nesse documento, que o aspecto discurso é valorizado em detrimento do estudo da estrutura da língua, pois a orientação é que os textos utilizados nas aulas “devem servir menos para que os

alunos aprenderem a gramática do português e mais para que eles desenvolvam a sua competência de uso escrito e oral da língua e para que alarguem o seu conhecimento de aspectos socioculturais.” (TIMOR-LESTE, 2010, p. 34).

Os aspectos socioculturais são imprescindíveis quando se assume uma perspectiva discursiva da linguagem. A definição de cultura pressupõe, necessariamente, a existência do outro. A relação *eu versus outro* é inerente ao processo cultural e, nesse sentido, o diálogo intercultural surge como mediação. Esse diálogo é tido aqui na acepção que Bakhtin (2011) confere ao termo: como relações não estáveis que constituem os sujeitos. Dessa forma, o ensino de LP em Timor-Leste precisa ser compreendido como um fenômeno cultural, marcado pela especificidade da própria língua, que a faz ser diferente a depender do contexto em que é utilizada.

No contexto timorense, o português configura-se como língua não materna, salvo raras exceções. Sendo assim, os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem – professores e alunos – não são falantes nativos dessa língua. No Programa de Português, chama atenção que as orientações didático-pedagógicas não se mostram específicas para esse contexto. Há, como mostramos, atenção ao contexto plurilíngue do país. Contudo, em contradição à concepção discursiva de linguagem observada no documento, o contexto plurilíngue é explorado de forma contrastiva, como podemos observar a seguir:

O professor deve ser capaz de encontrar momentos em que os alunos possam reflectir sobre a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa, comparando-o com o tétum ou com outras línguas timorenses ou estrangeiras, ao nível do léxico e da gramática, das regras de uso em função das circunstâncias em que os interlocutores se encontram, etc. (TIMOR-LESTE, 2010, p. 33-34).

A reflexão acima apontada, “trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira.” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p.102). Isso porque as palavras carregam sentidos ideologicamente construídos na relação com o seu contexto de produção e com os interlocutores envolvidos. A reflexão sobre uma língua não materna em contraste com a língua de conhecimento do aluno não garante que este compreenda o sentido completo da enunciação, o qual é composto de aspectos verbais e extraverbais – os quais não são passíveis de compreensão apenas no sistema da língua. O signo linguístico é compreendido juntamente com o contexto de enunciação partilhado pelos sujeitos falantes de uma língua. Em decorrência disso, muitas vezes, os sujeitos em aprendizagem procuram compensar essa lacuna com o recurso à língua materna, através da geração de ideias nessa língua e posterior tradução para a língua alvo que

intentam aprender. Nesse caso, o conhecimento e domínio da estrutura da língua alvo limita o processo de textualização.

A nosso ver, para alcançar a compreensão do signo linguístico com a ideologia que ele manifesta no contexto de produção de uma língua materna é preciso que o sujeito em aprendizagem dessa língua seja colocado o mais próximo possível desse contexto, dessa situação real de produção. Nesse sentido, inserir na sala de aula essas situações aproxima os alunos da língua alvo em uso e não apenas de seu sistema linguístico. Vemos, no Programa de Português, esse movimento no que concerne ao trabalho com o texto,

Estes textos devem exprimir diferentes objectivos de comunicação (convencer, avisar, ordenar, explicar), diferentes redes de circulação (dum escritor para o público, do director de uma escola para os alunos, do governo para os cidadãos, de uma pessoa para um amigo, do jornalista para o cidadão, etc.), diferentes papéis (escritor, leitor, falante, ouvinte), suportes variados (jornal, manual, livro de ficção, etc.) (TIMOR-LESTE, 2010, p.33).

O Programa de Português tem em conta o aspecto discursivo da língua como elemento importante no processo de aprendizagem do português. Contudo, considerar esse aspecto leva, inevitavelmente, à consideração da língua viva, em uso. Nesse sentido, o contexto de uso da LP em Timor, como língua não materna, deveria ser um norte na elaboração do documento, visando ajustá-lo mais à realidade de Timor-Leste, como preconizado no *Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico e Estratégia de Implementação* (PACHECO et. al, 2009).

O livro didático *Língua Portuguesa 7*

Utilizamos como objeto de análise o livro didático bilíngue (português/tétum) *Língua Portuguesa 7* (BELO; MIRANDA; BARBOSA; 2014). O livro foi produzido por dois autores portugueses e um autor timorense, todas as partes que o compõe são escritas em português e em seguida em tétum, utilizando da língua de conhecimento dos alunos, o tétum, para auxiliar o ensino da LP, conforme preconizado no Programa de Português. O livro é dirigido às turmas de 7º ano do 3º ciclo, nas escolas públicas de Timor-Leste.

A opção pelo 3º ciclo é decorrente de, nesse nível de ensino, haver uma preponderância das aulas de LP em relação às aulas de tétum. Além disso, presume-se que, após ter concluído o 1º e 2º ciclos, o aluno disponha de competências e conhecimentos linguísticos que lhe permitam produzir maior variedade de textos em LP.

O livro *Língua Portuguesa 7* é dividido em quatro unidades, as quais comportam as seguintes seções: *Vamos ouvir/vamos falar...*, prática de diálogos entre professores e alunos; *Vamos ler...*, leitura de textos apresentados no livro; *Vamos compreender...*, exercícios de interpretação dos textos apresentados; *Vamos conhecer a nossa língua...*, apresentação de regras de funcionamento da LP; *Vamos praticar a nossa língua...*, exercícios sobre as regras de funcionamento da língua; *Vamos escrever...*, produção de texto escrito; *Vamos falar...*, prática de oralidade sobre um tema previamente indicado. Na Figura 1, apresentamos a quantidade de cada uma dessas seções nas quatro unidades do livro.

ATIVIDADE	UNIDADE I	UNIDADE II	UNIDADE III	UNIDADE IV	TOTAL
Vamos ouvir/ Vamos falar...	10	11	10	11	42
Vamos ler...	12	12	14	13	51
Vamos compreender...	11	11	11	06	45
Vamos conhecer a nossa língua...	02	07	07	06	22
Vamos praticar a nossa língua...	05	08	07	10	30
Vamos escrever...	03	06	02	05	16
Vamos falar...	02	01	03	01	07

Figura 1: Quantitativo das seções presentes no livro *Língua Portuguesa 7*.

Podemos observar na Figura 1, que as atividades de produção de textos, orais e escritos, aparecem em número reduzido em comparação às demais atividades previstas. Prioridade é dada no livro às atividades de leitura e compreensão de textos escritos, seguido de práticas orais interacionais com o professor e atividades relacionadas à estrutura da língua.

Nesta pesquisa, delimitamos nosso objeto de análise às atividades que tratam do desenvolvimento da escrita excluindo, dessa forma, aquelas que apresentam atividades referentes às demais competências específicas a desenvolver no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com o Programa de Português. Utilizaremos os seguintes critérios para análise: gêneros discursivos solicitados nas atividades, metodologias explicitadas e adequação às orientações previstas no Programa de Português.

Análise dos dados

O livro *Língua Portuguesa 7* apresenta um total de 213 atividades que contemplam os domínios da linguagem apontados no Programa de Português – leitura, escrita, escuta e fala. As atividades referentes à produção escrita de forma geral estão relacionadas, em conteúdo e tema, às demais atividades presentes nas seções que compõem as unidades. Por exemplo, um mesmo tema é explorado na atividade de leitura, compreensão e produção de texto.

Contudo, isso não se aplica a todas as temáticas exploradas no livro, pois, como já vimos, o número de atividades de escrita, 16, é inferior ao número de atividades referentes a outras práticas de linguagem, com exceção da produção de textos orais. As seções *Vamos conhecer a nossa língua* e *Vamos praticar a nossa língua* contabilizam 52 atividades. A discrepância em relação ao número de atividades de produção escrita é ainda maior em relação às atividades de escuta, leitura e compreensão de textos, o que aponta que, no livro *Língua Portuguesa 7*, maior importância é relegada às atividades de compreensão auditiva, interação oral professor-aluno, leitura e compreensão de textos. Nesse caso, as múltiplas possibilidades de recepção e produção de textos escritos, com diferentes objetivos, diferentes interlocutores e suportes textuais não são exploradas.

Nosso primeiro critério para análise das seções intituladas *Vamos escrever* foi o gênero solicitado. Das 16 atividades presentes nessas seções, apenas 8 deixam explícito os gêneros indicados para a produção dos textos. As demais prescrevem atividades de escrita sem uma finalidade comunicativa explícita, com enunciados como: *Observa as bandeiras abaixo e na página seguinte. Constrói frases no teu caderno com as cores das bandeiras apresentadas.* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 14). Ou, uma atividade que, a nosso ver, melhor se enquadraria, por seu objetivo, na seção *Vamos compreender...*, pois nela há a

solicitação de que o aluno leia um texto dado e complete as frases, por exemplo: “*Quem construiu pela primeira vez um beiro? – O primeiro beiro foi construído por _____*”. (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 65).

Há também atividades que indicam a tipologia textual em que o texto deve ser escrito. As tipologias constantes no livro correspondem àquelas indicadas nos conteúdos previstos para o 7º ano de escolaridade no Programa de Português: a narração (1 atividade) e a descrição (3 atividades). Como exemplo, apresentamos a proposta de um texto descritivo: “*Como és? No teu caderno, descreve o teu rosto, o teu cabelo, os teus olhos e outras características tuas. Ilustra o teu texto com imagens, fotografias e/ou desenhos.*” (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 164).

Nas atividades anteriormente expostas, o que chama atenção, primeiramente, é que as propostas de produção de textos não estão vinculadas ao uso da língua e, em decorrência disso, não se aproximam de situações reais de comunicação, conforme previsto no Programa de Português (TIMOR-LESTE, 2010, p. 31), que preconiza que tais atividades tenham objetivos “semelhantes àqueles que são utilizados fora da escola.” Ao solicitar textos desconsiderando tal contexto, o exercício da escrita torna-se artificial, simulado, pois o texto não se configura por uma relação dialógica. Nesse caso, é visto como um produto fechado em si mesmo, servindo apenas para correção e nota. O professor não o lê e sim o avalia, verifica se as produções dos alunos estão dentro daquilo que lhes foi solicitado.

Em uma perspectiva que considera a língua em uso, tal como previsto no Programa de Português, faz-se necessário o entendimento de que tal uso ocorre, sempre, em um gênero do discurso. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 283): “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

No livro *Língua Portuguesa 7*, constam 8 atividades que indicam gêneros discursivos para a escrita. Os gêneros apontados são: notícia (duas propostas), jogo, formulário, entrevista, carta, cartaz e poema (1 proposta cada)⁷. Todas as atividades seguem a mesma sequência: a leitura de um texto em um gênero com temas relacionados ao Timor-Leste, exercícios de compreensão sobre o conteúdo do texto e produção de texto.

⁷ Em uma dessas atividades, apesar de citar o gênero, *jogo*, a proposta é orientada pela tipologia textual descritiva.

As metodologias utilizadas nessas propostas diferem em relação a menor ou maior aproximação com a situação real de comunicação. Vejamos, por exemplo, as duas propostas para a produção de uma notícia.

Na primeira ocorrência, é apresentada uma notícia na seção *Vamos Ler* sobre um evento esportivo em Timor-Leste. Em seguida, na seção *Vamos compreender*, há uma atividade de interpretação de texto de assuntos relacionados ao conteúdo dessa notícia. Após a interpretação do texto, os alunos devem escrever uma notícia, utilizando, para tanto, de um modelo com lacunas a serem preenchidas com informações referentes à data, local, participantes e resultado final. Não há nenhuma explicação em relação ao gênero notícia, sua função comunicativa, seus possíveis interlocutores, as esferas de produção etc. *Observa um jogo de futebol ou voleibol no teu distrito. Escreve uma pequena notícia sobre esse jogo, de acordo com indicações apresentadas. Copia para o teu caderno.* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 22).

Na segunda ocorrência desse gênero, há, novamente, a apresentação de uma notícia relacionada ao contexto timorense. O fato noticiado agora é a apresentação de uma banda musical de Timor-Leste. Nas duas propostas com o gênero notícia são utilizados textos reais, retirados de jornais que circulam no país. Esse fato, entretanto, não é explorado no livro. Nessa segunda proposta, contudo, logo após a notícia apresentada para leitura, há uma seção intitulada *Vamos descobrir*. Nela, há duas questões: *A informação deste texto é verdadeira? Qual o objetivo deste texto?* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 74). Vemos que, por meio dessas questões, há uma tentativa de explorar o gênero em situação de comunicação, o que extrapola, nesse caso, seus limites puramente linguísticos e promove um movimento em direção ao contexto extraverbal, ao plano discursivo da língua.

Além disso, essa seção, *Vamos descobrir*, apresenta também, antes de solicitar a produção textual, uma pequena explanação sobre o gênero notícia⁸: seu caráter informativo, a tipologia narrativa empregada e sua característica de ser escrita em torno de um assunto atual e de interesse geral. Após essa introdução ao gênero, a proposta de escrita é realizada conforme demonstramos na Imagem 1:

⁸ A estratégia de apresentar, mesmo que resumidamente, o gênero é utilizada no livro *Língua Portuguesa 7* em outro momento também. Após a apresentação de um trecho de um documentário algumas questões de interpretação e compreensão de texto são colocadas. Em seguida, há uma pequena explicação acerca dos aspectos composicionais desse gênero. Contudo, o que vem a seguir é a proposta de produção do gênero entrevista, que não foi sequer citado.

Imagem 1: Reprodução da atividade proposta com o gênero notícia presente no livro didático *Língua Portuguesa 7* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 77)

História kona-ba ita-nia kultura **Histórias à volta da nossa cultura**

Vamos escrever...
Mai ita hakerek...

Imagina que os *Galaxy* vão dar um concerto no teu distrito e tu és um jornalista que vai assistir ao concerto. Escreve o primeiro parágrafo da notícia no teu caderno. Segue as seguintes orientações:

Imajina katak *Galaxy* sira bá halo konsertu ida iha ó-nia distritu no ó mak jornalista ida ne'ebé bá assiste konsertu ne'e. Hakerek parágrafu dahuluk husi notísia ne'e iha ó-nia kadernu. Halo tuir orientasaun sira tuiirmai ne'e:


- Quem é/são o principal ou os principais intervenientes? Sé ka sesé mak interveniente prinsipál ka prinsipál sira?
- Quando é que aconteceu o concerto? Horibainhira mak akontese konsertu ne'e?
- Onde é que aconteceu o concerto? Iha ne'ebé mak akontese konsertu ne'e?
- Qual o título da notícia? Notísia nia titulu mak ida-ne'ebé?

O recurso aqui utilizado amplia as condições reais de produção ao atribuir ao aluno o papel de jornalista, autor do seu texto. Além disso, apesar de não mencionar de forma objetiva, fica mais claro ao aluno perceber quem são seus interlocutores reais – os leitores da notícia. Como afirma Bakhtin [Volochínov] (2010), no horizonte da produção de qualquer enunciado encontra-se um interlocutor, o outro a quem a palavra se dirige. Sendo assim, a produção de texto é motivada e caracterizada pela imagem que o autor tem de seu interlocutor, pois é pensando nele que o aluno adapta o seu discurso, optando pela melhor maneira de atingir o seu objetivo junto a ele.

Em outras duas propostas, observamos também uma maior aproximação da proposta de produção de texto com o contexto real de uso, como a finalidade discursiva e os interlocutores envolvidos. Nesses casos, os gêneros solicitados são a carta (Imagem 2) e o cartaz (Imagem 3):

Imagem 2: Reprodução da atividade proposta com o gênero carta presente no livro didático *Língua Portuguesa 7* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 132)

Unidade 3 **Unidade 3**

 **Vamos escrever...**
Mai ita hakerek...

A tartaruga falou com os Homens. Imagina que outro animal escreve uma carta aos Homens. Escreve essa carta no teu caderno. Segue as orientações:
Lenuk ko'alia ho Ema sira. Imajina katak animál seluk hakerek surat ida ba Ema sira. Hakerek surat ne'e iha ó-nia kadernu. Halo tuir orientasaun sira:

- Escolhe o animal;
- Hili animál ida;
- Enumera as características desse animal;
- Enumera karakterístika sira husi animál ne'e;
- Refere as críticas que esse animal faz ao Homem.
- Temi krítika sira ne'ebé animál ne'e halo ba Ema.



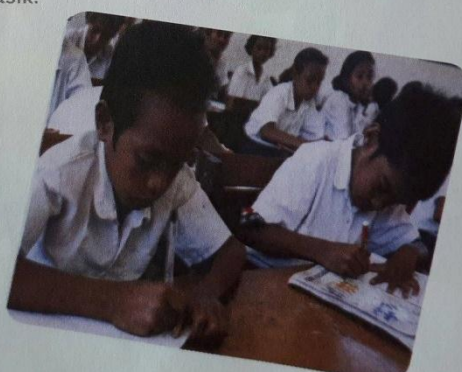


Imagem 3: Reprodução da atividade proposta com o gênero cartaz presente no livro didático *Língua Portuguesa 7* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 138)

 **Vamos escrever...**
Mai ita hakerek...

Escolhe um animal de Timor-Leste que, na tua opinião, deva ser protegido. Elabora um cartaz em que apeles à proteção desse animal. Para elaborares o teu cartaz, lembra a forma imperativa que já estudaste na página 121. Ilustra o teu cartaz com imagens de revistas, jornais ou com os teus próprios desenhos.

Hili animál ida husi Timor-Leste ne'ebé, iha ka tuir ó-nia opiniaun, tenke hetan protesaun. Elabora kartás ida ne'ebé ó apela ba protesaun animál ne'e nian. Atu ó elabora ó-nia kartás, hanoin fali forma imperativa ne'ebé ó estuda tiha ona iha pájina 121. Ilustra ó-nia kartás ho imajen husi revista, jornál ka ho ó-nia dezeñu sira rasik.



138

Nos enunciados presentes nas imagens acima, são apresentadas aos alunos a finalidade comunicativa de cada gênero, ou seja, por que eles devem escrever seus textos – para fazer

críticas ao homem (Imagem 2), ou para apelar à proteção de um animal (Imagem 3). Em ambas as propostas amplia-se o horizonte social do aluno para além da sala de aula, envolvendo interlocutores reais. Além disso, as orientações presentes nestas atividades dão aos alunos razões para escrever seu texto. Conforme aponta Geraldi (1997), para que o aluno produza um texto é necessário que haja motivação, ou seja, são necessárias razões que o levem a encontrar sentido para o seu dizer, caso contrário, não realizará um trabalho, mas uma tarefa a ser cumprida. Nas atividades anteriormente expostas nas Imagens 1, 2 e 3, observamos que os alunos são estimulados a querer dizer algo, pois o seu texto tem uma finalidade concretamente definida pelo contexto situacional.

A estratégia de envolver o aluno em situações específicas de interlocução é utilizada também em uma atividade na proposta de produção que envolve dois gêneros: o formulário e o folheto informativo. O texto para leitura remete a uma escola de artes de Timor-Leste. Após a leitura do texto e os exercícios de compreensão do mesmo, a seção *Vamos escrever...* propõe duas atividades:

Primeira atividade: *Imaginas que te vais escrever na Escola Arte Moris. Copia para o teu caderno o formulário abaixo apresentado e preenche-o.*

Segunda atividade: *Imagina agora que já és um membro da Arte Moris e queres promover esta organização. Completa o quadro com informação do texto, de forma a fazeres um folheto informativo sobre a Arte Moris. Copia para o teu caderno.* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, p. 80-81, 2014).

Os enunciados presentes na primeira e segunda atividades, acima expostas, não propõem a produção dos gêneros formulário e cartaz e sim sua utilização em situações reais. Tal propósito fica claro no início de cada proposta, com o emprego da palavra *Imagina* que tem como objetivo estimular o aluno e colocar-se, para a escrita do seu texto, em uma situação em que seria necessário utilizar, para fins reais, os gêneros em questão. As finalidades discursivas desses gêneros são passíveis de serem percebidas por meio dos enunciados: o formulário serve para se inscrever na escola e o folheto informativo para promovê-la. Porém, devido à dificuldade dos docentes timorenses em trabalhar didaticamente a produção de textos na perspectiva dos gêneros, conforme demonstramos em Guimarães e Todescatto (2017), podemos afirmar que não há garantia de que tais finalidades sejam

exploradas pelos professores na sala de aula. Nesse contexto, é ampliada a função do livro didático, pois,

para além de funcionar como um meio de formação do professor, o manual de LP representará em Timor-Leste, certamente em bastantes casos, mais do que um mero **apoio no processo de ensino-aprendizagem**. Acredito que, nos casos em que o professor o conseguir utilizar nas suas aulas, será, durante alguns anos, o **verdadeiro suporte do ensino-aprendizagem** (ALMEIDA, 2012, p. 24, grifos no original).

Outra função atribuída por Almeida (2012) ao livro didático no contexto de Timor-Leste é a aproximação da LP da cultura timorense, como indicado também no Programa de Português (2010, p. 35) “os textos a utilizar devem remeter para realidades que se relacionem com os saberes, as experiências, as expectativas e as necessidades dos alunos.” Nesse caso, é responsabilidade dos livros didáticos, segundo Almeida (2012, p. 26, grifos no original), o **“enquadramento da LP na cultura timorense, de modo a que não acrescente um enigma cultural ao enigma linguístico”**⁹. Esse enigma a que refere o autor ocorre, pois, o falante nativo de uma língua é capaz de compreender a palavra no seu contexto particular, com a ideologia que manifesta. Já no processo de aprendizagem dessa língua para alguém que não compartilha o mesmo horizonte social de seus falantes nativos – caso dos timorenses em relação ao português:

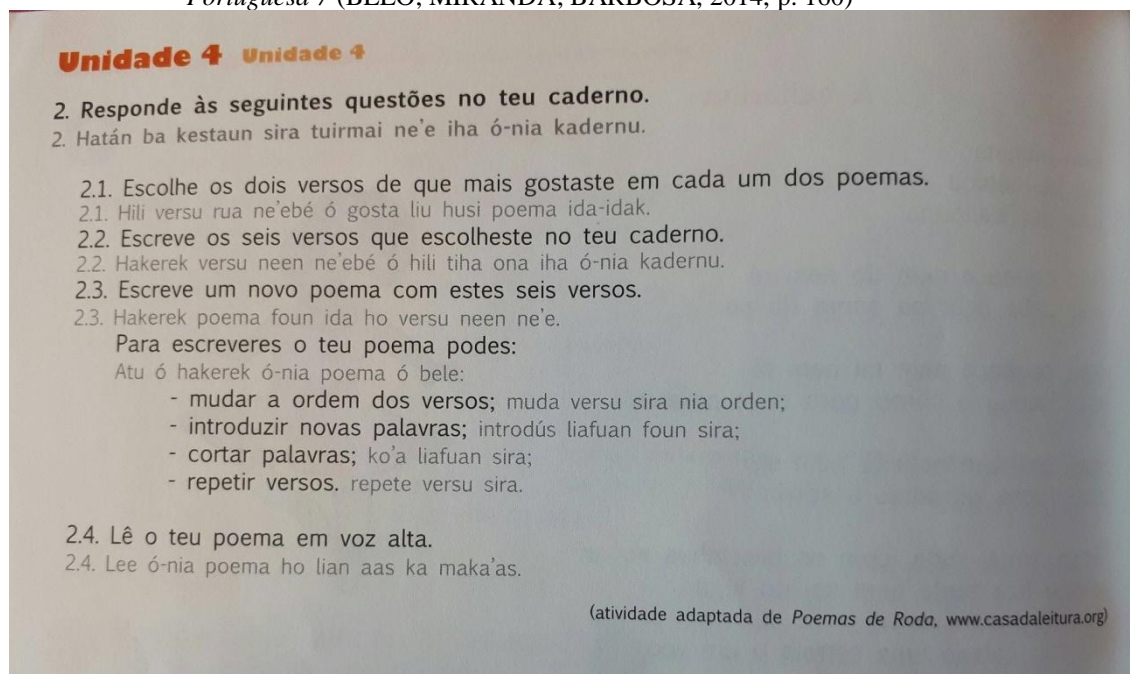
[...] sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento [da palavra], que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2010, p. 97-98).

Quando as referências utilizadas como motivação para as propostas de atividades distanciam-se da realidade dos alunos, o exercício da escrita na língua não materna torna-se um desafio ainda maior. A atividade com o gênero poema, presente no livro *Língua Portuguesa 7*, é exemplo disso, pois é a única em que não são explorados aspectos da realidade de Timor. Os três poemas apresentados como modelo para a produção escrita são de autores estrangeiros – dois poemas de autores portugueses e um poema de uma autora brasileira. As temáticas abordadas não se referem ao contexto e/ou aspecto da cultura timorense. Nesse caso fica mais difícil o estabelecimento de relações dialógicas do aluno com o discurso expresso pelo autor do poema e a tendência é que seu entendimento fique restrito

⁹ Apresentamos em Guimarães; Todescatto; Apoema (2016) propostas, voltadas à produção de gêneros orais no contexto timorense, que estão alinhadas a essas indicações.

ao aspecto formal do gênero, o que é reforçado por meio da metodologia utilizada para a produção do poema:

Imagem 4: Reprodução da atividade proposta com o gênero poema presente no livro didático *Língua Portuguesa 7* (BELO; MIRANDA; BARBOSA, 2014, p. 160)



Podemos observar, na proposta retratada na Imagem 4, que há uma clara predominância da forma em versos – forma composicional do gênero poema estabilizada no contexto escolar – em detrimento do seu conteúdo e finalidade literária.

Outros aspectos presentes nas atividades analisadas no livro *Língua Portuguesa 7* retomam práticas tradicionalmente utilizadas quando o objeto de ensino é a produção textual ou, o fazem pela omissão de práticas que apontam novas perspectivas de produção textual em contexto escolar. Exemplo disso é a etapa de revisão textual, que não foi mencionada em nenhuma das atividades voltadas a produção de textos presentes no livro *Língua Portuguesa 7*. No Programa de Português (TIMOR-LESTE, 2010, p. 34), esse é o momento indicado para que os alunos percebam se o seu texto “corresponde aos seus objectivos e às circunstâncias da sua circulação”. Ou seja, é o momento não apenas de corrigir erros ortográficos e gramaticais, mas, sobretudo, de atentar para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa. Afinal, é para atingir tal finalidade comunicativa que os produzimos, nas diversas situações de comunicação.

Considerações

A análise das atividades voltadas à prática da escrita em LP, presentes no livro *Língua Portuguesa 7*, nos permite afirmar que, apesar de apresentarem distanciamentos em relação às orientações presentes no Programa de Português, há elementos preconizados nesse documento, como a utilização de aspectos da cultura timorense e da linguagem em uma perspectiva social.

Devido à recente reconstrução do sistema de ensino de Timor-Leste, a produção de materiais didáticos voltados, especificadamente, para a realidade desse país configura-se, ainda, como um longo caminho a ser percorrido. Nesse processo, é preciso que a riqueza linguística do país, compartilhada por alunos e professores, seja explorada como recurso no ensino de LP – com sua característica de língua não materna em Timor – que, ao mesmo tempo pode contribuir para valorização e preservação de gêneros do contexto timorense.

O trabalho com os gêneros, indicado em metade das propostas de produção de textos escritos no livro *Língua Portuguesa 7*, sinaliza o reconhecimento da atividade da escrita em sua função social, apresentando, em algumas atividades, os interlocutores envolvidos e a finalidade comunicativa. Contudo carece ainda de subsídios teórico-práticos que permitam ao aluno perceber todos os aspectos composicionais do gênero, o que lhes aproxima da compreensão do tema desse gênero.

Tais elementos devem ser apresentados e explorados no livro didático de maneira clara e instrutiva, tendo em vista que seus interlocutores – professores e alunos timorenses – não são falantes nativos de LP. Por conta disso, e pelo histórico de Timor-Leste que relatamos neste trabalho, os professores timorenses necessitam de recursos e estratégias que auxiliem sua prática pedagógica com o português. Nesse contexto, o livro didático de LP deve servir como material que soma ao seu trabalho pedagógico e ao seu conhecimento sobre essa língua.

Referências

ALMEIDA, N. C. 2012. O Papel do Manual de Língua Portuguesa em Timor-Leste, in *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo* (Simpósio 02 –

O Papel do Manual para Falantes de Português no Mundo, pp. 16-27). Macau: Universidade de Macau. [CD-ROM – Icon Communications]

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRITO, R. H. P. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez., 2010.

CARVALHO, M. B. *Formação de Professores em Timor-Leste: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Dissertação apresentada à Universidade do Minho, 2007.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, J. E.; TODESCATTO, C.; APOEMA, K. *Práticas de oralidade: propostas para as salas de aula de Timor-Leste*. 1. ed. Dili: Planet, 2016.

_____; _____. Produção de textos na escola: uma experiência de formação com professores timorenses. *Revista do Gel*, São Paulo, n. 14, v. 1, p. 59-76, abril/2017.

HULL, G. *Timór-Lorosa'e: Identidade, Lian no Potítika Edukasionál/ Timor - Leste: Identidade, Língua e Política Educacional*. Instituto Camões, 2001.

_____. *Língua portuguesa: o último capítulo da Reconquista*. Disponível em: <http://www.janusonline.pt/2002/2002_2_4.html> Acedido em: 29 de julho de 2016.

MENESES, D. N. C. Timor: de colónia a país nos fins do século XX. Um sistema educativo em re-estruturação (um estudo documental). *Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação)* – Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2008.

PACHECO, J. A. et. al. *Plano Curricular do 3º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação*, Projeto de Desenvolvimento do Currículo do 3º ciclo da Educação Básica em Timor Leste. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SOARES, L. M. M. C. V. P. *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo? Tese (Doutorado em Educação)* – Tese apresentada à Universidade de Aveiro, 2014.

TIMOR-LESTE. (2008). *Lei n.º14/2008 de 29 de Outubro – Lei de Bases da Educação*. Disponível em:<<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=1453>> Acesso em 30 de janeiro de 2015.

_____. (2010). Programa de Português, 3º Ciclo do Ensino Básico. In Ministério da Educação. *Reforma Curricular do Ensino Básico: Princípios orientadores e Plano de Desenvolvimento*. Díli: Ministério da Educação.

O CONTROLE MORAL NA SAGA *STAR WARS*: DIÁLOGOS ENTRE MICHEL FOUCAULT E GILBERT DURAND

ElzaKioko Nakayama Nenoki Couto¹

Anderson Nowogrodzki da Silva²

ZildaDourado³

RESUMO: o presente texto analisa o dispositivo do controle moral, em relação ao mito do anjo caído na história do personagem Anakin Skywalker/Darth Vader, da saga Star Wars. Esse estudo se fundamenta pela confluência teórica entre a Teoria do discurso, de Michel Foucault, e a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, a fim de analisar as materialidades discursivas e míticas da saga Star Wars, de George Lucas, de modo a demonstrar a inversão dos valores de bem e de mal presentes nessa obra fílmica. Embora as trilologias tenham ficado muito conhecidas por atualizar a jornada do Herói de Joseph Campbell, este trabalho demonstra outros efeitos de sentido ao explicitar traços do mito de Hefesto e de Dionísio, em oposição a Apolo, que compõem a personagem Anakin Skywalker em sua trajetória de transformação em Darth Vader, quando atualiza o mito do anjo caído. Portanto, este estudo propõe um novo olhar para a saga Star Wars, bem como para os estudos do discurso e do mito.

PALAVRAS-CHAVE: Dispositivo. Mito. Star Wars. Michel Foucault. Gilbert Durand.

ABSTRACT: This text emphasizes the theoretical confluence between the Michel Foucault's discourse theory and the Gilbert Durand's Imaginary Anthropology, objectifying to analyze the Star Wars Saga discursive and mythical materialities. Although the trilogies are very well known for updating the Joseph Campbell's hero journey, this paper shows another meaning effects, analyzing the moral control device related to the fallen angel myth, demonstrating the good and evil values inversion, present in the story of Anakin Skywalker/Darth Vader's character. This inversion also is articulated with the Hefestus and Dionysius (opposite to Apollo) mythic traces, that construe the Anakin Skywalker's character in his way to become Darth Vader, when it updates the fallen angel myth. So, this paper offers a new Star Wars Saga viewpoint, as well as to the discourse and myth researches.

¹ Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Faculdade de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: kiokoelza@gmail.com.

² Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: a.nowogrodzki2@gmail.com.

³ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Goiás. Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Quirinópolis, no curso de Letras - Português/Inglês. Quirinópolis, Goiás, Brasil. E-mail: zildadourado18@gmail.com.

Keywords: Device. Myth. Star Wars. Michel Foucault. Gilbert Durand.

Introdução

O presente trabalho parte da hipótese de que a saga *Star Wars* subverte a dicotomia “bem x mal” no processo de constituição da personagem Anakin Skywalker/ Darth Vader no decorrer dos seus filmes da série, divididos em duas trilogias. Essa subversão se dá nas materialidades discursiva e mítica desses filmes. Para demonstrar isso, este estudo analisa a relação entre discurso, segundo Michel Foucault (1995), e mito, conforme a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand (2002). A partir da confluência teórica entre autores, a análise será direcionada à materialidade discursiva, focalizando as falas da personagem Mestre Yoda, como líder do conselho Jedi, associada à materialidade mítica, dando ênfase às imagens de Anakin Skywalker e Darth Vader, da saga *Star Wars*.

A fim de descrever as complexidades inerentes às noções de poder e saber na sociedade, Foucault (2003) pensa na noção de dispositivo, que passa a ser apropriado pelos estudos do discurso de cunho foucaultiano enquanto postulado teórico-metodológico, entrecruzando o próprio Foucault, seus comentaristas e, neste trabalho, Nietzsche (2006). Configura-se, portanto, um olhar para as práticas discursivas e não-discursivas que se imbricam na constituição da malha social.

Já a antropologia do imaginário é uma teoria formulada por Gilbert Durand, na década de 1960, com o intuito de estudar as motivações simbólicas expressas em imagens – sejam elas verbais ou não –, a fim de investigar uma retórica profunda que, dando primazia ao espaço figurativo, por meio da descrição de suas atividades de conjunção e disjunção, confirme sua função essencial de eufemização dos males do mundo. Segundo essa perspectiva, as imagens são estudadas de acordo com o sentido e a interação que se estabelece entre o indivíduo (aquele que imagina) e o meio cósmico e social no qual ele está inserido.

Pensar na teia que se constitui socialmente, segundo Michel Foucault (1995), é, conseqüentemente, refletir sobre a arquitetura das relações discursivas sustentadas pelas intimações do meio social. Faz-se necessário, porém, ir além e repensar, com Gilbert Durand

(2002), o aporte biopsíquico que sustenta essa trama de interações responsável por constituir uma rede discursiva.

A partir da teoria do imaginário, pensando no conceito de trajeto antropológico, que parte do ser natural, biológico, e se direciona para o social, passando pela instância do psicológico, guiado por pulsões e pela conseqüente mobilização do inconsciente, Durand (1996) dá lugar ao sujeito/mundo material, explorando os liames intrínsecos entre a corporeidade e o processo de produção de imagens que dão forma à diversidade de modos de racionalizar e representar o universo, dentre eles, o mito. O discurso se envolve e se dinamiza articulado com essas formas, já que se constrói, de acordo com Deleuze (2005), por meio do entrecruzamento de saberes, orientando-se por vetores de poder microfísico. Para melhor entender esse processo, há que se abordar uma noção muito cara a Foucault, o conceito de “dispositivo”, que será complementado pelo conceito de trajeto antropológico enquanto relação entre as instâncias do biológico e do psicológico, como descrito na teoria durandiana.

Dispositivo e trajeto antropológico - entre o social e o mítico

A sociedade está fundada sobre a esteira das relações interpessoais. É nesse nível de organização das subjetividades e objetividades humanas que tem origem o que é chamado por Nietzsche (1992) de “véu de Maya”. Aqui, porém, chamar-se-á “Véu Ilusório”, que pode ser entendido como a racionalização humana que dá sentido às estruturas que cercam o homem, toda produção mítica e simbólica que se movimenta discursivamente pelo âmbito do social. Faz-se necessário uma perspectiva que atravesse e quebre as barreiras do que é dado como axioma, um olhar para o sujeito microfísico em suas relações, sócio-historicamente situado, interpelado pela diversidade dos enunciados, dos discursos, dos símbolos, das imagens que se movimentam socialmente via relações de poder, seja na relação entre regularidade e resistência, proposta por Foucault (1979), ou na mobilização histórica da “bacia semântica”, proposta por Durand (1996).

A bacia semântica é um conjunto de valores que norteiam o pensamento e a ação do homem em determinada época. Esse conceito foi formulado segundo a perspectiva de que a história movimenta-se por aspirações e experiências cíclicas, de maneira que os valores se saturam pela ascensão de outros valores, até então presentes na memória de grupos

marginalizados. Durand propõe e analisa a bacia semântica em sua constituição simbólica e mítica para explicar o sentido cíclico da história.

A bacia semântica é uma metáfora que representa a dinâmica de formação e saturação dos mitos numa tópica sociocultural. Os mitos que orientam dada época se sobrepõem num ciclo de ascensão-patente e queda-latente, reanimando e constituindo a atualidade do saber, por meio de um processo genealógico, como propõe Nietzsche (2001), num aparecimento histórico resultante do processo do eterno retornar, do *devenir* contínuo inerente ao caos constantemente presente na inconsistência cósmica. Dessa forma, constitui-se a pluralidade dos saberes, dos discursos, que envolvem a sociedade e dão forma à heterogeneidade.

A noção de dispositivo fundada por Foucault, como citada, traz características particulares e retoma, de certa forma, o conceito de Formação Discursiva, em razão de pensar os feixes de relações de saber e poder que produzem o discurso por meio de seu entrecruzamento. De acordo com Sargentini (2015), o dispositivo é um aglomerado de relações de saber e poder mediadas por elementos discursivos e não-discursivos, estando disseminado e representando um conjunto parcialmente regular de elementos, podendo superpor outros dispositivos, tornando-os essencialmente móvel, continuamente mutável em suas conexões, produzindo diferentes efeitos.

De acordo com Deleuze (2005), os dispositivos se configuram como conjuntos multilíneares, entrópicos, em que os elementos que os compõem funcionam como vetores, o que exige a atuação do pesquisador como um cartógrafo, que recorta determinadas relações e nomeia o dispositivo de acordo com sua organização, trazendo-o à luz. O dispositivo possui uma tridimensionalidade, alicerçada nas formas de ver, nas possibilidades de dizer (saber) e nas relações de poder. Vê-se, assim, uma função estratégica, que é refletida na transformação do discurso. O dispositivo se apresenta, por isso, como uma estrutura organizadora, uma costura entre elementos heterogêneos (discursivos e não discursivos), que constitui práticas e valores de verdade por meio de suas regularidades, evidenciando a possibilidade de contraposição por meio da resistência.

Parte-se, por isso, de uma ótica perspectivista, em que o sujeito se encontra conectado com a natureza, relacionando-se de diferentes maneiras com as materialidades do mundo. Alterna-se sua própria realidade, dando forma a um imaginário individual, um véu ilusório, um valor de verdade próprio, parcial, constituído por meio de sua psique, suas

pulsões, como afirma Durand (2002). Como leitor e descendente do pensamento nietzschiano, Foucault (2000) traz à tona também esse saber perspectivo, afirmando que só se pode falar de um lugar e um tempo determinados, a partir de uma constituição própria e complexa.

A partir da análise das relações de saber e poder no dispositivo, como pensa Foucault, é possível olhar para ele como um sistema rizomático, em que atuam e se constituem discursos, dos quais é possível trazer à tona os mitos subjacentes, correntes no construto social, sob a ótica de um trajeto reversível entre as instâncias do social e do biopsíquico. Nesse sentido, as teorias mobilizadas pela arqueologia e pela genealogia foucaultiana comunicam-se com o trajeto antropológico, conforme Durand.

Durand (1996) defende a constituição do ser humano pela reversibilidade entre sujeito individual e sujeito social em todas as atividades humanas. Esse sujeito individual atua em sua sensibilidade, psiquismo e biologismo, já o sujeito social, por meio das intimações sociais e sua constituição no meio cósmico, em consideração ao espaço natural. A essa reversibilidade, Gilbert Durand deu o nome de Trajeto Antropológico.

De acordo com Durand (1996), o trajeto antropológico apresenta duas extremidades, a ordem biológica e a ordem sociológica. A partir dos estudos da reflexologia de Betcherev (apud Durand 2002), o biologismo humano se constitui por três reflexos dominantes: o reflexo da verticalidade é referente à nossa postura bípede; o reflexo da deglutição é referente ao nosso sistema digestivo; e, no seu prolongamento, o reflexo dominante da cópula, referente aos ritmos do corpo e da fricção sexual. Esses reflexos dominantes definem o ser humano como uma espécie, devido às suas interações sociais enquanto coletividade, e naturais, em relação à natureza e ao cosmos. Por isso, Durand define a primeira extremidade do trajeto como a troca do corpo (biológico) com o meio exterior (sociológico).

Os reflexos dominantes começam a ser materializados no imaginário pelos arquétipos, cuja força motriz constela as imagens em três regimes: diurno, noturno e crepuscular. O regime diurno é o da verticalidade e agrupa todas as imagens de heroísmo, antítese e queda. Ele é composto pela estrutura heroica. O regime noturno é o da deglutição e agrupa todas as imagens de eufemização, comunhão e descida introspectiva. Ele é composto pela estrutura mística. O regime crepuscular é associado à dominante da cópula, pelos símbolos cíclicos e messiânicos, ele é composto pela estrutura dramática, pois as imagens dinamizam-se em torno

dos ciclos da vida, em que, pela dramatização, há uma alternância entre os regimes diurno e noturno na construção de uma filosofia de vida por parte do sujeito.

A segunda extremidade do trajeto antropológico é o capital das representações humanas, isto é, o imaginário. Para Durand (2006), ele é o “*subsumem das imagens, símbolos, ideias, representações e, depois, sintaxes, topologias, retóricas e lógicas.*”. Essa reversibilidade entre biológico/social e imaginário garante que o trajeto tenha um aspecto psicológico e fundador de todo o capital pensante do *homo sapiens sapiens*. Portanto, o imaginário pode ser considerado como o próprio trajeto antropológico, pois a representação do objeto, proveniente dos meios social e natural, é assimilado e modelado pelo biologismo e psiquismo (reflexos dominantes e imagens) do sujeito. Essa reversibilidade ao nível do imaginário é o lugar das representações subjetivas em acomodação e assimilação dos objetos do meio exterior (social e natural).

Dessa maneira, o imaginário é constitutivamente subjetivo e coletivo. Por meio do trajeto antropológico é possível estudar o ser humano em sua totalidade biológica, social, e psíquica.

Durand (2002) postula o estudo do trajeto antropológico pelo imaginário, mas não há como negar que ele também subjaz ao discurso, enquanto conjunto dos modos de ver o mundo e das possibilidades de dizer em diferentes contextos sócio-históricos, presente nos sistemas filosóficos, religiosos, políticos, etc.

A fim de entender essa dinâmica, desenvolveu-se um viés sociológico para a Antropologia do Imaginário por meio da mitodologia, isto é, uma metodologia de estudo dos mitos nas diferentes sociedades.

O mito, para Durand (2002), é o prolongamento dos reflexos, arquétipos e símbolos que se compõem em uma narrativa implícita nos sistemas filosóficos, religiosos, políticos, artísticos, etc.

Dentro da reversibilidade do trajeto antropológico, Durand postulou dois modos de analisar o mito: a mitocrítica e a mitanálise. A mitocrítica descreve e analisa as imagens de uma obra até alcançar o seu mito diretivo. Já a mitanálise descreve e analisa os mitos de diferentes obras produzidas por um grupo social em uma determinada época para apontar o

mito diretivo dessa sociedade. Por isso, a mitocrítica precede a mitanálise no estudo dos mitos.

Desse modo, em um mesmo grupo social, é possível estudar os dispositivos e o trajeto antropológico. Considerando tudo o que foi exposto sobre o trajeto antropológico, isto é, a troca ao nível do imaginário entre o biologismo e o psiquismo individual e as intimações objetivas do meio cósmico e social, pode-se considerar o dispositivo como o resultado dessas intimações, as quais cada ser humano, por meio do seu imaginário, assimila e adapta em sua existência em sociedade.

Contudo, o dispositivo de Foucault também engloba a materialidade linguística e discursiva produzida em um campo de saber, construindo, nas relações de poder, uma ordenação social. Por isso, pode-se considerar o estudo de uma obra a partir do dispositivo, entrecruzando regularidades (redundâncias) que emergem dos feixes de relações, em busca das imagens subjacentes aos discursos, até alcançar o seu mito diretivo.

Direcionando para a saga *Star Wars*, a noção de dispositivo de Foucault alicerça a estrutura social em que se passa o enredo da saga, mas esse mesmo conceito não submete o sujeito inteiramente às coerções sociais; por essa razão também é possível associar Foucault a Durand: são as pulsões do sujeito que desencadeiam os impulsos para a narratividade, (o homo sapiens como narrador natural). É no âmbito da narrativa - textos, filmes imagens, comunicações cotidianas etc. - que o sujeito manifesta representações psíquicas e corporais. O estudo do aporte biopsíquico do sujeito pressupõe a observação da performance da personagem e demonstra quais imagens ele aciona e quais esquemas habilita para operacionalizá-las.

Para analisar a presença do mito na saga de *Star Wars*, emprega-se a mitocrítica de Durand. Segundo ele, a mitocrítica aponta o mito diretivo da obra pelo seu imaginário a partir da descrição dos mitemas, podendo ser literária, cinematográfica, musical etc. Os mitemas são pequenos traços que constroem, sincronicamente, o mito diretivo do discurso, e, diacronicamente, as lições míticas. Conforme Simone Vierne (1993), a configuração das imagens simbólicas aponta certos mitemas que podem ser cenários, personagens, comportamentos que remetem a uma narrativa mítica.

Ordem Jedi VS. Ordem Sith: uma análise discursiva e mitológica da Saga *Star Wars*

A segunda trilogia da Saga *Star Wars* se constitui pelo episódio I, “A ameaça fantasma”, o episódio II, “O ataque dos clones” e o episódio III, “A vingança dos Sith”, que contam a história de Anakin Skywalker até a sua transformação em Darth Vader.

No episódio I, Anakin aparece como uma criança prodígio, marcada por um forte traço da energia que movimenta o universo *Star Wars* (doravante “força”). Ele foi treinado, em sua adolescência, para ser um cavaleiro Jedi pelo mestre Obi-Wan-Kenobi e, ao longo de sua iniciação, demonstra ser muito poderoso.

O episódio I, “A ameaça fantasma”, mostra a infância do Skywalker, morando com a mãe, quando ambos eram escravos, no planeta Tatooine. Esse momento da vida é popularmente conhecido como o estado da pureza, da inocência. O cristianismo, aliado a um dispositivo de controle moral que, segundo Sargentini (2015), reproduz os saberes por meio dos dizeres e das práticas, contribuiu para difundir essa visão de infância, ao simbolizá-la pelos anjos, como os seres sem pecados, pertencentes ao estado edênico.

Observa-se, num primeiro instante, o modo como se constitui uma estrutura que remonta aos saberes cristãos, exaltando a oposição dialética entre bem e mal, a constituição da figura de uma criança que representa, mesmo nos traços físicos, a figura do anjo cristão, que percorre os dizeres socialmente disseminados e se inscreve, como assegura Foucault (1979), nos valores de verdade, mobilizando, conseqüentemente, um rizoma de poder em fluxo, que corrobora para a dinâmica da trama narrada. Na condição de escravo, os primeiros anos da vida de Anakin, são usurpados pelo trabalho e pela necessidade de querer ser livre e libertar a sua mãe. Assim, o pequeno desenvolve habilidades excepcionais como as de pilotar naves e as de construir andróides, como o C-3PO.

De certo modo, o desenvolvimento de um andróide implica no desenvolvimento de uma inteligência artificial, bem como a de uma nova consciência. Essas condições de subalternidade forçada, servidão e capacidade de criação fazem com que o pequeno Anakin apresente alguns traços de Hefesto, da mitologia grega, o deus conhecido por ser produtor de

artefatos de metal. Do mesmo modo que Hefesto modelou autômatos para auxiliá-lo no trabalho, Anakin construiu um androide, atualizando os traços míticos desse deus grego. O pequeno atualiza a figura de Hefesto e, assim, evidencia-se o primeiro mitema da saga.

O Skywalker é encontrado pelo mestre Jedi Qui-Gon Jinn e seu padawan, Obi-Wan Kenobi, em Tatooine. O mestre Jedi reconhece no garoto traços de uma forte manifestação da força e, por isso, resolveu treiná-lo, para que se tornasse um cavaleiro e futuro mestre Jedi.

A criança prodígio é reconhecida dentro do conselho Jedi como o eleito, o excepcional. Contudo, o poder de Anakin Skywalker gera desconfiança na Ordem Jedi, pois eles sentem certa predisposição do jovem para o lado negro da força (caos, destruição, abalo no equilíbrio, busca do prazer, imoralidade), ao qual se filiaram os Sith (dissidentes dos Jedi que controlam a força, almejando o lado negro). Percebe-se, aqui, como se movimenta, na segunda trilogia, a dicotomia bem-mal, reproduzindo e reafirmando por meio de seus elementos discursivos e não discursivos a preocupação com o excesso, a desordem, o prazer, a fuga dos padrões estabelecidos pela ordem vigente, que descende do construto que é o dispositivo de controle moral, como descrito por Foucault (2008), pautado na busca por regulamentar as práticas discursivas ao criar medidas de segurança baseadas em estatísticas.

Quando se pensa com Foucault (1979), a partir da chamada microfísica do poder, retomando o conflito entre bem e mal, Jedi e Sith, lado luminoso e lado negro, pensa-se, conseqüentemente, no modo como os sujeitos se relacionam em condições específicas de existência, a partir de uma função, um lugar que se caracteriza pela regularidade (conjunto de saberes hegemônicos) em oposição à resistência, (os saberes marginais que são invisibilizados pela massa hegemônica). Em Star Wars, a oposição entre a luz e as trevas, disseminada por instituições (ordens Jedi/Sith) e materializada no discurso de personagens específicos, demonstra como esse conflito movimenta os saberes presentes na construção de Anakin Skywalker como Darth Vader.

Observa-se, por exemplo, o dizer de Mestre Yoda, enquanto representante do conselho Jedi, no episódio I, afirmando que “O medo é o caminho para o lado negro. O medo leva à raiva, a raiva leva ao ódio, o ódio leva ao sofrimento.”. Percebe-se aí, um traço do dispositivo de controle moral, que, ao tomar o medo como algo negativo, demoniza-o, junto a outras emoções, como a raiva, o ódio e o sofrimento. Cria-se um ambiente que nega as emoções em detrimento da razão que busca uma ordem ao negar o caos. De outro lado, Palpatine (Lorde

Sidious), mestre de Anakin/ Darth Vader a partir do episódio III (quando a personagem é trazida para o lado negro da força), diz que “o lado sombrio é o caminho para várias habilidades que alguns consideram como não-naturais.”.

Esse enunciado instabiliza as regras do dispositivo de controle, mantidas pelas regularidades das práticas discursivas do lado luminoso, na medida em que busca o inalcançável, o não-natural, exceder os limites do que está dito como verdade, da razão, mobilizando a passionalidade para isso, por meio da resistência. O seguinte enunciado, ainda retirado do episódio III, do personagem Palpatine (Lorde Sidious), confirma essa instabilidade, pensando no lado negro como a busca pelos prazeres, em oposição ao asceticismo: “Anakin, peça-me e lhe darei todo o poder e todas as riquezas de toda a Galáxia. Em troca, quero que arranque para fora essa bondade inútil que vive dentro de você.”.

No episódio II, “O ataque dos clones”, Anakin Skywalker aparece como um jovem inteligente, ousado e levemente arrogante. Adota a vestimenta preta para diferenciar-se dos demais Jedi. Nesse filme, há dois eventos importantes para compreender mais sobre um traço mítico de Anakin: o resgate da mãe e o relacionamento com a senadora Padmé Amidala.

Anakin precisou se separar de sua mãe para fazer o seu treinamento Jedi. Segundo a narrativa, ela foi sequestrada e torturada, de modo que o filho, sentindo seu sofrimento por meio da força, voltou para resgatá-la, mas a encontrou agonizando até a morte. A origem de Anakin está ligada somente à sua mãe e essa relação, condicionada à subserviência, remete à origem de Dionísio. Um deus concebido em segredo entre Zeus e Sêmele que, ao serem descobertos pela esposa do deus do trovão, Hera, desencadearam a morte da amante e, ao feto, restou ser gerado na coxa de Zeus. Dionísio é representante dos desejos ocultos, das paixões avassaladoras, da dor e da transformação. Esse é o segundo mitema na constituição do personagem Anakin Skywalker/Darth Vader.

Pensando no jovem Anakin como um elemento provocador do caos no universo de *Star Wars*, lembra-se de uma noção cara a Foucault (1979), o biopoder. Esse conceito se estabelece na relação entre o conjunto social e a busca pela domesticação dos corpos, em que as práticas e dizeres corroboram para que a vida seja regulamentada, atingindo a população (que é, também, o instrumento para sua produção), vindo à luz na regularidade das práticas discursivas.

Percebe-se, então, o estopim para a quebra das estratégias de docilização dos corpos, a emergência da resistência, em oposição aos princípios impositivos da Ordem Jedi, como instituição, contra os saberes mobilizados por seus membros, como cavaleiros da ordem, da paz, da justiça e do asceticismo, e contra os valores de verdade que tomam forma nessa teia de práticas, instituições e discursos que, estrategicamente, constituem uma trama de biopoder. Vem à luz, dessa forma, a noção de governamentalidade, como um conjunto de modos de ver e dizer que possibilitam a construção de uma biopolítica, sendo o dispositivo de controle moral um componente fundamental, no ocidente, para a produção de uma sociedade que se organiza a partir do cuidado com o corpo-outro.

Do mesmo modo que Dionísio voltou ao reino dos mortos para resgatar Sêmele, Anakin tentou o mesmo com sua mãe que, não resistindo, morreu. No entanto, após a morte da mãe, o jovem se torna cada vez mais entregue aos seus desejos e emoções, intensificando o seu relacionamento amoroso, em segredo, com a senadora Padmé Amidala.

A relação é mantida em segredo porque os cavaleiros jedi seguem uma filosofia altruísta que envolve total renúncia aos desejos e emoções individuais, a fim de servir ao bem estar da coletividade, atuando como uma instituição reprodutora da ordem estabelecida pelo dispositivo de controle moral. Para entender melhor essa situação é preciso pensar na conjuntura que fundamenta as relações de saber que, segundo Foucault (1995), dão forma à malha social por meio de uma constituição histórica.

A Ordem Jedi, como organização monástica, ecoa o discurso religioso cristão que, sendo um elemento de grande importância para a estruturação do dispositivo de controle moral, reproduz o asceticismo como princípio básico de suas doutrinas, formulando-se como um saber que almeja a entrega ao sagrado em detrimento da negação do profano. Esse sistema de regulamentação dos dizeres e das práticas resulta na criação de uma normatividade pautada nos três pilares que estruturam o caminho jedi, sejam eles “auto-disciplina, conhecimento e força”. Para tanto, trilha-se um caminho de abstinência, já que os saberes correntes, que atuam por vetores de poder, como assegura Foucault (1979), reforçam que os sentimentos intensos, a passionalidade, é uma porta para o lado negro, o que leva os jedi a se afastarem de suas famílias e rejeitarem relacionamentos amorosos.

Anakin se entregou aos seus sentimentos e resolveu viver com Padmé, contrariando o estilo de vida de um cavaleiro Jedi. Irrompe, assim, o modo como o dispositivo se

movimenta, pelo viés do poder. Na emergência de um regime de visibilidade, como um novo modo de olhar para o mundo, institui-se uma contradição à ordem vigente, aparecendo assim a resistência, movimentando a história, transformando, aos poucos, o dispositivo (FOUCAULT, 1979). Portanto, até aqui, os traços míticos de Hefesto e de Dionísio marcam o personagem Anakin Skywalker como o que está fora da ordem, das convenções, entregue às suas paixões.

Em uma batalha contra o dissidente jedi, adepto do movimento separatista e aliado dos sith, Conde Dooku, Anakin Skywalker teve boa parte do braço direito decepada. Ao final do filme “O ataque dos clones”, ele aparece com uma prótese de metal. De acordo com Durand (2002), a mutilação se apresenta como um símbolo da valorização da dor e do sofrimento como partes da vida, de modo positivo, no sentido de humanizar o indivíduo. Além disso, como a mutilação atinge a paridade típica do bípede, que mantém a ordem e o equilíbrio do corpo humano, segundo Durand (2002), há uma antífrase do ato de heroísmo, no sentido de impor ao herói uma forma eufemizadora de assimilar o mal em uma vida à margem da sociedade, fora das convenções sociais. O dispositivo de controle moral se torna, assim, um modo de estruturar uma sociedade de segurança, de acordo com Foucault (2008), em que, estatisticamente, os desvios são prevenidos por práticas regulares de prevenção, que deixam espaço para a formulação de uma marginalidade, como resistência.

Anakin Skywalker, portanto, já inicia a sua caminhada pelo lado negro da força como anunciado pela simbologia da mutilação. Anakin é um gênio movido por sua própria vontade e suas emoções, tais características apenas o distanciam da filosofia e do estilo de vida dos cavaleiros jedi.

Em “A vingança dos Sith”, o supremo chanceler Palpatine enaltece toda a inteligência e ousadia de Anakin, seduzindo-o para ser o seu aliado. Contudo, Anakin só se converte para o lado sombrio da força quando é tentado pela capacidade de vencer a morte e de impedir uma terrível premonição a respeito de sua amada, Padmé Amidala. A morte, numa sociedade de controle moral é, geralmente, associada ao mal e tomada como uma mazela a ser combatida em sua hegemonia, por meio das manobras exercidas pelas estratégias de prevenção mobilizadas pela biopolítica (medicalização), deixando abertura para que não seja combatida nas margens da sociedade, no seio da resistência, como afirma Foucault (2008).

Desse modo, pode-se inferir que Anakin não escolheu o lado negro da força, mas foi seduzido e tentado por seu medo de perder Padmé, constituído por uma diversidade de saberes e relações de poder que o levaram a dadas práticas, interpelado por determinados discursos. O medo, o amor, a ousadia, a prepotência são paixões humanas, estados de alma do ser humano provocados pelo contato com a angústia universal da passagem do tempo para a morte.

O supremo chanceler Palpatine, o Lorde Sith Darth Sidious, ofereceu a Anakin a capacidade de vencer a morte por meio do treinamento sith. Considerando que o Skywalker teve a capacidade de criar uma inteligência artificial, uma nova consciência, na forma do androide C-3P0, a invencibilidade em relação à morte o aproxima da condição de um super-humano, quase a de um Deus.

E assim ele migrou para o lado negro da força. Em uma passagem conturbada por uma guerra entre os cavaleiros Jedi e os Lordes Sith (a República e os separatistas), Anakin Skywalker enfrenta o seu antigo mestre Jedi, Obi-Wan-Kenobi. Nessa batalha, Anakin Skywalker foi mortalmente ferido pelo fogo da lava do planeta Mustafar, teve seus membros amputados, e foi resgatado por seu novo mestre sith, Darth Sidious. Reflete-se, assim, o movimento existente na sociedade, não de oposição, mas de ciclo, ramificação, malha de poderes que integram, na ordem, o caos, nas regularidades, a resistência.

Após o resgate, Anakin passa por uma cirurgia em uma câmara luminosa, onde é transformado no cyborg Darth Vader. Pernas metálicas são acopladas a Anakin, que grita de dor e, posteriormente, tem todo o corpo coberto por uma armadura metálica preta. Finalmente, no momento de integrar a máscara ao conjunto, a câmara mostra o olhar de terror do jovem Skywalker que, à medida que percebe a aproximação do objeto, de cima para baixo, transparece resiliência. Enquanto o capacete preto é colocado, a câmara realça a máscara descendo e, pelas aberturas dos olhos, duas luzes brancas intensificam-se para demonstrar o novo modo como Anakin Skywalker verá o mundo, como Darth Vader. Da mesma forma, o dispositivo de controle moral se modifica historicamente, atuando pela conjunção das diversas partes que constituem a sociedade e, em sua relação, corroboram para a reestruturação das relações de poder e saber.

Anakin Skywalker é Darth Vader, o grande Lorde Sith. A sua aparência é a de um cyborg, caracterizado por uma armadura negra cobrindo todo o corpo, envolta por um manto negro. A cabeça é protegida por uma máscara com um capacete. Eis o Lorde negro Sith.

O manto de Darth Vader, uma vestimenta circular com uma abertura na parte de cima, tem um simbolismo ascensional e celeste. Segundo Durand (2002), o detentor do manto encontra-se no centro do universo, como se a capa representasse a tenda celeste. Darth Vader, como representante de Deus, tem o poder sobre a vida e sobre a morte, tal como sonhou Anakin Skywalker. Ou seja, de alguma forma, o sujeito resistente se torna mobilizador de todo o sistema, detentor da produção da mudança por meio do conflito, como afirma Foucault (1979).

Ao simbolismo do manto, soma-se o simbolismo da máscara. Darth Vader usa uma máscara que também é um capacete, a cor preta e o seu formato lembram o capacete de Hades. Conforme Brandão (1986), o capacete de Hades tem a função de proteger o indivíduo, tornando-o invisível. O próprio nome “Hades” significa o *invisível*. Essa invisibilidade protetora é paradoxal porque ela também oculta o indivíduo e seus pensamentos. Durand (2002) aponta o capacete como um símbolo de poderio, isomorfo ao da coroa, por cobrir totalmente a cabeça e ser usado em ato de heroísmo, e como um símbolo de dissimulação, principalmente quando a viseira está abaixada. Darth Vader não nos é apresentado em sua face humana, mas em sua face de cyborg, indissociável do capacete. A invisibilização do homem embaixo do capacete é uma forma de perceber que a resistência é marginal à ordem que se constitui na regularidade das práticas e dizeres. O capacete, ao encobrir a face, demonstra a mobilidade do sujeito discursivo, reconstruindo-se no dispositivo de controle moral, a todo o tempo, subjetivando-se e objetivando-se incessantemente, como diria Foucault (2004).

Dessa maneira, Anakin Skywalker está invisibilizado. O seu atributo de construir novas formas de vida, os andróides, e o modo como ele, dionisiacamente, desceu ao reino dos mortos, vivenciou a dor e a transformação, estão invisíveis. Os traços míticos de Hefesto e de Dionísio, associados à simbologia do capacete de Hades, demonstram o super-humano Anakin Skywalker, que conheceu o dom da vida e experimentou a dor e a morte. Contudo, Darth Vader é um cyborgheróico, um líder sith. Toda a humanidade de Anakin o fragiliza em sua missão de manter o Império e destruir a aliança rebelde.

Desse modo, a simbologia do capacete de poderio e dissimulação confirma a natureza paradoxal (homem e máquina) de Darth Vader. Ou seja, um sujeito que se objetiva e se subjetiva ao mesmo tempo, cedendo, em parte, à uma nova ordem, mas representando, ao mesmo tempo, uma recusa das regularidades vigentes.

O episódio V, “O império contra ataca”, apresenta dois outros elementos fundamentais para a descrição do mito diretivo de Darth Vader: a marcha imperial e a câmara de meditação.

A marcha imperial faz remissão à marcha fúnebre da sonata nº 2 para piano, em Si menor, de Chopin. A composição de John Willians também faz remissões à composição de Gustav Holst, “*Marte, la portadora da guerra*”. Além dessas referências, a marcha imperial também se caracteriza por um som de cavalgada, uma cavalgada fúnebre, especialmente em sua introdução.

Segundo Gilbert Durand (2002), a cavalgada e o galope são símbolos isomorfos ao rugido do leão, como um som terrificante representante de uma angústia diante de uma mudança drástica “(...) diante da fuga do tempo como diante do “mau tempo” metereológico.” (DURAND, 2002, p.83).

A marcha imperial pode ser considerada como um anúncio fúnebre da marca da morte. Além disso, nesse filme, Darth Vader, em busca de Luke Skywalker (seu filho), apresenta, mais nitidamente, a sua condição de ser humano, deixando a humanidade de Anakin Skywalker mais aparente. Principalmente, nas poucas cenas em que aparece na câmara de meditação de Darth Vader.

A câmara de Darth Vader é côncava, e subdivide-se de alto a baixo para envolver e guardar o Lorde Negro. Segundo Durand (2002), a concavidade é um símbolo de feminilidade, devido ao formato côncavo do útero, por isso, há um isomorfismo entre as formas côncavas com o útero, com a casa, que culminam, por conterem e preservarem uma vida dentro de si, na simbologia da morada. O útero é a morada prototípica, onde o ser humano se desenvolve no acolhimento do corpo materno, por isso, o nascimento é a primeira grande ruptura da vida humana, pois o ser precisa sempre encontrar uma nova morada íntima para o descanso e desenvolvimento. Dessa maneira, a casa apresenta uma simbologia e função psicológica primordiais no imaginário humano.

No caso de Darth Vader, a câmara guarda e mantém vivo o microcosmo do corpo humano destruído de Anakin, em confluência com o seu corpo máquina, como uma espécie de aglutinação. Ela é a morada de Vader, “o lugar mágico onde as trevas podem revalorizar-se em noite”, como ressalta Durand (2002). Uma representação do próprio construto social, que guarda, em si, todas as relações contraditórias que o constituem e dão forma aos dispositivos por meio de elementos em interação: relações de saber e de poder, como assegura Sousa (2015).

Assim, as simbologias do manto negro, da máscara e do capacete, somadas às da marcha imperial e à câmara de meditação, podem comprovar a ideia de que Darth Vader não é um vilão, como popularmente é conhecido. Embora seja o grande Lorde Negro Sith, Darth Vader é um personagem representante de um paradoxo, a barreira entre o homem e a máquina, o objetivo e o subjetivo, o próprio sujeito em sociedade. Como o ser humano consegue sobreviver sem a máquina? O quanto a máquina é dependente da inteligência humana? Como a máquina consegue invisibilizar a condição humana?

A transformação de Anakin Skywalker em Darth Vader apresenta traços míticos de Hefesto, Dionísio e Hades, mas a estrutura narrativa básica relaciona-se ao mito do anjo caído. O anjo poderoso, aliado de Deus, cuja vontade de possuir os poderes divinos sobre a vida e a morte fez com que fosse castigado e lançado ao inferno. Anakin Skywalker configura essa transformação de anjo para demônio, tornando-se Darth Vader. Pensando com Foucault (1995, 1979), o modo como o movimento de resistência se configura na narrativa do anjo caído, demonstra como as relações de poder produzem novos saberes e criam uma descontinuidade histórica, nesse caso, pela ruptura com os elementos discursivos e não discursivos que integram o dispositivo de controle moral.

O mito do anjo caído é atualizado pela personagem Anakin Skywalker/Darth Vader sem reforçar a dicotomia do bem e do mal, como prega a versão cristã desse mito. A atualização fundamenta-se na dicotomia homem/máquina, objetivo/subjetivo. Em Star Wars, essa estrutura é atualizada para demonstrar como pode haver a diluição da barreira entre o homem e a máquina. A primeira trilogia (episódios IV, V e VI) demonstra a humanização da máquina, como a inteligência, e as paixões humanas superam a inteligência artificial. A segunda trilogia, por outro lado (episódios I, II e III) demonstra como a máquina pode sobrepor-se ao humano. Constata-se, dessa forma, o modo como a subjetivação se integra, no

construto social, à objetivação, transformando, constantemente, o sujeito, atualizando-o no conflito das resistências, na modificação dos saberes que o interpelam, possibilitando o devir contínuo do dispositivo. No caso do exemplo aqui desenvolvido, pensa-se no dispositivo de controle moral, sendo reestruturado a todo tempo, por meio das relações de saber e poder que dão forma a ele, como uma massa móvel e fluida.

Considerações Finais

Como foi dito anteriormente, a saga *Star Wars* suscita muitas perguntas e este trabalho demonstrou como não há uma resposta definitiva para todas elas. Anakin Skywalker, do viés de sua subjetividade, busca, por meio da meditação, se conhecer melhor, em busca de sua fonte interior. Ele se transforma em Darth Vader, aprende que pode ser bom e mau, condição inerente ao sapiens. Do viés da coletividade, o imaginário da saga vai remeter aos heróis, o que eles representam para o sujeito, lado luminoso ou lado negro da força. Dentro desse contexto, Vierende (1993) defende que todo mito responde a uma questão universal (quem sou eu? De onde eu vim? Pra onde eu vou? Etc.), apontando um caminho. A quebra do dispositivo de controle moral, ao nível do discurso, os traços míticos de Hefesto, Dionísio, e o mito do anjo caído, demonstram a questão universal da “relação entre o eu e o outro” e a responde de duas maneiras.

Primeiro, diluindo essa visão de um “eu” do bem, relacionado, por oposição, a um “eu” do mal, sustentado pelo dispositivo de controle moral. É assim que vemos os discursos da ordem Jedi e da ordem sith em combate durante a saga. Eles estão amparados por um imaginário em decadência, pautados na espera por um redentor, o salvador, como prega o cristianismo sobre o retorno de Jesus Cristo.

Segundo, a saga propõe um novo problema; a relação entre o “eu” humano e o “outro”, máquina, como este artigo demonstrou na constituição da personagem Darth Vader. Evidencia-se, dessa forma, um imaginário em ascendência, de diluição da dicotomia do bem e do mal, porque ambas são inerentes à natureza humana e trazem a relação com a máquina. Além do mais, *Star Wars* traz esse paradigma em contiguidade com outros filmes de ficção científica lançados na segunda metade do séc. XX.

Por tudo isso, a saga permanece bem sucedida. Ela subverte um valor cultural universal, do bem e do mal, e demonstra como a sociedade contemporânea do ocidente tem construído os seus discursos e seus mitos pela constante vivência com as máquinas. É assim que Star Wars instiga um questionamento que, embora simples, representa diferentes tensões da condição humana, algumas delas demonstradas por esse trabalho, então:

Qual é o seu lado da força?

Referências

- BRANDÃO, J. *Mitologia grega*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: _____. *O mistério de Ariana*. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 2005. (pp. 83-96).
- DURAND, G. *Campos do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- _____. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins fontes, 2002.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *O Nascimento da Tragédia* (tradução de J. Guinsburg); São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.
- _____. Sobre as maneiras de escrever a história. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. (Col. Ditos e escritos, II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. (Col. Ditos e escritos, IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (pp. 335-351).
- _____. *Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *Segurança, território e população*. Trad. De Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1ª ed. 2001.

SARGENTINI, V. M. O. Dispositivo: um aporte metodológico para o estudo do discurso. In: SOUSA. K. M.; PAIXÃO. H. P. *Dispositivos de poder/ saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade*. 01 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

SOUSA. K. M. Inovar em AD com Foucault: a tecnologia dos enunciados no funcionamento dos dispositivos de poder. In: SOUSA. K. M.; PAIXÃO. H. P. *Dispositivos de poder/ saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade*. 01 ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

STAR WARS – EPISÓDIO I: a ameaça fantasma. Roteiro de George Lucas. Lucasfilm: 20th Century Fox, 1999. (136 min.). son., color. Legendado. Português.

STAR WARS – EPISÓDIO II: ataque dos clones. Roteiro de George Lucas. Lucasfilm: 20th Century Fox, 2002. (142 min.). son., color. Legendado. Português.

STAR WARS – EPISÓDIO III: a vingança dos sith. Roteiro de George Lucas. Lucasfilm: 20th Century Fox, 2005. (140 min.). son., color. Legendado. Português.

STAR WARS – EPISÓDIO IV: uma nova esperança. Roteiro de George Lucas. Lucasfilm: 20th Century Fox, 1978. (121 min.). son., color. Legendado. Português.

STAR WARS – EPISÓDIO V: o império contra-ataca. Roteiro de George Lucas. Lucasfilm: 20th Century Fox, 1980. (124 min.). son., color. Legendado. Português.

STAR WARS – EPISÓDIO VI: o retorno de jedi. Roteiro de George Lucas. Lucasfilm: 20th Century Fox, 1983. (134 min.). son., color. Legendado. Português.

VIERNE, S. *Mythocritiqueetmythanalyse*. *Reveu Iris*, [s.1], n.13, p.43-56, 1993. Disponível em português em: <<http://w3.u-grenoble3.fr/cri/portugais/Artigo-SIMONE-VIERNE.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2012.

O GÊNERO DISCURSIVO CRÍTICA DE *GAMES*: CARACTERIZAÇÃO

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi¹

Ana Paula Quarantani²

RESUMO: O tema deste artigo é o gênero discursivo crítica de *games*. Esse gênero ainda não foi objeto de estudo detalhado, embora desperte muita atenção de alunos do Ensino Fundamental. O professor que queira trabalhar com leitura e produção desse gênero ainda não dispõe de material de apoio para esse trabalho. Portanto, estabeleceu-se como objetivo geral deste artigo contribuir com a leitura e produção escrita de crítica de *games*. Especificamente, visou-se a caracterizar esse gênero. A pesquisa fundamentou-se no conceito bakhtiniano de gêneros discursivos. Metodologicamente, foram realizadas pesquisas bibliográficas e análise qualitativa de um *corpus* de 20 críticas. Como resultado, apresentaram-se as características do gênero crítica de *games*. Pode-se concluir que este artigo oferece uma contribuição para o trabalho com leitura e produção de escrita, bem como para estudos linguísticos sobre gêneros discursivos, refletindo sobre a dimensão e complexidade da relação indissociável entre práticas sociais e práticas linguístico-discursivas.

PALAVRAS-CHAVE: Crítica de *games*. Gêneros Discursivos. Caracterização.

ABSTRACT: The theme of this article is the criticism discourse genre of *games*. This genre has not been studied minutely, although it arouse much attention to elementary school students. The teacher who wants to work with reading and production of this kind of genre, has not had support material for this work yet. Therefore, it was established as a general objective of this article to contribute to reading and written production of *games* criticism. Specifically, the aim is to characterize this genre of discourse. This article is based on Bakhtin's concept of genres. Methodologically, it was carried out bibliographic research and qualitative analysis of a corpus of 20 reviews. As a result, we present the characteristics of the game genre criticism. It can be concluded that this research offers a contribution to the work with reading and writing production, as well as linguistic studies of genres and reflecting on the size and complexity of the inseparable relationship between social practices and linguistic-discursive practices.

KEYWORDS: Critical *games*. Discourse genres. Description.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Assistente-Doutor da Universidade de Taubaté. UNITAU. Taubaté/SP.

² Graduada em Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade de Taubaté. UNITAU. Taubaté/SP. Brasil.

Introdução

O tema deste artigo é o gênero discursivo crítica de *games*. A indústria de *games* é um dos mercados que mais crescem a cada ano. Segundo dados da empresa Newzoo, as receitas de *games* no Brasil chegaram a U\$ 1,28 bilhão em 2014. No entanto, a crítica dos jogos eletrônicos não tem recebido a devida atenção dos meios de comunicação de massa em comparação com a crítica de música ou a de cinema (ASSIS, 2007). Além disso, de acordo com levantamentos bibliográficos, o gênero discursivo crítica de *games* ainda não foi objeto de estudo detalhado na área de Letras e Linguística.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN – (BRASIL, 1998) estabelecem que o professor de Língua Portuguesa deve promover o trabalho com diferentes gêneros discursivos em sala de aula. De acordo com os PCN, o ensino de Língua Portuguesa necessita desenvolver situações didáticas para o estudante perceber que a produção de discursos não acontece no vazio e todo texto é organizado dentro de gêneros, ou seja, situações comunicativas com características relativamente estáveis, interconectadas com a vida social. Também a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) recomenda o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, por meio de gêneros discursivos diversos e da articulação de saberes os mais variados. Em situações de ensino e aprendizagem em que os alunos se envolvam com temas com os quais se identifiquem, a mobilização de saberes será melhor sucedida.

Os jogos eletrônicos fazem parte do dia a dia do estudante. Recentemente a Associação Brasileira de *Games* (ABRAGAMES) divulgou pesquisa que traça o perfil do *gamer* brasileiro. A idade predominante de 66,3% dos entrevistados está entre 16 e 34 anos. Portanto, ao levar para a sala de aula o gênero crítica de *games*, o professor poderá motivar os alunos pela curiosidade sobre um tema que já faz parte do convívio social deles. Além do aspecto motivacional, o trabalho com leitura e produção escrita desse gênero tem o potencial de mobilizar uma gama de conhecimentos gerais, linguísticos, textuais e discursivos necessários para a competência leitora e escritora dos estudantes.

No entanto, o professor que queira trabalhar com seus alunos a leitura e a produção escrita de críticas de *games* pode ter dificuldades de encontrar materiais sobre o assunto ou, diante das escassas informações sobre o gênero, não dispor de material de apoio suficiente para caracterizá-lo para os alunos.

O artigo pretende, então, responder à seguinte pergunta: Quais as características do gênero discursivo crítica de *games*? A partir do exposto, estabeleceu-se como objetivo geral deste artigo contribuir para o trabalho didático com leitura e produção escrita de crítica de *games*. Especificamente, visa-se a caracterizar o gênero discursivo crítica de *games*.

Metodologicamente, o artigo consiste na caracterização do gênero crítica de *games* por meio da realização de pesquisa e coleta de um *corpus* de 20 críticas de *games* dos sites *Uol Entretê* (<https://entretenimento.uol.com.br/>), *Omelete* (<https://omelete.uol.com.br/games/>), *IGNBR* (<http://br.ign.com/>) e *Plano Crítico* (<http://www.planocritico.com>), entre os meses de fevereiro e abril de 2016. A análise desse *corpus* foi realizada de modo qualitativo, a partir da fundamentação teórica sobre: a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, com ênfase no conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2011; BRAIT, 2009; DIONISIO, 2001; FIORIN, 2006; BIASI-RODRIGUES; ARAÚJO; SOUSA, 2009); a caracterização de gêneros discursivos (LOPES-ROSSI, 2006; SOBRAL, 2009) e o conceito de movimentos retóricos de Swales (2009).

A descrição mais detalhada do gênero discursivo crítica de *games* busca contribuir para o trabalho do professor em sala de aula, para profissionais de comunicação que se interessarem pelo assunto e para o conjunto de conhecimentos teóricos sobre gêneros discursivos, refletindo sobre a dimensão e complexidade da relação indissociável entre práticas sociais e práticas linguístico-discursivas.

O conceito bakhtiniano de gênero discursivo

Para conceituar o pensamento bakhtiniano, é necessário compreender o momento histórico-social-cultural em que viviam os estudiosos do chamado “Círculo de Bakhtin”, entre as décadas de 1920 e 1930, e como eles dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Bakhtin, o filósofo mais conhecido do grupo, viveu em uma colônia governada por russos, Vilnius, e cresceu rodeado pelo pluralismo linguístico e cultural – temas que se tornariam muito importantes em sua pesquisa, como “polifonia, heteroglossia, plurilinguismo e dialogismo” (BRAIT, 2009, p. 19).

Nos idos de 1917/18, a Revolução Russa, por meio dos bolcheviques, trouxe à tona pensadores como Marx e Engels e é nesse ambiente com grande variedade cultural e

linguística que nasce o Círculo de Bakhtin. De acordo com Brait (2009), os estudiosos do Círculo procuravam enfrentar os formalistas/estruturalistas da época e construir uma nova filosofia da linguagem.

Bakhtin (2011) explica que o estruturalismo linguístico (teoria sobre a língua predominante no início do século XX, advinda principalmente do curso de linguística geral de Saussure) concebia o falante como o indivíduo que participava do processo de produção de linguagem de forma ativa e o ouvinte (receptor) como alguém com uma atitude passiva perante o discurso, sem interação. Essa teoria se ocupava das unidades da língua, desconsiderando o papel ativo dos sujeitos do discurso. Já para o filósofo russo, o enunciado como unidade real da comunicação discursiva é o objeto de estudo, de forma que o ouvinte tem um papel responsivo diante da fala do outro:

[...] ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Toda a atividade discursiva é efetuada por meio de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos. Ainda segundo o autor, os enunciados, apesar de individuais e únicos, caracterizam-se por relativas estabilidades que os identificam como exemplares de determinados gêneros do discurso (gêneros discursivos), produzidos em todos os campos da atividade humana, de forma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis, os quais denominamos gêneros dos discursos. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262)

Historicamente, portanto, o homem molda seu discurso de acordo com o gênero escolhido, em função da situação social e de relações interpessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Essa dinamicidade social se desenvolve e torna-se cada vez mais complexa, determinando a criação ou extinção dos gêneros: alguns aparecem num determinado momento, como as atuais mensagens de texto na *web*; outros passam a ter um uso muito restrito, ou praticamente são extintos, como os telegramas e as fotonovelas. Dessa maneira, cada novo gênero pode ampliar os gêneros já existentes ou extingui-los, conforme as situações comunicativas.

Bakhtin (2011) classifica os gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários estão ligados às atividades imediatas, cotidianas, como um bate-papo, um bilhete, um rápido diálogo em um elevador ou uma carta familiar. Os gêneros secundários abarcam as esferas jornalística, jurídica, acadêmica, religiosa, entre outras, surgindo nas “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Podem-se citar alguns exemplos de gêneros discursivos secundários: as reportagens, os sermões e os romances. É interessante notar, também, que os gêneros secundários absorvem os primários e os transformam. Uma comunicação cotidiana – gênero primário – pode se tornar complexa – gênero secundário – ao discutir questões filosóficas. Nesse caso é possível citar uma troca de cartas entre amigos que, organizadas em uma obra, se transformaram em um livro de romance.

De acordo com Bakhtin (2011), a necessidade, a vontade discursiva dos falantes, sua intenção, individualidade e subjetividade começam a partir da escolha de um gênero de discurso, incluindo as múltiplas formas orais de comunicação humana mais familiares e mais íntimas. Segundo o autor, aprendemos gêneros a partir do momento que começamos a falar, já que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Para o autor, o domínio da língua inclui não apenas o domínio do vocabulário e das estruturas linguísticas, mas a capacidade de se comunicar nas diferentes esferas sociais, nas várias situações comunicativas:

Quanto melhor dominamos os gêneros tantos mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285)

Nesse contexto, isso significa que também constituem os enunciados as concepções sociais, históricas, culturais e ideológicas dos participantes na construção da “cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Sobral (2009) reforça essa ideia da “arquitetônica” individual e subjetiva do gênero em que o “locutor realiza seu papel de mediador entre os sentidos socialmente possíveis e os sentidos que efetivamente realiza, sempre relacionalmente e, portanto, em termos valorativos” (p. 89). Desse modo, ao utilizar a língua, adequa o discurso, dialogicamente, de acordo com o conteúdo semântico e o objeto, em suas características estilísticas-composicionais, esferas sociais e valores ideológicos.

À vista disso, segundo Bakhtin (2011), o locutor se utiliza dos recursos da língua para produzir enunciados marcados por visões de mundo, juízos de valor, emoções. Esses

enunciados representam atitudes responsivas de concordância, rejeição, complementação em relação a outros enunciados; enfim, expressam posicionamentos que nunca são neutros.

O contexto do espaço e tempo e a atitude responsiva do locutor determinam seus enunciados, caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses elementos são determinados por condições específicas interconectadas com a vida social, e as escolhas semânticas atendem a uma finalidade, uma intenção discursiva ou propósito comunicativo. Compreende-se que:

[...] o propósito comunicativo tem a ver exatamente com aquilo que os gêneros realizam na sociedade, admitindo-se, porém, que o propósito de um gênero não é necessariamente único e predeterminado. No conjunto de propósitos comunicativos realizados por um gênero, haverá propósitos específicos ou “intenções particulares” de certos atores sociais, sejam eles os produtores do gênero ou os controladores de sua produção e circulação [...] (BEZERRA, 2009, p. 466).

O conteúdo temático é o tema central do enunciado: seu objetivo, finalidade e o “domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p. 62). Pode-se citar como exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é formada por diversos artigos dentro do mesmo tema, legislação.

A construção composicional é a organização e a estrutura do texto, e está ligada diretamente ao tempo e espaço. É possível citar o gênero ofício administrativo oriundo de uma repartição pública, em que estão indicados a data, local, quem escreve e qual o destinatário.

Nessa perspectiva de estrutura composicional, é interessante pensar, também, em uma abordagem sociorretórica do estudo dos gêneros. Swales (2009) propõe observar os movimentos retóricos de desenvolvimento dos gêneros que se caracterizam por uma estrutura mais estável. Cada movimento demonstra a forma organizacional esperada para o gênero e como ele pode ser desenvolvido. Por exemplo, em uma carta para entrevista de emprego. O candidato à vaga pode começar o texto falando de seus objetivos e, em seguida, explanar sobre sua formação e suas experiências anteriores. Um modelo de construção composicional, por conseguinte, para Swales (2009), deve levar os leitores a “certo senso de revelação”, possibilitando uma “visão do todo” do texto.

Além dos componentes verbais, é necessário também analisar o gênero por seus componentes não verbais, como imagens, ilustrações, diagramação, cores. O verbal e o não

verbal compõem a multimodalidade do gênero. Ao analisar textos da *internet*, por exemplo, o aspecto visual chama muito mais a atenção do leitor. De acordo com Dionísio (2011, p. 138):

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, em como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual.

O estilo de um gênero discursivo é composto pelas escolhas lexicais e gramaticais do enunciador que “definem a especificidade de um enunciado e, por isso, criam um efeito de sentido de individualidade” (FIORIN, 2006, p. 46). Para Bakhtin (2011), é no estilo que se encontra a posição valorativa e ideológica do falante em função do contexto em que está dialogando. Segundo o autor, “um enunciado neutro é absolutamente impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 289). A escolha gramatical, postula Bakhtin (2011), é um ato estilístico. Os membros de uma comunidade reconhecem-se concretamente em um gênero devido ao conjunto das escolhas estilístico-composicionais. Pode-se citar o exemplo de uma conversa descontraída entre amigos em um bar em que a linguagem informal é bem comum. Seria estranho pensar em uma construção semântica-lexical em que pronomes de tratamento formais, como Senhor ou Senhora, fizessem parte da situação demonstrada. Ao mesmo tempo, em uma reunião comercial, o comportamento enunciativo muda de posição e o uso de gírias seria, por vezes, ofensivo.

Sobral (2009) também descreve a relação do estilo individual entre o autor e o enunciador a quem se dirige o discurso. Para o autor, o discurso é dirigido a alguém e possui juízos de valor, por conseguinte, o estilo envolve a “simpatia, concordância com os ouvintes ou a discordância com relação a eles e remete igualmente à avaliação que o autor faz do herói e julga que o ouvinte faz” (SOBRAL, 2009, p. 64).

Assim, todo enunciado é dialogicamente construído a partir do enunciado do outro. Os sujeitos bakhtinianos, completa Fiorin (2006, p. 58), são “constitutivamente ideológicos [...]”, nunca são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social [...]”. Desse modo, cada enunciado é “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 299), pois reflete um enunciado dentro do outro formando uma relação dialógica e gerando uma atitude responsiva ativa.

O conceito de dialogismo, sendo assim, é a espinha dorsal do pensamento bakhtiniano e pode ser estudado por meio de três conceitos de dialogismo, como explica Fiorin (2006). O primeiro conceito de dialogismo refere-se a todo enunciado constituir-se a partir de outro e, por conseguinte, expressar a relação entre sujeitos, a inter-relação entre os enunciados de um eu e um tu. O segundo conceito de dialogismo refere-se ao fato de o enunciador incorporar as vozes do outro em seu enunciado. O terceiro conceito de dialogismo refere-se ao fato de o indivíduo se constituir na sociedade, apreendendo as vozes sociais.

Na concepção dialógica bakhtiniana, o indivíduo se constitui a partir do outro e suas posições ideológicas são construídas no contexto sócio-histórico-cultural em que está imerso. O sujeito bakhtiniano elabora seu enunciado a partir dos valores sociais em que está inserido, e sua “consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida” (FIORIN, 2007, p. 35). Nesse sentido, a escolha do enunciado, do gênero do discurso, vai ao encontro da réplica do outro dentro das relações coletivas em que está inserido.

Conclui-se, portanto, que os gêneros discursivos são partes integrantes das atividades humanas. São constituídos por dimensão sociocomunicativa, temática, estilo e se organizam por sua composição verbal e não verbal.

Dessa forma, o gênero discursivo crítica de *games* pode ser discutido em sala de aula de acordo com a perspectiva bakhtiniana de gêneros, no que se refere a suas características discursivas (sociocomunicativas), composicionais, de temática e estilo. O trabalho de leitura e produção do gênero deve possibilitar também a percepção dos alunos de que as críticas de *games* retratam o contexto sócio-histórico-social de uma determinada época e permitem uma atitude responsiva-ativa, dialógica, de seus leitores.

Procedimentos para caracterização do gênero discursivo crítica de *games*

Lopes-Rossi (2006) propõe uma série de procedimentos necessários para a caracterização de um gênero discursivo. O primeiro é verificar os aspectos sociocomunicativos do gênero, como as condições de produção e de circulação, o propósito comunicativo, a temática possível de ser abordada no gênero, o estilo típico. Na sequência, propõe a observação dos elementos verbais e não-verbais típicos, identificando os que são fixos, obrigatórios e os que são opcionais. Para completar a descrição dos elementos composicionais de um gênero, a autora propõe a observação da organização retórica do texto

verbal, ou seja, nos termos de Swales (2009), dos passos ou movimentos pelos quais o texto se inicia, se desenvolve e se conclui. Por fim, devem ser observadas e descritas as características linguísticas típicas do gênero, que contribuem para seu estilo, e as relações dialógicas mais evidentes.

Na análise desses aspectos de um gênero, é interessante observar que gêneros e comunidades discursivas estão intimamente relacionadas, isto é, a produção de textos revela a intenção dos membros do grupo. Assim, as comunidades podem desenvolver um léxico próprio que vá ao encontro de suas metas discursivas “na realização de determinadas funções retóricas” (SWALES, 1990, apud BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009, p. 24).

Para tais procedimentos, de acordo com Lopes-Rossi (2006), deve-se fazer uma seleção de um *corpus* para análise, ou seja, de uma série de textos produzidos por autores diferentes que possam retratar o gênero. É necessário consultar estudos sobre o gênero, se houver, e profissionais que o produzem e que possam descrevê-lo da perspectiva da comunidade discursiva em que ele surge.

Nessa mesma linha de proposta de procedimentos para caracterização de um gênero, encontra-se Sobral (2009). O autor afirma que é necessário considerar os princípios macrogenéricos (esfera de produção e circulação do gênero, elementos de discursividade e textualidade) e microgenéricos (elementos específicos de interações locutor-interlocutor) para análise dos gêneros, ou seja, o que o texto apresenta de características que podem ser analisadas.

Para este artigo, optou-se pelos procedimentos de caracterização de um gênero propostos por Lopes-Rossi (2006) pelo fato de apresentarem categorias mais específicas e práticas para a transposição didática. Assim, o *corpus* descrito a seguir será analisado com relação a: condições de produção e circulação do gênero; temática; propósito comunicativo; estilo; organização composicional verbal; organização composicional não verbal; características linguísticas típicas; relações dialógicas mais evidentes.

A caracterização do gênero discursivo crítica de *games*

O *corpus* utilizado nesta pesquisa constitui-se de 20 críticas de *games* coletadas em quatro *sites* diferentes: *UOL Entretê*, *Omelete*, *IGNBR* e *Plano Crítico*, com cinco exemplares de cada local. As críticas foram publicadas entre os meses de fevereiro e abril de 2016.

Sobre condições de produção e circulação do gênero, temática, propósito comunicativo e estilo do gênero, pode-se dizer que o contexto enunciativo do gênero crítica de *games* é a *internet*. Essas críticas são escritas por colaboradores e jornalistas dos *sites* e as informações são obtidas por meio de releases das desenvolvedoras dos jogos. O gênero é lido por pessoas que querem conhecer o *game* e buscam informações sobre o jogo. Dependendo da avaliação, o leitor pode adquirir ou não o jogo.

Com relação à organização composicional verbal, organização composicional não verbal, características linguísticas típicas, relações dialógicas mais evidentes no *corpus* das 20 críticas analisadas para esta pesquisa, observou-se o que segue.

Todas as críticas apresentam data (dia, mês e ano) disposta antes ou depois do título, junto com o nome do autor do texto. Já com relação às características verbais e não verbais dos textos, percebeu-se um box informativo à parte, com dados (ficha técnica) sobre a Desenvolvedora do *Game*, a Distribuidora, Data do Lançamento, o Gênero e Plataformas disponíveis, como exemplifica a figura 1 a seguir.

Figura 1: Exemplo de ficha técnica de um jogo

Tom Clancy's The Division

Novo jogo inspirado pela obra de Tom Clancy é RPG massivo online com jogabilidade de tiro em terceira pessoa.

Desenvolvedora: Massive Entertainment
 Lançamento: 08/03/2016
 Distribuidora: Ubisoft
 Suporte: Multiplayer online
 Gênero: MMO

PS4 XBO PC

8
Ótimo

Fonte: <<http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/tom-clancys-the-division.htm>>

Com relação aos recursos gráficos, todas as críticas apresentam imagens de partes do *game* para ilustrar as informações descritas, como novos personagens ou cenários de ação, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 2: Exemplo de imagens ilustrativas



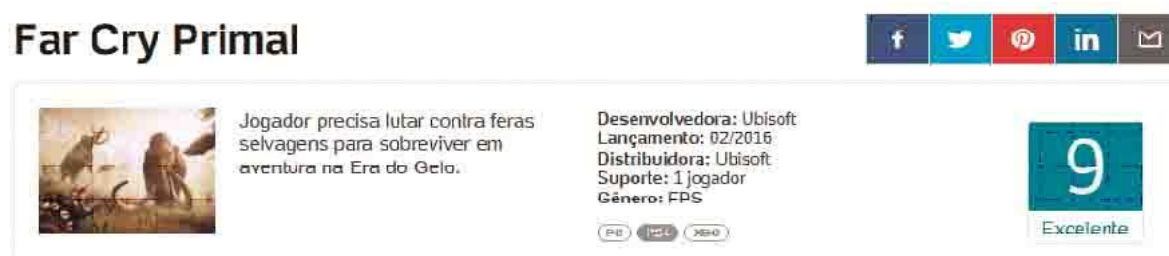
Fonte: <<http://www.planocritico.com/critica-far-cry-primal/>>

Outro ponto em comum nas críticas analisadas é que o título é o nome do jogo, acompanhado da palavra “análise”. Os títulos são destacados no *site Plano Crítico* com uma fonte de tamanho maior e diferente do texto. Já no *Uol Entretê*, a fonte utilizada é a mesma em toda o texto, apenas o tamanho da fonte do título é ligeiramente maior.

Todas as críticas são assinadas. O nome do responsável pelo texto está logo abaixo do título. O *site Plano Crítico*, ao final, disponibiliza um resumo estilo “quem é” o escritor da crítica.

As críticas possuem marcadores de avaliação. Os *sites* Uol Entretê e IGN BR, concedem nota em forma de números e escala – ruim, bom ou ótimo; o Plano Crítico em forma de “estrelas” – de 1 a 5, sendo de ruim a ótimo, gradativamente; o Omelete, em forma de “ovinhos estalados” – de 1 a 5, da mesma forma citada. A figura 3 exemplifica os marcadores de avaliação.

Figura 3: Exemplo de avaliação



Fonte: <<http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/plants-vs-zombies-garden-warfare-2.htm>>

Com relação às características linguísticas dos textos, pode-se notar a linguagem informal, o uso de gírias e vocabulários específicos de *games*. Um exemplo, com destaques acrescentados por esta pesquisadora, é:

Tirando esse *escancarado* inacabamento do *game*, também é uma *palhaçada* não haver uma campanha arcade clássica. <<http://www.planocritico.com/critica-street-fighter-v/>>

A palavra *game* é sempre utilizada para designar jogo; *gameplay*, para falar da experiência ao jogar, da jogabilidade; *platformer*, para falar da plataforma; *multiplayer*, para mais de um jogador; *singleplayer*, para jogador solitário. Vocábulo em inglês, como *reset*, tornam-se verbos em português, *resetar*, para informar ao jogador que ele precisa recomeçar o *game*.

Nas primeiras publicações sobre videogame, a utilização do pronome “você” era, basicamente, para instruir os jogadores sobre os *games*. Atualmente, percebe-se que o pronome é utilizado por sua função retórica, isto é, como uma forma de estabelecer uma interlocução informal com o leitor. Pelo fato de a crítica de *games* tratar de um tema descontraído e ser direcionada a um público jovem, menos convencional e mais despojado, os autores buscam a linguagem coloquial – sem deixar de indicar a seriedade do assunto no que diz respeito aos comentários técnicos dos jogos.

Você pode até mesmo importar os personagens do jogo anterior, já com os itens cosméticos e nível de evolução adquiridos em dezenas (centenas?) <<http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/plants-vs-zombies-garden-warfare-2.htm>>

Percebeu-se também o uso do verbo na primeira pessoa do singular, “eu”, ou do plural, “nós”, quando o crítico faz referência a sua experiência com o jogo, como mostra o destaque no excerto abaixo. O autor do texto, necessariamente, vivencia o game, pois precisa analisar e descrever os comentários a respeito do jogo.

É aqui que *separamos* os diversos tipos jogadores de "Street Fighter V": os que querem jogar com os amigos e os que querem ter uma experiência mais completa e diversificada. <<http://jogos.uol.com.br/playstation4/analises/street-fighter-v.htm>>

Outra característica marcante é o uso de substantivos abstratos, adjetivos e advérbios para manifestação da opinião do autor sobre o game. O escritor evita a explicitação do “eu acho” ou “eu penso” e insere sutilmente seu ponto de vista, como no exemplo a seguir, que poderia ter como sinônimo. “**Eu acho** que tem espaço para personalizar o avatar.”:

A personalização do seu avatar tem espaço para crescer bastante [...] <<http://omelete.uol.com.br/games/the-division-1/criticas/?key=106854>>.

É interessante notar que, nas críticas de *games*, é possível encontrar ocorrências de intertextualidade e interdiscursividade que trazem referências enciclopédicas ao jogador (leitor da crítica). A compreensão dessas referências depende de o leitor ter conhecimentos prévios sobre os textos ou discursos com os quais a crítica dialoga. De acordo com Fiorin (2006), os textos e seus enunciados estão conectados; portanto, há relações dialógicas materializadas e que podem ser intertextuais. Logo para Fiorin (2006, p. 52):

[...] assim, devem-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade.

Para citar um exemplo de intertextualidade presente em uma crítica, o título do texto sobre o *game* Plants, do site IGNBR, é “O Inimigo agora é outro” (<<http://br.ign.com/plants-vs-zombies-garden-warfare-2/17555/review/review-plants-vs-zombies-garden-warfare-2>>), em uma referência ao filme brasileiro “Tropa de Elite 2”. Esse exemplo de intertextualidade é parte da interdiscursividade inerente às críticas. Outros traços de interdiscursividade são possíveis sem intertextualidade, de forma menos explícita. É o que se pode verificar no texto sobre o *game* Tom Clancy, do site IGNBR. A seguinte oração: “O crime, muitas vezes, não compensa” (<<http://br.ign.com/tom-clancys-the-division/19015/review/review-tom-clancys-the-division>>) pode ser entendida como uma possível referência ao ditado popularmente pronunciado em outras vozes discursivas.

Os textos das críticas, em geral, são longos, com no mínimo sete parágrafos. As críticas dos jogos com maior repercussão podem passar de 20 parágrafos.

Por fim, o *corpus* desta pesquisa foi analisado também com relação aos movimentos retóricos do texto verbal, ou seja, com relação à ordem de apresentação e à natureza das informações. Esse conceito de “movimentos retóricos”, desenvolvido por Swales (1990, apud BIASI-RODRIGUES, HEMAIS, ARAÚJO, 2009), especifica com mais detalhes que tipo de informação é requerida em cada parte do gênero. De acordo com o autor, no caso de gêneros com uma organização relativamente estável, essa especificação é muito útil para guiar a produção de um exemplar do gênero, de acordo com as expectativas da comunidade onde o gênero circula.

Foi interessante notar que os 20 textos que compõem o *corpus* apresentam basicamente os mesmos movimentos retóricos, mas não necessariamente na mesma ordem. Cada movimento retórico apresenta características relativamente estáveis quanto à informação que veicula, como mostra o quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Movimentos retóricos da crítica de *games*:

Movimentos retóricos da crítica de <i>games</i>	Informações esperadas
Resumo do enredo	O que é o jogo e sua narrativa.
Informação se o jogo pode ser compartilhado com mais jogadores	Os termos <i>singleplayer</i> , para um único jogador e <i>multiplayer</i> , para dois ou mais.
Experiência pessoal do crítico ao testar o jogo, <i>gameplay</i>	Se ficou ansioso, surpreso, decepcionado, se o jogo chamou a atenção, enfim, o que foi observado na <i>gameplay</i> .
Tempo de jogo	O tempo de cada fase ou quanto tempo leva para finalizar o game.
Dicas do jogo (como passar de fase)	Instruções sobre o que fazer para ultrapassar os obstáculos impostos pelo jogo.
Comparação com outros jogos (da franquia ou concorrentes)	A diferença entre os <i>games</i> da franquia e os aspectos positivos e relativos em comparação a outros jogos.
Cenários (os chamados “gráficos”)	Se os gráficos são coloridos; apresentam maior semelhança com a realidade; mudam de acordo com o personagem.
Sons e trilha sonora	Se jogo possui música e qual tipo.
Dublagem	Se há dublagem para a o português.
Características dos personagens	Características físicas dos personagens e o que fazem.
Informações sobre a Desenvolvedora e/ou Produtora	Quantidade de <i>games</i> que a produtora lançou nos últimos anos e comparação entre os produtos.
Plataforma (Xbox, PC, PS4)	As plataformas em que é possível jogar.
Avaliação geral do jogo	Pontos fortes e fracos do game.

Uma das críticas analisada é reproduzida a seguir, a título de exemplo, com indicações de alguns de seus elementos.

Figura 4: Exemplo de corpus analisado

<<http://br.ign.com/tom-clancys-the-division/19015/review/review-tom-clancys-the-division>>

TOM CLANCY'S THE DIVISION REVIEW

Assinatura e Data

A CIDADE QUE NUNCA DORME

POR MARCUS OLIVEIRA → 15 DE MARÇO DE 2016 Um vírus extremamente letal foi espalhado por Nova York através de notas de dólar contaminadas, em um ato terrorista executado durante a Black Friday -- maior feriado consumista do país mais consumista do mundo. Logo, o vírus se alastrou pela cidade, devastando a população e gerando uma situação de calamidade pública e caos social. Apesar das iniciativas do governo e exército norte-americanos para conter a epidemia e manter a ordem, Manhattan se torna um cenário de guerra repleta de criminosos oportunistas, gangues organizadas e facções fanáticas tentando resolver a situação de maneira drástica e violenta.

Resumo do enredo

Escolhas dos Editores

Tom Clancy's The Division - Abertura do game 02:36

resolver a situação de maneira drástica e violenta.



Poderia ser a manchete de um plantão da Rede Globo, mas é a sinopse de The Division, um jogo que coloca você na pele de um agente especial infiltrado em Manhattan no meio dessa confusão toda, tentando -- com a ajuda de muitos outros agentes -- salvar Nova York e, quem sabe, o mundo. E apesar da desconfiança e olhos tortos que estavam sendo lançados para o primeiro MMORPG da Ubisoft, a empresa francesa provou que consegue aproveitar de sua experiência em criar mundos abertos vivos e interessantes para formar uma ótima experiência multiplayer em massa.

Resumo do enredo

,5

New York, New York

A grande estrela de The Division é sua ambientação. Não apenas por ela ser uma das melhores já feitas para qualquer shooter ou MMORPG já lançado, mas também porque é muito bem aproveitada para justificar a trama e a estrutura da experiência de multiplayer para muitos jogadores que o game proporciona. A Nova York de The Division é um dos mapas mais ricos em detalhes, interessantes e realistas que já encontrei em um

Cenários

Tipo de jogo: single ou multi

game, e o contexto oferecido para o estado decadente em que a cidade se encontra faz tanto sentido, que justifica até mesmo a presença das centenas de jogadores que caminham por suas avenidas, becos e túneis de metrô.

Dicas de jogo

Você começa sua aventura no Brooklyn, explorando um pequeno tutorial, mas logo é enviado para se aventurar pela Ilha de Manhattan, maior foco da contaminação pelo vírus terrorista. Assim como em todo bom MMORPG, o mapa é dividido em várias áreas (no caso, os bairros de Nova York) com inimigos de níveis e dificuldades distintas. Explorar cada um desses bairros revela marcos históricos e arquitetônicos, muitas vezes depredados ou vandalizados por conta do estado de calamidade em que a cidade se encontra. Montanhas de lixo hospitalar alcançam o primeiro andar de alguns dos prédios. Corpos de pessoas mortas, seja pela infecção ou pela violência urbana, apodrecem a céu aberto. A neve cinza e suja do inverno americano forma montes sobre os carros e ruas abandonadas.

Experiência do jogo



Seja através das missões principais ou das centenas de celulares

abandonados, registros de câmeras de segurança e transmissões militares espalhadas por toda a Manhattan para alegrar a vida dos colecionistas de plantão, o que mais encontramos em The Division são cenas enervantes, até mesmo perturbadoras. Não porque elas são explicitamente violentas, mas porque conseguimos nos relacionar com elas de maneira muito mais visceral do que seríamos capazes em qualquer outra experiência de multiplayer online em massa. Sentimos, como um chiado constante no fundo da nossa cabeça, que aquele cenário nos cativa por ter um potencial imenso de se tornar realidade. E isso acaba formando em nós uma motivação muito poderosa para resolver toda aquela bagunça, muito mais poderosa do que sentiríamos em uma experiência fantástica e desprendida da realidade.

Informações sobre cenários

Experiência de jogo

Dicas de como passar no jogo

Pistolinha +1



Mas toda a qualidade de ambientação seria em vão se o combate, esse recheio cremoso que sustenta toda a experiência de The Division, não fosse excelente. Por sorte, podemos usar esse adjetivo sem medo. Aliando elementos de RPG com mecânicas de shooter em terceira pessoa, o game consegue criar uma fórmula viciante, divertida e

bastante exigente, mesmo quando comparado com outros games que têm a vantagem de se aproveitar de armas laser, habilidades mágicas ou ambos ao mesmo tempo.

Os elementos de RPG são complexos o bastante para garantir que seu personagem seja único, mas não tão complexo a ponto de afetar jogadores mais interessados em apenas meter bala na cabeça de uns bandidos. Essa, na verdade, talvez seja a maior esperteza do sistema de combate de The Division: qualquer jogador, seja o fã do combate intenso e direto de Gears of Wars e Call of Duty, seja o estrategista minucioso que avalla as melhores maneiras de eliminar seus adversários, pode se divertir por aqui.

E o constante ciclo de recompensa por seus esforços, na forma de uma arma mais poderosa que cai de um inimigo morto ou de uma nova habilidade que pode mudar o rumo de futuras batalhas ao subir de nível, faz a brincadeira toda se manter divertida por muito tempo.

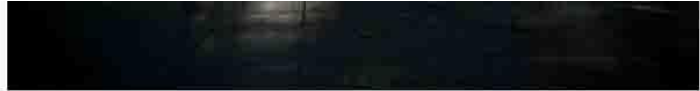
Comparações

MMORPG à lá Ubisoft



Imagem do jogo

Há algumas coisas que a Ubisoft sabe fazer muito bem. Ela deve saber



Há algumas coisas que a Ubisoft sabe fazer muito bem. Ela deve saber disso, porque se aproveitou bastante de todas elas para criar The Division. Seu mundo aberto inteligente e coeso, repleto de coisas para se fazer e ver, traz o espírito de games como Watch Dogs e Far Cry. O colecionismo quase doentio de objetos (que nos ajudam a entender melhor o mundo que nos cerca) é uma cria notável de Assassin's Creed. Isso tudo é aliado à estética techno-thriller de Tom Clancy para formar um game que podemos identificar como sendo da Ubisoft desde os primeiros minutos da experiência. E apesar de ser um game obrigatoriamente online e incentivar o jogador a formar grupos através de um excelente sistema de matchmaking, nada o impede de desbravar toda a campanha sozinho, o que garante que mesmo os lobos solitários acostumados com jogos single player vão apreciar a experiência.

Desenvolvedor

É uma pena que a Ubi não tenha conseguido superar os problemas recorrentes de suas outras franquias em The Division. Missões repetitivas e pouca diversidade de inimigos são problemas bastante comuns em Assassin's Creed e Far Cry, e eles se tornam ainda mais notáveis enquanto nos aventuramos por essa Nova York pós-apocalíptica. Os encontros e missões secundárias que você irá encarar em The Division seguem alguns poucos e repetitivos modelos, e valem a pena serem feitas apenas porque nos oferecem recursos essenciais para melhorar os personagens e descobrir mais sobre toda a tragédia. O fato de o game ser pautado no realismo acaba limitando ainda mais as escolhas da Ubisoft, uma questão que outros MMORPGs de caráter fantasioso conseguem evitar. Por sorte, temos a Zona Cega para não deixar o tédio dominar a experiência.

Experiência e Dicas de como passar no jogo
Comparações

Atirando às cegas

Atirando às cegas



Dicas do jogo

Se a ambientação é o que vai motivar os jogadores mais casuais a completar a campanha de The Division até o fim, a Zona Cega (ou Dark Zone, em inglês) é o que vai estimular aqueles interessados em evoluir constantemente. A região central de Manhattan, principal foco de contaminação pelo vírus terrorista, foi isolada do resto da ilha e se tornou uma terra de ninguém. É lá onde os jogadores vão para encontrar os melhores equipamentos e armas ou desbravar o traiçoeiro e intenso modo PVP do game.

Personagens

Na Dark Zone, não há regras. Os agentes, que são seus companheiros e parceiros de aventura nas outras regiões de Nova York, aqui podem apunhalar você pelas costas a qualquer momento -- literalmente. Além de se preocupar com os inimigos mais perigosos e inteligentes de todo o game, você precisa estar sempre atento para o constante risco de ser traído por outro agente. O clima é de tensão e desconfiança, e é exatamente isso que torna a Zona Cega tão interessante.

E não vá pensando que é fácil ser um agente traidor, porque não é. A vantagem de trair outros agentes e matá-los é que você pega para você todos os (excelentes) itens que ele coletou durante aquela incursão pela Zona Cega. Mas isso também o deixa permanentemente marcado como um traidor do movimento, e ninguém mais vai ter dó ou receio de meter bala em você. O crime, muitas vezes, não compensa.

Quem deve jogar este game



Imagens do jogo

O tipo de jogador que a Ubisoft quer trazer para The Division é um híbrido estranho, e está na interseção entre os fãs de shooters, RPGs e de experiências online. Destiny já provou que isso é possível e viável em um ambiente fantástico de ficção científica, mas The Division aposta ainda mais, focando sua experiência em uma ambientação bastante realista. Isso pode afastar pessoas interessadas em poderes brilhantes e armaduras chamativas, mas pode conquistar todo um novo público para o gênero MMORPG.

Avaliação Geral

O VEREDICTO

The Division é uma iniciativa ousada da Ubisoft: um MMORPG pautado pelo realismo que se apoia puramente na qualidade de suas mecânicas para conquistar os jogadores. Aqui não há armaduras brilhantes, habilidades fantásticas ou armas chamativas. Mas nada disso é um problema quando a qualidade da trama e da ambientação conseguem nos cativar por conta própria -- algo raro para o gênero -- e o combate continua desafiador e divertido mesmo após dezenas de horas de jogatina.



Avaliação geral

8.5

Tom Clancy's The Division

ÓTIMO

Um MMORPG moderno e pautado pelo realismo que se apoia puramente na qualidade de suas mecânicas para conquistar os jogadores. 39/41

ABRIL 06 - QUARTA 15 DE MARÇO DE 2016

- + Combate divertido
- + Ambientação incrível
- + Matchmaking funcional
- + A "Zona Cega" é emocionante
- Pouca variedade de inimigos
- Missões repetitivas

Pontos positivos e negativos e nota

Considerações finais

Pode-se concluir que o *corpus* selecionado permitiu estabelecer as principais características do gênero crítica de *games*, uma vez que se mostraram bastante regulares e recorrentes. Uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema poderá acrescentar mais detalhes à análise, para efeito de uma discussão teórica no campo dos estudos sobre gêneros discursivos. Visando à prática pedagógica, o que se constatou nesta pesquisa já pode contribuir significativamente para o trabalho com leitura e produção escrita do gênero discursivo crítica de *games*, nas aulas de Língua Portuguesa.

Professores e alunos podem considerar fatores sócio-histórico-culturais para situar o gênero, além de observar e avaliar o conteúdo, o enfoque e a organização composicional dos exemplares de críticas selecionadas para leitura. Em práticas de leitura que destaquem todos esses elementos, os alunos podem se apropriar das características do gênero. No caso da produção escrita de críticas de *games* pelos alunos, as características observadas deverão ser retomadas nas etapas de planejamento e redação das críticas pelos alunos. Destaca-se o conhecimento dos movimentos retóricos do gênero, conforme o quadro 1, para o planejamento da produção escrita. Por fim, acredita-se que esta pesquisa tenha contribuído para estudos linguísticos contemporâneos sobre gêneros do discurso.

Referências

- ABRAGAMES. *Pesquisa Game Brasil 2016*. Disponível em: <<http://www.pesquisagamebrasil.com.br/#!pesquisa-2016/i7cep>> Acesso em 23/04/2016.
- ASSIS, D. O. *Perspectivas para o jornalismo crítico de games*. 2007. 76 p. *Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica)*- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BEZERRA, B. G. Gêneros introdutórios em ambiente virtual: uma (re)análise dos Propósitos comunicativos. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 463-487, set./dez. 2009.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 159-177.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudos de gêneros discursivos da escrita. *Intercâmbio*, São Paulo, v.15, 2006.

SOBRAL, A. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n.1, p. 85-103, 2009.

SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-46.

Sites fontes do corpus

Uol Entretê. <<https://entretenimento.uol.com.br/>>. Acesso em 19/04/2017.

Omelete. <<https://omelete.uol.com.br/games/>>. Acesso em 19/04/2017.

IGNBR.<<http://br.ign.com/>>. Acesso em 19/04/2017.

Plano Crítico. <<http://www.planocritico.com/>>. Acesso em 19/04/2017.

A DESIGNAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS COMERCIAIS NA CIDADE FRONTEIRIÇA DE URUGUAIANA: INTERFACE PORTUGUÊS E ESPANHOL

Emmanuelle Ribeiro Bär¹
Eliana Rosa Sturza²

RESUMO: Entende-se que a fronteira territorial "é a cristalização no território de um limite legal, físico e simbólico, de ação de um projeto social hegemônico pelo Estado-Nação" (CATAIA, 2011, p. 19). No entanto, a fronteira também pode ser concebida como uma zona de entremeio, de confluências e de conflitos, em que convergem as características de uma sociedade fronteiriça. Nessa fronteira social, há um deslocamento de mercadorias, sujeitos e línguas, sendo o comércio um dos fatores que propicia esse intenso "ir" e "vir". Essa realidade despertou-nos o interesse em investigar se existiam materialidades escritas em espanhol no comércio de Uruguaiana, cidade da fronteira oeste do RS e ponto comercial estratégico entre o Brasil e os países da Bacia do Prata. Essa procura por materialidades escritas fez com que encontrássemos um número expressivo de nomes de estabelecimentos comerciais em língua espanhola no comércio local. Assim, através de uma análise semântico-enunciativa, que se filia a perspectiva teórica da Semântica do Acontecimento, objetiva-se analisar o funcionamento da língua espanhola em dez designações de estabelecimentos comerciais. Através da análise, constatou-se que ao designar os estabelecimentos em espanhol os sujeitos fronteiriços identificam-se com esta língua, como sendo sua e do lugar político de seus destinatários enquanto consumidores.

PALAVRAS-CHAVE: Fronteira. Comércio. Línguas. Designação.

ABSTRACT: It is known the national border "is the cristalization in the territory of a legal, material and symbolic, of a social project action hegemoned by the nation state" (CATAIA, 2011, p.19). However, the border also can be undertood as an interlaced zone of confluence and conflicts, in which differ the characteristics of a border society. In this social border, there is a shift of commodities, people and languages, being the trade one of the factors that provide this "come" and "go". This reality aroused us the interest in investigating if Spanish written materialities existed in the trade of Uruguaiana, a western border city of RS and strategical trade point between Brazil and the countries of the La Plata River Basin. This search for written materialities made us find a significant number of names of business premises in Spanish language in the local business. Thus, through an enunciative semantics analysis which is associated with a theoretical perspective of the Occurence Semantics, the aim is to analyse the functioning of the Spanish language in ten designations of business premises.

¹ Professora de língua espanhola em Centro de Idiomas. Licenciada em Letras – Habilitação em Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: emmanuellectrbar@yahoo.com.br.

² Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: listurza@gmail.com.

Through the analysis, it was determined that when designating the premises in Spanish the border people identify themselves with this language, as being theirs and from the political place of their recipients while consumers.

KEYWORDS: Border. Trade. Languages. Designation.

Introdução

Nesta pesquisa, entende-se a fronteira como uma zona de entremeio, de confluências e de conflitos, em que convergem as características de uma sociedade fronteiriça. Nela fluem as relações entre outras nações, outras línguas, outras culturas, outros sujeitos. Essas práticas sociais, culturais e comunitárias re-significam o que é território nacional, desencadeando um processo de desterritorialização (STURZA, 2011). O comércio fronteiriço contribui para o “ir” e “vir” de pessoas e mercadorias, de um lado ao outro da fronteira, o que acaba contribuindo significativamente para esse processo de desterritorialização das línguas. Considerando o fato que o comércio, na fronteira, propicia um constante contato entre os sujeitos e as línguas é que o escolhemos e delimitamos como um espaço propício para investigar o funcionamento das línguas.

Após a primeira visita a Uruguaiana, no ano de 2015, que tinha por objetivo investigar se havia materialidades escritas em espanhol no comércio local, encontramos um número expressivo de nomes de estabelecimentos comerciais em espanhol, acompanhados dos artigos determinantes “el” e “la”. Este fato nos despertou o desejo de analisar o funcionamento dos mesmos, através de um estudo enunciativo das designações. Após esse primeiro contato, no ano de 2016, voltamos à cidade e delimitamos como *corpus* da pesquisa dez nomes de estabelecimentos comerciais de diferentes ramos, todos determinados pelos artigos determinantes “el” e “la”. Nessa segunda visita, dialogamos com os comerciantes e traçamos um perfil sociológico de cada estabelecimento. Esse perfil teve por objetivo ajudar-nos na análise semântico-enunciativa. O arquivo é digital, composto por fotografias tiradas das fachadas e placas dos estabelecimentos. Foram mobilizados na análise os conceitos de temporalidade (*memorável*), Espaço de Enunciação Fronteiriço e o Político, conceitos estes da Semântica do Acontecimento, perspectiva teórica adotada.

Para embasar a nossa análise, primeiramente, abordamos os aspectos históricos que configuraram as fronteiras sul-riograndenses e a sociologia da cidade de Uruguaiana. Também tratamos sobre a questão das línguas na e da fronteira para, por último, abordarmos a questão metodológica e analítica.

A delimitação das fronteiras no sul do Brasil: o palco de disputa entre duas coroas

As terras ao sul do continente americano foram alvo de intensas disputas entre as Coroas de Portugal e Espanha e também acabaram estabelecendo-se como uma das principais rotas de contrabando (comércio informal). A região da fronteira sul-riograndense é marcada por uma memória de litígios e de trocas entre luso-brasileiros e castelhanos rio-platenses.

A fronteira rio-grandense é o produto da ação do Estado e de sua concepção expansionista, que produziu na população formas concretas de mobilização e uma cultura imanente dessa lógica de transposição de limites; uma população que se fez no movimento sobre o outro transfronteiriço, na transgressão territorial, e que encontrou a sua coesão formativa na relação ocupacional e opositiva ao outro regional/nacional “castelhano”. E que também se distinguiu do restante do país no parâmetro belicista da guerra, onde a cavalaria – para o fronteiriço arma militar e método de trabalho, simbolizada como paradigma cultural – afirmou praticamente a imagem sulista (GOLIN, 2002, p. 59).

Uma forte influência espanhola na ocupação do território sul-riograndense foram os padres da Companhia de Jesus (jesuítas) que lutaram contra os bandeirantes (portugueses), que vinham em busca de mão de obra. Os objetivos deles eram escravizar o índio e saquear suas aldeias. As incursões portuguesas, nas quais atuavam, adentraram os territórios mais longínquos do poder central e foram nomeadas de “entradas” e “bandeiras”. “O movimento das bandeiras constituiria a principal experiência de fronteira” (CHIAPPINI, MARTINS E PESAVENTO, 2011, p. 17). Diferentemente dos bandeirantes, os jesuítas objetivavam reduzir o índio para convertê-lo à fé cristã, livrando-o de sua cultura pagã. A chegada dos primeiros padres da Companhia de Jesus ocorreu a partir do ano de 1626. Estes se estabeleceram na chamada zona do “Tape”³ e começaram a fundar as suas reduções, sob bandeira espanhola (COLVERO, 2004).

Logo, os jesuítas começaram a representar uma ameaça aos interesses dos luso-brasileiros, pois disputavam a mão de obra indígena. Em 1636, as reduções do Tape foram atacadas pelas tropas chefiadas pelo bandeirante Raposo Tavares. A partir de 1680, fundou-se a Colônia do Sacramento, sob a bandeira portuguesa, em frente ao porto de Buenos Aires. Ficou claro que as nações ibéricas queriam permanecer na região, iniciando-se, assim, um processo de conflito político, militar, econômico e religioso.

No final da primeira metade do século XVIII, as relações entre espanhóis, luso-brasileiros e guarani-missionários, na região do Prata, ficaram insustentáveis. Com o intuito de resolver o problema, os monarcas das duas Coroas assinaram, em 1750, o Tratado de

³ Tape era a área que se estendia pela bacia do Jacuí, limitando-se, por um lado, pelos contrafortes das Serras do Mar e Geral e com o rio Uruguai, por outro (Colvero, 2004, p. 19).

Madri. Com este tratado, as reduções dos sete povos das missões ficariam sob o domínio português, com isso os índios reduzidos revoltaram-se, pois queriam continuar sob o domínio espanhol. Esse fato fez eclodir a Guerra Guaranítica, que se iniciou em 1754, e como consequência dizimou as reduções, os índios foram massacrados e derrotados pelos portugueses. Segundo Golin (2002, p. 49) “somente depois da derrota indígena na Guerra Guaranítica, em 1756, é que a fricção fronteira tomou o aspecto de zona entre dois Estados tipicamente coloniais. Assim mesmo, os charruas e os minuanos conservavam muitas áreas, a exemplo da região do Jarau”.

Outros tratados foram assinados com a intenção de definir as terras que pertenceriam a Portugal e Espanha, visto que as relações entre as duas Coroas continuavam estremecidas. Em 1761, foi assinado o Tratado de El Pardo⁴ e em 1777 o de Santo Ildefonso⁵. Também se definiu uma faixa de terra na divisa das duas fronteiras, entre a lagoa Mirim, lagoa Mangueira e a costa Atlântica, como terras neutras que não pertenceriam a nenhuma das duas coroas. “Os campos neutrais, como ficaram conhecidas tais terras, serviram como uma das principais rotas de contrabando entre o Rio Grande do Sul e a Banda Oriental” (COLVERO, 2004, p. 27).

Ainda com todas as tentativas de solucionar o problema das fronteiras sul-riograndenses foi somente no ano de 1801, que os portugueses “tendo à frente o estancieiro Manuel dos Santos Pedroso, juntamente com José Borges do Canto e mais alguns homens, conquistaram as Missões orientais, o que levou a que se começasse a definir a fronteira oeste do Rio Grande do Sul” (COLVERO, 2004, p. 29).

Com a tomada do Povo de São Borja encerrou-se o capítulo das Missões pelas armas portuguesas. Com a doação de sesmarias, houve muita procura pelas terras sulinas por parte de estancieiros do centro do país, militares e funcionários do Império, que buscavam uma propriedade para desenvolver uma atividade capitalista. As atividades não fugiram ao modelo já consagrado pelos jesuítas: a criação do gado e a produção de alguns produtos de grande consumo, como a erva-mate (COLVERO, 2004).

Essa memória de litígios faz com que o imaginário do mundo da fronteira seja a de um mundo pouco regrado, um mundo da aventura. Muitos o veem como um mundo de violência, onde a civilização se valeria da selvageria. Há uma reiteração da violência e da discriminação

⁴ Este tratado não anulava totalmente o de Madri, mas devolvia as Missões Jesuíticas ao domínio espanhol e a Colônia do Sacramento, a Portugal (COLVERO, 2004, p. 26).

⁵ O tratado tinha como objetivo a troca das Missões e da Colônia do Sacramento pela Ilha de Santa Catarina, bem como a renúncia à navegação nos rios da Prata e Uruguai por parte de Portugal (COLVERO, 2004, p. 27).

dos mais fortes em detrimento dos mais fracos, o que explica a permanência do gaúcho na literatura e na música. Os heróis da fronteira são bandeirantes, fazendeiros, pistoleiros, entre outros. A violência produzida contra índios, negros, mulheres e crianças foi justificada pelo conflito entre natureza e cultura e acabou sendo tolerada. Assim, “fronteiras, por definição, seriam terras sem dono, e sua conquista seria um ganho para a sociedade civilizada” (CHIAPPINI, MARTINS & PESAVENTO, 2011, p. 19). As fronteiras sul-riograndenses configuraram-se por meio de um processo lento e tardio, devido às intensas disputas bélicas e diplomáticas entre as coroas portuguesa e espanhola.

A sociologia da fronteira Brasil-Argentina: a cidade, os sujeitos e o comércio

Assim, uma nova fronteira foi se delineando, com suas especificidades, de forma que não se conseguia definir a língua utilizada, a origem exata da sua população, já que havia índios, europeus e negros misturados a uma leva de pessoas que ali se estabeleceram
(COLVERO, 2004, p. 206).

De acordo com Colvero (2009), as sesmarias⁶, na região onde hoje é Uruguaiana, começam a ser distribuídas em maior escala a partir de 1814. Em 1831, a Regência cria a Guarda Nacional, que objetivava transformar o latifúndio em posto militar para salvaguardar as fronteiras brasileiras. Esta também distribuiu entre os estancieiros e ricos comerciantes, patentes militares. Aos proprietários das grandes fazendas geralmente destinava-se o posto de coronel e, devido às grandes distâncias da autoridade institucional do Estado, delegavam-lhes a autoridade legal do local, sendo esta a base do coronelismo.

Um dos personagens principais que habitava a região da fronteira oeste na época da sua colonização, além do português e do espanhol, era o índio. Com o contato entre o homem branco e o índio surge o elemento miscigenado. Esses mestiços eram chamados de “gauches⁷” e assim como os castelhanos andavam em bandos e saqueavam as estâncias. Villela (1970, p. 34) afirma que houve uma “época em que os bandos armados cruzavam os campos desta zona do Rio Grande, saqueando as estâncias e matando a todos que intentassem obstruir o seu

⁶ Terrenos inclusos ou abandonados, entregues pela monarquia portuguesa, desde o século XIII, às pessoas que se comprometiam a colonizá-los. Uma sesmaria media em regra, cerca de 6.500m². No Brasil, adquirem feição peculiar, transformando-se em grandes latifúndios, reflexos de doações generosas da monarquia portuguesa (ver AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. São Paulo: Nova Fronteira, 1990. P. 358).

⁷ Termo de cunho pejorativo denominava o povo anterior à formação das fronteiras no Rio Grande do Sul, formado pelo elemento Índio mais o Espanhol e o Português. (VILLELA, 1970, p. 34-35),

propósito. Eram legítimos mestiços de portugueses com índias, homens completamente sem escrúpulo de qualquer natureza”.

Com o passar do tempo esses “guaches” foram mesclando-se aos moradores das fazendas, originando os gaúchos. Estes trabalhavam na lida campeira da estância, eram a guarda armada, que objetivava a manutenção da fronteira a serviço dos estancieiros. Outro importante personagem no desenvolvimento da cidade foram os afrodescendentes. Os escravos negros não foram beneficiados por uma escravidão atípica no Rio Grande do Sul. Em Uruguaiana, trabalharam nas atividades voltadas à pecuária e também nas atividades urbanas, sendo considerados mercadorias. O afrodescendente foi um importante contribuinte no processo pré-capitalista da fronteira-oeste, ajudando no enriquecimento do estancieiro coronel e deixando a sua marca na construção da identidade de Uruguaiana (COLVERO, 2009).

Sobre a criação da vila de Uruguaiana, conforme Colvero (2004), os primeiros relatos são dos viajantes franceses Arsène Isabelle e August de Saint-Hilaire, que descreviam em seus diários as mais diversas situações pelas quais passaram na região. Segundo esses viajantes, em 1820, havia um vau de Santana, acampamento militar português de pequeno porte, cuja meta era impedir a entrada de mercadorias advindas dos países do Prata, bem como uma possível invasão militar espanhola. Nesta época, já circulava muita moeda proveniente de negócios lícitos e ilícitos praticados por comerciantes, viajantes e estancieiros.

A cidade de Uruguaiana nasceu no período da Revolução Farroupilha⁸ (1835-1845), sendo idealizada pela República rio-grandense.

Logo depois de criada a primitiva povoação de Santana Velha, - que por certo aproveitou os velhos arranchamentos orientais, já encontrados por Saint Hilaire – sediou-se aí um Destacamento volante que pertencia ao segundo Distrito de Alegrete, onde já estava a sede do Governo da República Farroupilha. Aí se exercia o controle fiscal, ...até os primeiros anos da Vila, quando já mudada para o Capão do Tigre, com o nome de Capela Curada do Uruguai. Esta, quando instituída em Vila, se transforma em Uruguaiana, por decreto do Governo Farrapo (PONT, 1983, p. 115).

Domingos José de Almeida, fundador da cidade de Uruguaiana e ministro da república rio-grandense, foi quem escolheu o local do povoamento às margens do rio Uruguai e quem em 1843 constituiu um posto de fiscalização contra o contrabando, ponto estratégico às tropas

⁸ Esta revolução ocorreu pela insatisfação de parte dos fazendeiros da Província de São Pedro, devido às altas taxas com o sal, prejuízos no negócio do charque, a falta de ressarcimentos com despesas de tropas e o isolamento junto ao Poder Central (COLVERO, 2009).

da república rio-grandense. Trocou-se o lugar da sua localização, por causa das enchentes, do vau de Santana para o Capão do Tigre, terras de um rico estancieiro conhecido como Couto Rico. Após a sua fundação, foi em 1846 que o povoado separou-se de Alegrete e, a 29 de maio do mesmo ano, passa a categoria de vila. Segundo Colvero (2009, p.05) “Uruguaiana foi projetada e construída com quadras e ruas largas, e o casario se proliferou chegando, ainda naquela época, a ter mais de cem casas habitadas à custa das atividades pastoril e comercial, que as Estâncias geravam grande parte da sua riqueza”.

Com a abolição da escravatura decretada no município em 31.12.1884, quatro anos antes da Lei Áurea (1888), houve uma crescente imigração europeia em todo o Rio Grande do Sul e estes imigrantes, ainda que em menor número, se compararmos com as outras regiões do estado, compraram terras na região. De acordo com Colvero (2004), alguns colonos e comerciantes franceses, alemães, italianos, espanhóis e ingleses adquiriram propriedades na região da fronteira oeste, com o intuito de dedicar-se à criação de gado bovino e ovino. Os ingleses possuíam algumas indústrias e negociavam mais com Montevidéu. Já os franceses também se dedicaram à importação e exportação, porém negociavam mais com Buenos Aires e o Centro do Brasil.

De acordo com Colvero (2004), a formação da identidade do Uruguaianense conta com a figura dos índios, espanhóis, portugueses e negros, além de imigrantes, em especial, italianos, franceses e alemães provenientes da Europa. Segundo Fernandes & Sturza (2009, p. 213) “os imigrantes ocuparam papel de destaque na urbanização e organização sócio-política do município”. Eles contribuíram para o que as autoras chamam de sociologia da fronteira⁹. Atuaram na vila como professores, magistrados, proprietários de casas de comércio e de pequenas fábricas, de agências de importação e exportação. Fundaram suas Sociedades, (como a Espanhola, em 1876) e tinham representações consulares italianas e francesas.

Língua na e da fronteira e o Espaço de Enunciação Fronteiriço

⁹ Para Fernandes e Sturza (2009, p. 212), “a fronteira tem uma sociologia própria que se constitui pela contiguidade e cotidianidade das relações, mesmo quando mais restritas ao econômico. No caso das comunidades gêmeas Uruguaiana – Paso de los Libres, essa sociologia é determinante para o modo como as línguas de fora, uma vez em contato, entrem no espaço de circulação da língua nacional, a língua de dentro”.

De acordo com Sturza (2010) a perspectiva enunciativa considera o contato das línguas pelo modo de circulação na sociedade fronteiriça e pelo sentido que as línguas apresentam para os sujeitos fronteiriços como lugar de significação de sua identidade. "O habitar e o viver entre línguas dos sujeitos fronteiriços são enunciados na língua da fronteira e significam um processo identitário particular" (STURZA, 2010, p. 83). Assim, a noção de fronteira linguística é a da materialidade da língua, na qual as formas são indicadores da presença de uma língua na outra, quando o espanhol entra no português ou vice-versa. O que nos interessa é o efeito de sentido produzido pela entrada de uma dessas formas na língua falada pelo sujeito fronteiriço.

Ao serem tomadas de empréstimo e, até mesmo, sendo incorporadas à língua da fronteira, tais formas linguísticas deslocam seu funcionamento e seu significado da língua fonte, passando o falante a atribuir novos sentidos a essas palavras que *agarram* para si, tornando-as, assim, constitutivas das práticas linguísticas de que dispõe para comunicar-se (STURZA, 2010, p. 85).

As línguas ao serem enunciadas, explicitam a identidade dos seus sujeitos falantes e significam que estão condicionadas ao que foi constituindo-se historicamente na fronteira social. Há inegavelmente relações que se estabelecem entre os sujeitos e o seu espaço social (STURZA, 2010). Segundo Guimarães (2003, p. 48), "as línguas de fronteira são o resultado muito particular da relação política geo-linguística de Estados diferentes". Já Sturza (2010) define-as como línguas que se enunciam nesse espaço de circular e nesse espaço de habitar, a que denominou de Espaço de Enunciação Fronteiriço. É neste espaço, definido por Sturza (2006) como espaço político, onde entram em contato/conflito as línguas nacionais de Estados diferentes (o português e o espanhol) juntamente com as línguas de fronteira.

O sujeito enunciator de práticas linguísticas fronteiriças funciona como figura política que se move entre o eu e o outro. Ou seja, um falante de uma língua nacional frente a outro falante de outra língua nacional é afetado pelo imaginário da fronteira como limite entre dois mundos, onde começam, e também terminam, os domínios de outra prática linguística, nem sempre de outra língua nacional (STURZA, 2006, p. 60).

É importante ressaltar que as fronteiras do extremo sul do Brasil com a Argentina e o Uruguai têm histórias locais distintas, embora tenham muitos códigos sociais comuns. Nas zonas de maior concentração urbana há um maior contato entre os grupos sociais. Nesses espaços elas têm maior domínio de circulação. Quanto maior a circulação de falantes maior é o contato enunciativo, que é o que marca o irrepetível do Espaço de Enunciação Fronteiriço.

Os falantes se movem em vários lugares, em diferentes cenas, inclusive na escola, espaço de exigência da língua nacional (STURZA, 2010).

O comércio fronteiriço é sem dúvida um local de grande circulação de falantes e são nesses espaços que "os sujeitos fronteiriços explicitam que sentidos essas línguas têm para eles quando elas funcionam nesses ambientes de circulação" (STURZA, 2010, p. 89). Um exemplo disso foi um trabalho de levantamento¹⁰ realizado com vendedores ambulantes, no ano de 2009, em Uruguaiana. Quando os vendedores foram questionados sobre o que as línguas praticadas no comércio representavam para eles a maior ocorrência identificada foi a do termo *mistura*.

Nos vários depoimentos sobre a língua que se fala no comércio local, a *mistura* apresenta-se significada pela sua função imediata de facilitar a comunicação, ao mesmo tempo significando uma *língua de*. Essa *língua de* é compreendida como própria do lugar, ou seja, da fronteira marcando uma nova territorialidade, o terceiro território, nem lá nem cá cabe a mistura. O entrelínguas que remete ao processo identitário de sujeitos que estão entre espaços e línguas. E, tal, como a *mistura* das línguas, é um processo incompleto, em construção, irregular, instável (STURZA, 2010, p. 89).

O comércio na fronteira tem um importante papel: o de colocar em interação espaços nacionais diferentes. Este comércio impulsiona a vida local e depende do fluxo cambial. São nesses locais onde a circulação de falantes é mais dinâmica, em que os contatos intensificam-se. A língua que se fala no comércio fronteiriço é a língua do lugar, da necessidade, da relação. Assim, os contatos linguísticos nas fronteiras se estruturam mais pela questão da enunciação, a de projetar e considerar o interlocutor, a quem se enuncia, o que independe de estes terem ou não domínio dos códigos linguísticos. Esse não domínio do código, muitas vezes, causa enfrentamentos nos espaços institucionais e formais de uso da língua, como na escola, quando a língua que os identifica como sujeitos, a de dentro de casa, a da rua, a do comércio, é estigmatizada, é carregada de preconceitos, de negação da identidade fronteiriça. Quando o falante utiliza-as marca o seu lugar político e identitário. Há "um redimensionamento do lugar que as línguas passam a ocupar para os sujeitos, e os sentidos políticos que elas têm, pelo dizer, enunciar a identidade fronteiriça" (STURZA, 2010, p. 93).

A fronteira enunciativa se constitui no plano do enunciar pela distribuição dos lugares de dizer *na(s)* língua(s), significando a relação do sujeito com as línguas, a partir de uma distribuição desigual dos lugares do dizer. É a interdição linguística, que divide a língua da

¹⁰ Esses depoimentos foram recolhidos por Emmanuelle Coutinho Ribeiro Bär. Ver. *O comércio informal e o uso do portunhol na cidade fronteiriça de Uruguaiana*. Monografia de final de Graduação. Entrelínguas / Letras - UFSM - Santa Maria - RS, 2009.

escola, da língua da rua, da família, do comércio, fazendo o sujeito significar-se pelo conflito de dizer em cada língua, de acordo com os lugares em que está autorizado a dizer. Esta fronteira que é instaurada pela interdição, é, para estes sujeitos, o lugar da resistência.

Nas comunidades fronteiriças de Uruguaiana e Paso de los Libres o aspecto econômico contribui para que o fluxo de pessoas de um lado ao outro da fronteira se intensifique. O rio Uruguai propicia negócios entre brasileiros e *castelhanos* (argentinos e uruguaios), negócios estes que, a partir da segunda metade do século XIX, tornaram-se mais intensos e integraram estas zonas às capitais platinas (Buenos Aires e Montevideú). Esse comércio propiciou uma sociologia própria, para que as línguas de fora, uma vez em contato, entrassem no espaço de circulação da língua nacional, a língua de dentro, conforme afirma Grimson (2005) *desde fuera hacia adentro*.

O fato é que o espaço de enunciação da língua portuguesa do Brasil, assim como o da língua espanhola da Argentina e do Uruguai, constitui-se como um espaço de enunciação *entre línguas*, o qual Sturza (2006) chamou de Espaço de Enunciação Fronteiriço. Além do português e do espanhol houve uma circulação intensa de outras línguas europeias na cidade de Uruguaiana, principalmente na 2ª metade do século XIX e início do século XX.

Os imigrantes contribuíram para a construção de uma sociologia da fronteira, colocando em circulação outras línguas, além do português, do espanhol e das línguas indígenas. Segundo Fernandes & Sturza (2009, p. 214) "nos primeiros jornais que surgiram no município de Uruguaiana, há textos publicados por italianos, espanhóis, franceses, alguns por argentinos e uruguaios, todos escritos em suas línguas maternas". Por conseguinte, percebe-se que, no início do século XX, ainda não havia uma interdição quanto à circulação das línguas, tanto na escrita como na oralidade. O processo de interdição linguística teve o seu tempo áureo somente no Estado Novo, regime ditatorial do presidente Getúlio Vargas, que decretou a obrigatoriedade da alfabetização em língua portuguesa. Esta ação foi considerada um gesto político, que produziu o silenciamento de outras línguas. O ideal do governo foi o de "unificar" a língua, como se a língua portuguesa fosse a única falada em todo o território nacional, para assim satisfazer os ideais nacionalistas da época.

O comércio como espaço e constituição de uma cena enunciativa na fronteira: no entremeio das línguas

Para construir o arquivo, fomos até a cidade de Uruguaiana, onde ficamos por quatro dias, entre 10 e 14 de agosto de 2015. Neste período, tínhamos por objetivo coletar quaisquer materialidades escritas, no comércio, que contivessem palavras em espanhol ou em um processo de mistura com o português. Desta primeira coleta de dados, formamos um arquivo com vinte e dois nomes de estabelecimentos comerciais. Como fora dito, em um primeiro momento, analisaríamos qualquer materialidade escrita, mais especificamente pensávamos em propagandas, como: panfletos, banners, cartões de visita, etc. Porém, nesta primeira visualização do arquivo, identificamos somente a incidência de nomes de estabelecimentos em espanhol. Portanto, restringimos o nosso objeto de análise para a designação.

De acordo com Guimarães (2003) "a cidade é um espaço cada vez mais habitado por palavras. São placas sinalizadoras de direção, de nomes de rua, outdoors, folhetos distribuídos por toda a parte, anúncios em altos falantes, música de variado tipo, luminosos de estabelecimentos comerciais de toda a espécie". Neste conjunto tão heteróclito de materiais de linguagem, há um lugar decisivo à designação. Esse fato de significação costuma associar-se aos nomes. Como o objeto de análise são as designações, o arquivo foi construído de forma digital, por meio de fotografias. Utilizamos um Smartphone Samsung Galaxy win 2 4G para fotografar as fachadas e/ou placas dos estabelecimentos comerciais.

Entre essas vinte e duas designações que formaram o arquivo, percebemos que em onze havia o uso dos artigos determinantes do espanhol ("el" e "la") acompanhando os sintagmas nominais. Esse fato chamou-nos a atenção e despertou-nos o interesse em analisar o funcionamento enunciativo destes artigos como forma de designar estabelecimentos comerciais na fronteira. Assim, fizemos um recorte do arquivo, que inicialmente continha vinte e duas designações para apenas onze. Na análise enunciativa "o recorte é um fragmento do acontecimento da enunciação" (GUIMARÃES, 2011, p. 44). Essas onze designações formaram o *corpus* de uma análise inicial.

As onze designações analisadas em um primeiro gesto de análise foram: El gordo (loja); La comercial (ferragem); El ico (lojas de acessórios e roupas); El turco (supermercado); La frontera (confecções); La frontera (moda jovem gaúcha); La colonial (padaria); La fiambreteria (loja de frios); La peluqueria salone (salão de cabelereiro); La fronteira (whiskeria); La campeira (hotel).

Dando continuidade à pesquisa, voltamos à cidade de Uruguaiiana, entre o dia primeiro e o dia cinco de agosto de 2016. Nesse período, visitamos os onze estabelecimentos comerciais previamente selecionados. O objetivo da segunda visita foi o de dialogar com os respectivos comerciantes e, assim, traçar um perfil social, questionando-os sobre os motivos que os levaram a designar os seus estabelecimentos em espanhol. Conseguimos conversar com todos os comerciantes, menos com os proprietários dos seguintes estabelecimentos: “El gordo” e “La campeira”. A loja “El gordo” encontra-se fechada e quanto ao hotel “La campeira” o comerciante não retornou o contato realizado. Percorrendo a cidade encontramos mais dois estabelecimentos onde há a ocorrência do uso dos artigos determinantes: “La comparsa” e “La carmencita”. Dialogando com os comerciantes também descobrimos que “La frontera” confecções e “La frontera” moda jovem gaúcha são na verdade empreendimentos do mesmo proprietário, pois em um lugar encontra-se o atelier, onde se confeccionam as roupas para, posteriormente, revendê-las na loja de moda jovem gaúcha. Portanto, passamos a considerá-las como um mesmo estabelecimento, ainda que se localizem em diferentes endereços.

Após essa segunda visita, o *corpus* da pesquisa modificou-se, ficando composto por dez designações: El turco (supermercados); El ico (lojas de acessórios e roupas); La frontera (confecções e moda jovem gaúcha); La comparsa (parceria de laçadores); La comercial (ferragem); La colonial (padaria); La peluqueria salone (salão de beleza); La carmencita (restaurante); La fiambreteria (comercio de frios e embalagens); La fronteira (whiskeria).

Figura 1: fotografias de placas e/ou fachadas dos estabelecimentos comerciais que compõe o *corpus*



Antes que se faça um gesto de análise das designações, segundo Guimarães (2003) é necessário diferenciar três conceitos chaves: a referência, a nomeação e a designação. É através da referência que se particulariza algo na enunciação e pela enunciação. Por exemplo:

O jogador está sentado a segunda mesa à esquerda. O sintagma nominal "o jogador" está particularizando uma pessoa, indicando-a. A nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome. Já a "designação é o que considero a significação de um nome enquanto a sua relação com os outros nomes e com o mundo recortado historicamente pelo nome. A designação não é algo abstrato, mas linguístico e histórico. Ou seja, é uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real" (GUIMARÃES, 2003, p. 54).

Os nomes de espaço na cidade lhe dão sentidos e constroem de algum modo esta geografia. Identificando-a. "Um nome, ao designar, funciona como elemento das relações sociais que ajuda a construir e das quais passa a fazer parte" (GUIMARÃES, 2003, p. 54). Por isso, propomos-nos a refletir sobre o funcionamento de designações na fronteira, acreditando que estas remetem às relações sociais do local a que fazem parte. Designar é um ato de significar. "A designação atribui um significado além do nomeado" (STURZA, 2006, p. 90). Logo, as designações dos estabelecimentos comerciais, que compõem o *corpus* da pesquisa, mantêm uma relação com outros nomes, além de reportarem ao "universo" da fronteira, às relações sócio-históricas desta região.

Para analisarmos o funcionamento do sentido das designações mobilizaremos conceitos como o de Temporalidade, Espaço de Enunciação Fronteiriço e o de Político. Segundo Guimarães (2005) é o acontecimento que temporaliza. Ele instala a sua própria temporalidade. Não é o sujeito que temporaliza, mas este é tomado na temporalidade do acontecimento. O presente e o futuro no acontecimento funcionam por um passado que os faz significar. "Esta latência de futuro, que, no acontecimento, projeta sentido, significa porque o acontecimento recorta um passado como memorável" (GUIMARÃES, 2005, p. 12). Cada acontecimento é uma nova temporalização, sem a qual não há sentido, não há enunciação.

O espaço no qual os acontecimentos enunciativos constituem a designação denomina-se de Espaço de Enunciação. Logo, quando se considera a língua pela análise do acontecimento da enunciação não se pode concebê-la sem a sua relação com o falante. "Só há línguas porque há falantes e vice-versa. Os falantes são determinados pelas línguas que falam, sendo uma categoria linguística e enunciativa, figuras políticas constituídas pelos espaços de enunciação" (GUIMARÃES, 2003, p. 54).

Considerando que na fronteira o espanhol avança o território brasileiro e passa a dividir espaço com o português modifica-se a perspectiva de compreensão sobre o espaço de enunciação, relações entre línguas e sentidos políticos. "As línguas de fronteira se distribuem segundo uma organização própria, enunciada nas línguas ou sobre as línguas neste espaço de

enunciação" (STURZA, 2006, p. 66). Na fronteira, os sentidos das línguas não são necessariamente os sentidos da língua nacional. Nesse caso, o Espaço de Enunciação Fronteiriço é um lugar constituído por um conjunto de línguas, onde se inclui o cruzamento de línguas. O cruzamento ocorre de dois modos: pela presença concomitante das duas línguas nacionais, em um mesmo enunciado, ou pela mistura dessas duas línguas, prática esta conhecida como "portunhol" (STURZA, 2006). De acordo com Guimarães (2005) pelo fato de o acontecimento de linguagem se dar nos espaços de enunciação este é um acontecimento político. "O político é um conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento" (GUIMARÃES, 2005, p. 16).

O funcionamento semântico-enunciativo das designações

De acordo com Guimarães (2003, p. 24) "os nomes dos estabelecimentos comerciais funcionam como um modo de nomear os estabelecimentos para que possam ser referidos tanto por seus proprietários quanto por seus fregueses ou pelas pessoas em geral". Esses nomes estão na cidade, são urbanos, e para serem notados pelo maior número de pessoas possíveis apresentam-se através da ampliação do nome, de uma diagramação, de uma iluminação, capaz de proporcionar a leitura do nome à distância. Quando estes nomes estão referidos no espaço urbano torna-se possível localizá-los através do seu endereço no mapa da cidade. "O espaço do homem só é espaço enquanto historicamente determinado, e a linguagem o designa neste processo histórico" (GUIMARÃES, 2005, p. 44).

Para que haja uma visualização mais ampla dos estabelecimentos comerciais selecionados, utilizou-se a ferramenta virtual *Google maps* para localizá-los no mapa da cidade.

Figura 2: Mapa de Uruguaiana com a localização dos estabelecimentos comerciais



Fonte: Google maps

Através do mapa, nota-se que a maioria dos estabelecimentos localiza-se na área central da cidade, onde há uma maior concentração comercial. Percebe-se que os estabelecimentos El turco e La frontera estão mais próximos da aduana argentina. Somente os estabelecimentos La fronteira e La comparsa localizam-se em bairros mais longínquos do centro. Isso se deve às atividades desempenhadas por ambos. A wiskeria La fronteira está próxima a um posto de gasolina, local estratégico para atrair os clientes. Já o grupo de laçadores La comparsa, por trabalhar com animais equinos e ovinos também deve localizar-se mais distante do centro, área mais urbana.

Um aspecto importante do funcionamento das designações é como a enunciação que nomeia um estabelecimento comercial se relaciona com outras enunciações: as que nomeiam pessoas, ramos comerciais e alimentícios e o espaço territorial. A enunciação dos nomes de estabelecimentos comerciais pode ser, como geralmente é, uma enunciação a partir de outra enunciação.

Guimarães (2003) afirma:

A análise da forma do nome próprio numa enunciação específica é para mim uma retomada de outra enunciação, a da nomeação de algo por este nome. Em outras palavras, é sempre uma análise daquilo que a temporalidade do acontecimento que se analisa recorta como passado (rememorado) que significa com o presente e o futuro deste mesmo acontecimento (GUIMARÃES, 2003, p. 26).

Analisando as dez designações, identificamos a presença dessa rememoração ou resignificação de enunciações anteriores. Essa resignificação de enunciações anteriores se dá através do funcionamento de um *memorável* que está marcado no presente do acontecimento. Nas designações El turco e El ico a nomeação que designa o estabelecimento comercial toma

e inclui a enunciação que nomeou inicialmente o dono do estabelecimento. Em La frontera e La frontera, dois estabelecimentos com ramos distintos, as designações tomam e incluem a enunciação que nomeou o espaço territorial. Esse *memorável* funciona porque a fronteira é um elemento forte de identificação dos sujeitos fronteiriços. Em La comparsa a enunciação que nomeou o estabelecimento está relacionada a outras enunciações que nomearam o utensílio utilizado na lida campeira de tosquia das ovelhas, assim como, o grupo de campeiros que a executa. Essa enunciação é a mesma para os três países (Sul do Brasil, Argentina e Uruguai). No caso de La comparsa há o *memorável* do gaúcho fronteiriço em funcionamento no presente do acontecimento. Em La comercial, a proprietária do estabelecimento, antes de nomear a sua ferragem, encontrou dentro de um baú, que tinha comprado, um jornal uruguaio, de 1908, onde havia um anúncio de uma ferragem que também se chamava La comercial. Por isso, quando a proprietária abriu a sua própria ferragem, pensou em nomeá-la da mesma forma. De acordo com Sipavicius (2010) o dito e o vivido criam sentidos novos que se tornam parte do significado atribuído aos nomes de lugares.

Em La colonial, o *memorável* que está em funcionamento rememora “algo antigo”, “da terra”, que significa o lugar, o próprio estabelecimento comercial. Em La peluqueria salone, nome em que não há acento agudo como no original, houve uma rememoração da enunciação que nomeia o estabelecimento em espanhol, local onde se trabalha com os cabelos. Em espanhol Peluquería¹¹ é o estabelecimento onde trabalha o peluquero, ra. Peluquero, ra é a pessoa que tem por ofício pentear, cortar o cabelo ou fazer e vender perucas, etc.

Já em La carmentita o nome do estabelecimento em uma enunciação anterior foi o nome da mãe do proprietário. Com a intenção de fazer uma homenagem a ela, nomeou o referido estabelecimento da mesma maneira. Logo, La carmentita passa a ser algo *memorável*. Houve um processo de resignificação em relação à primeira enunciação, pois toda a enunciação é única e irrepitível. O que ocorre, segundo Guimarães (2005, p. 12) é uma rememoração de enunciações que se dá como parte de uma nova temporalização. Para o referido autor, o acontecimento é sempre esta nova temporalização.

O fato de homenagear algo ou alguém através de nomes de lugares é algo recorrente, principalmente tratando-se de nomes próprios e de nomes de ruas. Segundo Sipavicius (2010,

¹¹ A definição dos termos La peluquería e peluquero (a) foi retirado do Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). Disponível em: www.rae.es Acesso em: 28/05/2016.

p. 598) “quando Guimarães explica que, quando um fato histórico é selecionado como um nome de lugar se torna algo *memorável*”. Há inúmeros nomes de ruas no Brasil que se chamam: *7 de setembro, 15 de novembro, D. Pedro I, Presidente Vargas*, entre outras. Há um *memorável* brasileiro funcionando nas designações. Já na designação *La Carmencita* identifica-se com um *memorável castelhano* em funcionamento.

Em *La Fiambreria* há uma rememoração de uma enunciação que nomeia um ramo alimentício em língua espanhola. *Fiambrería*¹², em espanhol, é uma loja onde se vendem ou preparam fiambres. *Fiambre* é derivado de *frio* – dito da carne que, depois de assada, cozida e curada, se come fria e pode conservar-se durante bastante tempo. Assim, há um *memorável castelhano* em funcionamento que remete diretamente ao país vizinho, à Argentina. De acordo com o proprietário os fiambres argentinos são um dos alimentos-alvo dos consumidores brasileiros. Em razão disso, a designação *La Fiambrería* sugere aos consumidores brasileiros, potenciais enunciatários, que os fiambres vendidos no local não são brasileiros, mas argentinos. Logo, exalta-se o produto argentino em detrimento do brasileiro, ou seja, o fiambre de “*Libres*” é melhor do que o de Uruguaiana. Tanto que, segundo o próprio comerciante, muitos consumidores ligam para o estabelecimento perguntando se os produtos são de *Paso de los Libres*.

Outros produtos argentinos, além dos fiambres, também atraem os consumidores brasileiros. Os *alfajores*, óleos, balas, farinha, bolachas, chás e tantos outros, como o *vestuário*, conquistaram os brasileiros e os impulsionam até o país vizinho, propiciando o que Sturza (2011) denomina de “*ir e vir*” da fronteira. Na designação *La Fiambrería* há esse *memorável* comercial fronteiriço em funcionamento, pois na fronteira os sujeitos se deslocam de um país ao outro. É o *memorável* do *chibo*¹³, do contrabando da fronteira, do trazer os produtos oriundos da Argentina para o Brasil.

Analisando o funcionamento do *memorável* nas 10 designações percebemos que o acontecimento em espanhol surge por estar relacionado às questões histórico-sociais da fronteira. O que Guimarães (2005) chama de *memorável*, o histórico no acontecimento é retomado, *resignificado*. Há algo na enunciação que *já foi dito* e que constitui o dizer, sendo

¹² As definições dos termos foram retirados do Dicionario de la Real Academia Española (DRAE). Disponível em: www.rae.es Acesso em: 28/05/2016.

¹³ *Chibo*; cabrito, em castelhano; designa em Uruguaiana, também, contrabando de coisa miúda; “- Fulano trouxe um *chibo* de *Libres*”; vem direto do castelhano. Verbetes retirado do dicionário de Uruguaianês. Disponível: http://www.unimed.coop.br/pct/index.jsp?cd_canal=50501&cd_secao=51289&cd_materia=281220 Acesso em: 04/10/2016.

repetido, mesmo que resignificado pelo presente da enunciação. Se considerarmos o funcionamento das designações, que compõe o *corpus*, vemos que elas se enunciam num espaço de línguas e de falantes denominado de Espaço de Enunciação Fronteiriço (STURZA, 2006). Este Espaço de Enunciação em que o acontecimento de enunciação se dá é um espaço de línguas na fronteira.

Na fronteira, que delimitamos trabalhar, o português e o espanhol estão em uma constante relação de convivência e conflito; o político está presente nas práticas linguísticas fronteiriças. Nas designações marca-se o político pela afirmação do *pertencimento*. Quando os artigos “el” e “la” acompanham os nomes, estes marcam na enunciação esse *pertencimento* ao outro, aos *castelhanos*¹⁴. O proprietário do estabelecimento La frontera, quando questionado sobre o porquê do uso do artigo “la” determinando o nome, relatou-nos que se colocasse A fronteira, por exemplo, o nome ficaria restrito somente ao estado do Rio Grande do Sul, porém com o uso do artigo determinante “la” se amplia o sentido, englobando também os *castelhanos*, *a los gauchos de la pampa*. Por isso, o uso dos artigos determinantes do espanhol, nas designações, tem o sentido de ampliar/englobar, marcando esse *pertencimento* ao outro, aos *castelhanos*.

As línguas enunciadas nas designações também significam a divisão política do locutor ao projetar uma imagem de seu potencial interlocutor-consumidor. Estes nomes estão nas lojas correspondentes para identificá-las: para levar alguém a nelas entrar. Assim, os nomes de estabelecimentos são modos de identificação de "lugares" comerciais. A configuração das cidades contemporâneas são espaços configurados como lugares de consumidores. Isto significa que, para estes nomes, o lugar social do destinatário é o de consumidor, destinatário-consumidor tomado num Espaço de Enunciação Fronteiriço, isto predica este destinatário (GUIMARÃES, 2003). Logo, as línguas enunciadas nas designações, portuguesa e espanhola, significam a divisão política do locutor ao projetar uma imagem de seu interlocutor-consumidor.

Potencial consumidor dos produtos e serviços ofertados, o sujeito fronteiriço na figura do interlocutor-consumidor é projetado no acontecimento enunciativo como socialmente constituído pela língua portuguesa e também pela espanhola, enquanto habitante de um espaço de intercompreensão linguística, politicamente divididos por essas práticas de linguagem (MOTA, 2010, p. 83).

¹⁴ **Castelhano**, s. O natural do Uruguai ou Argentina. Disponível em: <http://www.compadrosvaldinho.com.br/2013/06/27/clique-aqui-e-veja-um-completo-dicionario-gaucha/> Acesso em: 14/01/2017.

Embora os estabelecimentos comerciais estejam dentro do território brasileiro, as designações estão em espanhol ou em um processo mistura com o português. Portanto, a tentativa do Estado brasileiro de impor o português como língua nacional e única do território, não reproduz a realidade das relações linguísticas fronteiriças. A língua que funciona no comércio fronteiriço não é a mesma língua nacional e oficial do Estado. Há uma disparidade entre a língua que se fala no comércio fronteiriço e a língua do Estado-Nação.

Conforme assevera Guimarães (2003), não se pode esquecer que ser tomado como consumidor na enunciação destes nomes é mais uma identificação social que afeta as pessoas que vivem na cidade em um mundo contemporâneo. Estes enunciados são próprios do mundo da escrita. “Não se trata do aspecto empírico de que um texto escrito pode ser lido depois (até porque hoje um texto falado também pode desde que gravado). Trata-se de um futuro constituído por uma materialidade própria do escrito, do gráfico, que estabiliza uma temporalidade significativa específica” (GUIMARÃES, 2003, p. 30). As designações quando marcadas pela presença do espanhol e do cruzamento das línguas dão um status de perenidade às práticas linguísticas desenvolvidas no comércio fronteiriço.

Considerações finais

Através desta pesquisa, constatou-se que as práticas linguísticas fronteiriças não ocorrem somente na oralidade. A categoria enunciativa da designação também se utiliza, na fronteira, como um mecanismo do funcionamento das línguas no Espaço de Enunciação Fronteiriço. Nas designações analisadas, percebe-se que os falantes fronteiriços encontram-se afetados por duas línguas, o português e o espanhol, que os significam e significam os seus potenciais consumidores, enquanto habitantes da fronteira. Ao materializar-se nas designações dos estabelecimentos comerciais o espanhol significa politicamente os falantes e o espaço social, a fronteira, onde vivem.

Na análise semântico-enunciativa, identificamos que há uma afirmação do *pertencimento* ao espanhol, através do político, no Espaço de Enunciação Fronteiriço, espaço este que Sturza (2010) chama de espaço de *circular* e de *habitar*. Há uma rememoração de enunciações, que no acontecimento enunciativo resignificam-se. O artigo determinante na enunciação cumpre outra função que não é o de restringir o nome, como na gramática normativa, mas o de ampliá-lo. Determinar com o artigo do espanhol, nesta fronteira, é

afirmar através da língua o seu *pertencimento* ao outro, aos *castelhanos*. Isso demonstra que as relações fronteiriças não são apenas de rivalidade, mas de união. Todos compartilham da mesma sociedade. As barreiras políticas e jurídicas impostas pelos Estados não foram capazes de barrar o contato e os costumes compartilhados entre os três países.

Acreditamos que o fato de desafiar-nos, no começo desta investigação, ao intento de encontrar materialidades escritas em espanhol, no comércio Uruguaianense, abriu a possibilidade de estudar a designação na fronteira. Por conseguinte, esta pesquisa irá contribuir para o campo da Linguística Fronteiriça, principalmente para aqueles que se interessam pela questão do contato das línguas, através de um olhar semântico-enunciativo.

Referências

COLVERO, R. *Negócios na Madrugada*. O Comércio Ilícito na Fronteira do Rio Grande do Sul. Passo Fundo: Editora UPF, 2004.

_____; SOARES, L. F. *Uruguaiana: A Estância como fronteira*. Estudos Históricos, CDHRP, nº 3, dez, 2009.

CATAIA, M. *O uso do território e fronteiras políticas no período da globalização*. Fronteiras em foco. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011.

CHIAPPINI, L., MARTINS, M. H.; PESAVENTO, S. Fronteiras da paz. In: CHAPPINI, L.; MARTINS, M. H. M.; PESAVENTO, S. J.; SCHÜLER, D.; et al [Org.]. *Pampa e cultura: de Fierro a Netto*— Porto Alegre: Editora da UFRGS/Instituto Estadual do livro, 2004.

FERNANDES, I.; STURZA, E. A fronteira como novo lugar de representação do espanhol no Brasil. In: *Revista Signo y Señá*. Buenos Aires, v.20, p. 207-228, Jan., 2009.

GOLIN, L. C. *A Fronteira*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GRIMSON, A. Cortar puentes, cortar pollos: conflictos económicos y agencias políticas en Uruguayana (Brasil) - Libres (Argentina). In: OLIVEIRA, R. C.; STEPHEN, G. B (Org.). *Nacionalidade e etnicidade em fronteiras*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

GUIMARÃES, E. Enunciação e Política de Línguas no Brasil. In: *Revista Letras*. Santa Maria, n.27, p.47-53, Dez.2003.

_____. Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano. In: *Revista Letras*. Santa Maria, n. 26, p. 53-62, Jun.2003.

_____. A marca do nome. In: *Revista Rua*. Campinas, n. 9, p. 19-31, 2003.

_____. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2005.

_____. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

MOTA, S. S. *Línguas, Sujeitos e Sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2010.*

SIPAVICIUS, M. *Connotaciones socioculturales de los nombres de lugar*. Biblioteca Técnica de Política Lingüística, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/28719243/CONNOTACIONES_SOCIOCULTURALES_DE_LOS_NOMBRES_DE_LUGAR Acesso em: 26/09/2016.

STURZA, E. *Línguas de Fronteira e Política de Línguas: uma História das Ideias Linguísticas*. 2006. *Tese (Doutorado em Linguística) - UNICAMP, Campinas - SP.*

_____. Espaço de enunciação e processos identitários. In: *Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação / UNICAMP*. Campinas, SP, v.21, n.3 (63), p. 83-96, set./dez., 2010.

_____. *Fronteiras, Línguas e Sujeitos*. Fronteiras em foco. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011.

VILLELA, U. L. *Atalaia da Pátria*. O homem, o meio e a história. Canoas: La Salle, 2. Ed, 1970.

“ME GRITARON NEGRA” E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO CONTEXTO PERUANO

Raiana Alves de Almeida¹

Mariana Cortez²

RESUMO: Este artigo apresenta a análise da canção-poema *Me Gritaron Negra* (1960), da artista peruana Victória Santa Cruz. Este exercício analítico revela o conflito de vozes presentes na narrativa e sua trama discursiva que resultam na assunção e afirmação da identidade negra neste tempo e espaço. Bakhtin (2003), em seus estudos, formula que um discurso é constituído por inúmeros fios ideológicos (em concordância ou discordância) e que um discurso sempre se constrói como resposta a outro discurso, postulando assim seu conceito de dialogismo inerente à linguagem e à polifonia, presença de vozes polêmicas no discurso. A partir do referencial teórico exposto e da análise realizada, foi possível problematizar o processo de construção da identidade da protagonista negra, que será pautado na alteridade determinante e impositiva, revelando o discurso racista implicado neste processo. Destaca-se a importância de abordar obras com essa temática, dada a ainda invisibilização das produções e autores negros no meio acadêmico, espaço de produção de novos conhecimentos, que buscam possíveis mudanças sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Racismo. Polifonia. Dialogismo.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the poem-song *Me gritaron negra* (1960), by the peruvian artist Victória Santa Cruz. This analytical study reveals the conflict of voices setting in the narrative and its discursive plot, ending in the assumption and affirmation of the black identity in its time and space. Bakhtin (2013), proposes the concept of polyphony and dialogism, by arguing that a discourse is composed of innumerable ideological threads (in agreement or disagreement), and the discourse is always constructed as a response to another discourse. From the theoretical framework and the analysis, it is possible to observe the process of the identity construction of the black protagonist, based on a determining and imposing alterity, revealing the racist discourse inside this process. So far, the significance of

¹ Graduada em Letras na UFMG e Mestranda no Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada na UNILA. E-mail: rayanaufmg@yahoo.com.br.

² Docente da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) e no Mestrado em Literatura Comparada (PPGLC), doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. E-mail: mariana.cortez@unila.edu.br.

these findings is to highlights the importance of approaching works with this matter, as well as to show the invisibility of black productions and authors in the academic environment, turning it as a space for the production of new knowledge and a place for possible social changes.

KEYWORDS: Identity. Racism. Polyphony. Dialogism.

Introdução

Este estudo tem por objetivo desvelar os discursos imbricados na canção-poema *Me Gritaron Negra*, da autora e compositora Victória Santa Cruz, escrita em 1960, trazendo à reflexão o conflito vivenciado pelos negros no processo de reconhecimento e afirmação de sua identidade no Peru. A também poetisa, coreógrafa e figurinista Victoria Eugenia Santa Cruz, nascida em 27 de outubro de 1922, falecida em 30 de agosto de 2014, foi uma importante representante da arte afro-peruana no combate ao racismo. Criou, em 1958, com seu irmão, o poeta Nicomedes Santa Cruz, do *Cumanana*, um dos primeiros grupos teatrais inteiramente integrado por negros no Peru, tendo como intuito difundir as diversas vertentes da cultura afro-peruana no país. Santa Cruz escreve *Me Gritaron Negra*, “em referência a experiência de preconceito vivida ainda criança dentro de um grupo de amigos que a expulsaram simplesmente por ser negra” (ARMELIN, 2016), crescendo, então, decidida a combater o preconceito racial presente na sociedade em que vivia.

Cabe mencionar que a visão estereotipada e preconceituosa acerca da mulher negra afro-peruana persiste desde o período colonial, transmitida de geração em geração, tornando-se parte do imaginário social atribuído a essas mulheres. É o que compreendemos a partir da leitura de *História del Pueblo Afroperuano y sus Aportes a la Cultura del Perú* (2013), material desenvolvido pelo Ministério da Educação peruano:

Situémonos en el Perú de finales de la Colonia. Pensemos en la mujer negra, de una belleza sin igual, de un color de piel comparado al de la más fina madera del continente africano: el ébano. Ella fue tildada de seductora y viciosa; acusada de no tener honor, de tener una conducta amoral, de practicar normalmente el aborto; y recriminada por los amos de revertir el orden social. Estas acusaciones eran ventiladas a menudo en los tribunales eclesiásticos, a los que recurrían las esclavizadas para confrontar y denunciar a los amos blancos por crueldad, maltratos

físicos, que llegaban hasta la sevicia espiritual [...] Los negros eran seres no considerados humanos. Nacieron en este continente escuchando las historias de sus padres y abuelos acerca de sus lejanas tierras, de sus dioses protectores a los cuales les suplicaban que los retornaran a la libertad y que los devolvieran a sus pueblos (PERU, 2013, p 59-60).

É necessário, portanto, aprofundar nossos estudos sobre obras que discutem o racismo, neste caso no Peru, mas também no Brasil e nos demais países da América Latina, pensando as heranças do período colonial e suas consequências para nossa cultura.

Nosso estudo propõe a análise do contexto histórico e social da canção-poema de Santa Cruz, a partir da leitura do próprio texto, como indicam as reflexões de Fiorin (1995):

Dar ênfase ao conceito de que o texto é um objeto de significação implica considerá-lo um todo de sentido, dotado de uma organização específica, diferente da da frase. Isso significa, portanto, dar relevo especial ao exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como uma totalidade de sentido (FIORIN, 1995, p. 165).

O intuito da análise foi desvendar quais são as vozes presentes na narrativa para, a partir delas, entender o contexto em que esse texto está inserido, pois se sabe que todo texto é um pronunciamento sobre uma dada realidade. Ao fazer esse pronunciamento, o produtor (enunciador) trabalha com as ideias de seu tempo e da sociedade em que vive (FIORIN, 2007). Para tanto, as vozes discursivas presentes na canção-poema serão material essencial da análise, pois postulam as teorias que se voltam ao discurso:

Nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação de uma individualidade de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade (FIORIN, 2007, p. 13).

A canção-poema de Santa Cruz se enquadra, justamente, no que se entende por corrente discursiva e, para a problematização do discurso racista é importante pontuar quais vozes estão em conflito, já que o discurso afirmativo das chamadas *minorias sociológicas* (NASCIMENTO, 2006) - negros, indígenas, mulheres, gays - se opõe ao discurso estabelecido, determinante e hegemônico.

Buscamos, portanto, primeiro identificar essas diferentes vozes polêmicas presentes na narrativa, melhor compreendê-las como conflito discursivo, para, em seguida, visualizar os

diferentes espaços de fala que a protagonista do texto em análise ocupa ao longo do processo de reconhecimento e construção de identidade.

Vozes e gritos nos corpos: conflitos

A canção-poema que tomamos para análise se constitui como uma reflexão acerca da experiência de descobrir-se negra numa sociedade racista que menospreza e subjuga o negro. Sua narração descreve o processo de crescimento de uma menina que, antes mesmo de tomar consciência de sua ancestralidade negra, sofre com a intolerância daqueles que acreditam ser superiores.

A narração em primeira pessoa indica que quem narra é um personagem participante da história, neste caso, o protagonista da ação narrativa, que compartilha seus pensamentos e emoções. Essa forma de narrar proporciona uma aproximação do leitor à história e ao protagonista, uma vez que expõe suas emoções estabelecendo com o leitor (enunciatário) uma relação de cumplicidade.

Observamos ao longo do poema um *percurso de reconhecimento e construção da identidade negra* pautado pela presença constante da voz do outro, ou seja, estabelece-se o jogo de alteridade vs. identidade.

Bakhtin (2013) entende que um discurso é constituído por inúmeros fios ideológicos (em concordância ou oposição) e que um discurso sempre se constrói como resposta a outro discurso, postulando assim seu conceito de *Dialogismo* inerente à linguagem e a *Polifonia*, que estabelece a polêmica entre as vozes instauradas.

Além da trama discursiva que se revela em um texto, as vozes de personagens, enunciadas por meio do discurso direto e indireto, estão essencialmente implicadas no percurso temático. Ou seja, o confronto de falas das personagens se concretizam no nível discursivo do percurso gerativo de sentido (FIORIN, 1995). Essas vozes podem ser

encontradas isoladas ou juntas num texto, dando a este um caráter *polifônico*, em que várias vozes controversas são ouvidas num só texto.

A canção-poema de Santa Cruz pode ser entendida como etapas de um processo de transformação que serão designados da seguinte maneira: *inocência*, *rejeição*, *negação* e *afirmação*.

No primeiro momento, que podemos chamar de *inocência*, essa voz protagonista de uma criança que demonstra não entender o sentido negativo atribuído a sua cor e a sua origem negra:

Tenía siete años apenas,
¡Que siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!
De pronto unas voces en la calle me gritaron ¡Negra!
(CRUZ, 1960, s/p).

A leitura desses primeiros versos já nos indica a presença de mais de uma voz presente no texto: a voz, em *Ia. pessoa*, da menina protagonista e a voz do outro, branco, que se separa dela. A voz do outro sentencia: “Você é negra, diferente de mim”. Eis que se estabelece já nos primeiros versos a dicotomia alteridade vs. identidade e as vozes dissonantes.

No segundo momento, *a rejeição*, o enunciador-narrador toma consciência da diferença imposta a dois grupos diferentes, aqueles que são negros e os outros, não negros. Disso se impõe a valoração social: o negro menos, inferiorizado e o outro, mais, exaltado. Valores positivos e negativos geram a tensão e a oposição fundamental apresentada neste texto. Instala-se, discursivamente, o preconceito racial presente no contexto social apresentado e o narrador passa a incorporar aquela voz, aquele discurso de imposição, induzindo, assim, à negação do ser:

“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ!
“¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra!
Y me sentí negra, ¡Negra!

Como ellos decían ¡Negra! (CRUZ, 1960, s/p).

O narrador-protagonista diz a ela mesma: “*Soy acaso negra? - Qué cosa es ser negra?*”, há, portanto, uma não-identificação, uma não-compreensão/ausência de conhecimento e, portanto, de (re) conhecimento dentro daquela cisão imposta socialmente (Eu-Eles): “Não sou o outro e não sei o que é ser o que me dizem que sou”. Na sequência, há a assunção do discurso do outro: “Se eles me dizem, então sou”, impondo o pertencimento a uma categoria vista como socialmente negativa, ou seja, a ela é dado um lugar não valorizado pela visão de mundo imposta.

Em seguida, no terceiro momento do processo da construção da identidade no texto, que chamamos de *o retrocesso* da protagonista, observamos a aceitação da imposição e a busca por não parecer o que é. Há a negação total (“*odié*”) e a farsa se estabelece, isto é, “serei o que não sou para pertencer ao grupo positivo”: negar sua identidade negra e assemelhar-se com aqueles considerados superiores resulta na impotência diante da imposição (“*Como ellos querían...*”) de uma forma de ser e parecer positiva em oposição a uma categoria inferior e marginalizada. O retrocesso pode ser observado nos seguintes versos:

Y retrocedí ¡Negra!
Como ellos querían ¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada
Y retrocedí...
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra! [...] (CRUZ, 1960, s/p).

Em seguida, há a passagem temporal (“*Y pasaba el tiempo*”) e a consciência de que ser negra, naquele contexto, é pesado. Tem-se, então, a voz da imposição do outro revelada não apenas na diferença dos traços (cabelo, lábios e pele), mas também no cotidiano, como carga discursiva que se estabelece ao outro por não pertencer a um dito grupo hegemônico (os outros e não ela).

Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada
Seguía llevando a mi espalda

mi pesada carga

¡Y cómo pesaba!... (CRUZ, 1960, s/p).

Esta consciência da dificuldade e do peso que se coloca sobre as costas dos negros resulta na negação de seus traços (cabelo, lábios, pele) e na tentativa de aproximação à estética branca, alisando o cabelo, passando pó no rosto e odiando seus lábios grossos. Ela quer ser o que não é.

Me alacé el cabello,

me polveé la cara,

y entre mis cabellos siempre resonaba

la misma palabra

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! (CRUZ, 1960, s/p).

A última parte narra o processo de transformação (“*Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y qué iba a caer*”): a marca temporal (“*hasta que un día*”) paralisa o contínuo descrito pelo verbo no pretérito contínuo (“*retrocedía y qué iba a caer*”). Diante da possibilidade de sucumbir ao imperativo do discurso alheio, há a transformação de um estado de aceitação do discurso do outro à assunção da sua identidade (“*¿Y qué? ¡Negra! Sí ¡Negra! Soy*”). Esse processo de reconhecimento e enfrentamento identitário conduz ao discurso de “afirmação”:

De hoy en adelante no quiero

laciár mi cabello

No quiero

Y voy a reírme de aquellos,

que por evitar – según ellos –

que por evitarnos algún sinsabor

Llaman a los negros gente de color

¡Y de qué color! NEGRO

¡Y qué lindo suena! NEGRO

¡Y qué ritmo tiene!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO
Al fin
Al fin comprendí AL FIN
Ya no retrocedo AL FIN
Y avanzo segura AL FIN
Avanzo y espero AL FIN
Y bendigo al cielo porque quiso Dios
que negro azabache fuese mi color (CRUZ, 1960, s/p)

Nesse momento *afirmativo*, essa voz enunciativa se revela empoderada e capaz de afirmar-se como negra, por entender, por meio do retrocesso e automutilação da imagem, que a forma de se ver livre é reconhecer a sua identidade, eis que ela enuncia: (*Ya tengo la llave!*). A chave para aliviar sua *pesada carga* é justamente afirmar-se como negra, não tentar *embranquecer-se* e aceitar suas raízes ancestrais.

Podemos destacar ainda a presença da voz do *outro* já no final da canção-poema, mas nessa fala a atitude da protagonista é outra. Agora, há a imposição de sua identidade negra e a fala do outro é praticamente anulada. Na primeira, tem-se: (“*Y voy a reírme de aquellos, que por evitar – según ellos – que por evitarnos algún sinsabor, Lllaman a los negros gente de color*”). Este verso revela a voz do outro que se reconhece como racista, tendo em vista que sabe que seu discurso coloca o outro em um lugar desconfortável. Espaço esse sempre imposto ao negro, subjugado a tal ponto, que mesmo aquele que profere o discurso tem a consciência e o receio de dizer negro, pois esta marca é ofensiva neste contexto racista. No entanto, diante dessa fala proferida, a protagonista inverte a situação e desvaloriza a palavra do outro (“*Y voy a reírme de aquellos*”), já que agora ela se reconhece na palavra do outro, porém não situada naquele espaço pejorativo, mas sim afirmando a sua identidade e seu lugar de fala. Em seguida, há a repetição da expressão *Negro*, porém, já com outra atitude da protagonista, uma vez que esta reconhece e defende suas raízes, como vemos nos versos: “*NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO*” (CRUZ, 1960).

Cabe considerar a questão identitária como um *processo*, que ocorre gradualmente, num determinado tempo, identificado por algumas marcas textuais presentes nos versos:

Tenía siete años apenas[...]
Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada,
seguía llevando a mi espalda[...]
y entre mis cabellos
siempre resonaba la misma palabra (CRUZ, 1960, s/p).

E, ainda:

Hasta que un día que retrocedía,
retrocedía y que iba a caer [...]
De hoy en adelante no quiero laciaar mi cabello
“Al fin comprendí, AL FIN
Ya no retrocedo[...] (CRUZ, 1960, s/p).

O desenvolvimento e amadurecimento pessoal da protagonista na trama podem ser percebidos com a ocorrência de binarismos, negação/afirmação; identidade/alteridade; indivíduo/coletivo; positivo/negativo; pertencimento/não-pertencimento. O que reforça o caráter *polifônico* do discurso, ou seja, a presença de várias vozes polêmicas expressas na narrativa, já que essas categorias colocadas em oposição são assumidas pela alternância de vozes instauradas no texto.

Nessa canção-poema, destacamos as vozes discursivas marcadas e não marcadas (respectivamente, as formas direta e indireta da citação) com isso demonstramos a polifonia que ocorre na alternância entre a voz da protagonista e as outras vozes, já mencionadas anteriormente, que interagem no discurso, fazendo afirmações, assumindo nesse universo

enunciativo, a voz racista que participa de todo o processo de construção de identidade como força oposta à da protagonista.

Ainda, identificamos no texto a representação de elementos como cor, ritmo, e até mesmo uma sensação *de ser negro*:

Llaman a los negros gente de color
¡Y de qué color! NEGRO
¡Y qué lindo suena! NEGRO
¡Y qué ritmo tiene!
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO[...] (CRUZ, 1960, s/p).

Assinalamos a ocorrência da expressão - *negro* - e sua ressignificação de sentido, que inicialmente é empregado de forma negativa e pejorativa e passa a ser positivada no processo de transformação e reconhecimento da identidade do sujeito.

Assim, ao fim da leitura e do processo de reconhecimento da protagonista, a palavra *negro* ganha outro significado, agora, positivo, afirmativo e presente na vida da protagonista, que ganha a musicalidade, o ritmo em batuque (tambor), que recupera ainda mais a cultura *afro*. Outra marca que nos indica essa ressignificação é sua escrita em letras maiúsculas, além de sua repetição. Repetir uma palavra ou expressão, num discurso, gera o efeito de sentido de ênfase e no poema opera o ritmo e a musicalidade própria dessa expressão.

Vozes e gritos na rua: a expressão

Esta análise nos permite também discutir acerca da *alteridade* como espaço para a construção da identidade. A *alteridade* reconhece um destinatário ativo, um ser que não se limita à compreensão passiva diante do locutor. Trata-se de um destinatário que reage de modo responsivo à fala/mensagem recebida, produzindo respostas (ora concordantes, ora discordantes) que se relacionam em um plano polifônico. Sob este ponto de vista, podemos afirmar que *Me Gritaron Negra* proporciona um espaço de *alteridade* dos sujeitos, auxiliando

no processo de construção de identidade daqueles envolvidos na enunciação e pertencentes à comunidade negra.

Assim, enfatizamos o processo de construção identitária, discutindo, também, o conceito de identidade, cada vez mais fundamental em diversos campos do conhecimento, incluindo-se também aqueles relacionados ao sujeito enunciativo num texto. Sobre este conceito, Meireles afirma:

[...] podemos falar da constituição identitária como um processo que se dá mediado pelas relações com as pessoas, os valores, os sentidos, os símbolos e a cultura; sendo que o sujeito vai se constituindo à medida que internaliza valores e significados que permeiam o social (MEIRELES, 2012, p. 4).

Ao entender que as identidades se constroem discursivamente, ainda segundo a análise de Meireles (2012, p. 6), quando afirma que “estamos nos referindo, de alguma forma, a um sujeito polifônico, que se constrói na e pela linguagem”. A autora menciona Signorini (1998) ao afirmar que este mesmo sujeito é “um ator que opera entre possibilidades disjuntas, e/ou contraditórias, que (des) articula, que se faz nó, encruzilhada a partir da multiplicidade heterogênea e polifônica dos códigos e narrativas sociais a que está exposto”, e completa que trata-se portanto, “de um processo identitário que se constitui num jogo polifônico, no qual múltiplas vozes e dizeres interpelam, sustentam e/ou fraturam as identidades” (MEIRELES, 2012, p. 6).

Podemos considerar, então, que a identidade é construída socialmente, por meio do contato com outros sujeitos e pelo reconhecer-se pertencente a uma comunidade. Compreendendo a problemática que envolve a imposição do branco sobre o negro, criando regras de hegemonia branca que descarta e marginaliza tudo o que se refere à cultura negra.

Numa perspectiva histórica e antropológica, incorporamos as ideias do psicanalista martinicano, Fanon (2008), em *Pele Negra Máscaras Brancas*, quando aborda as relações entre o negro e os demais sujeitos sociais, e principalmente, da associação do negro ao corpo e a autonomia da identidade branca:

Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor

encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (FANON, 2008, p. 104).

A ideia de sujeito em questão trata, portanto, de um sujeito individual e social, que olha para si, reconhecendo os mesmos problemas no outro. Tendo numa terceira direção, um olhar externo, o do branco, que dita os valores positivos e negativos, hegemонizando uma ideia negativa do negro e criando uma *atmosfera de incertezas*. Fanon (2008) segue afirmando esses vários lugares de fala possíveis no processo reconhecimento da identidade:

Então o esquema corporal, atacado em vários pontos, desmoronou, cedendo lugar a um esquema epidérmico racial. No movimento, não se tratava mais de um conhecimento de meu corpo na terceira pessoa, mas em tripla pessoa. No trem, ao invés de um, deixavam-me dois, três lugares. Eu já não me divertia mais [...] Eu existia em triplo: ocupava determinado lugar. Ia ao encontro do outro... e o outro, evanescente, hostil mas não opaco, transparente, ausente, desaparecia. A náusea... Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negritão, minhas características étnicas (FANON, 2008, p. 105-106).

Um indivíduo, portanto, não ocupa apenas um único lugar de fala o que torna seu discurso muitas vezes conflituoso e neste trabalho, buscamos justamente identificar estas vozes. Em *Me Gritaron Negra*, percebemos a protagonista, sujeito discursivo - enunciador, ocupando três espaços de fala distintos: o primeiro, com sua voz de descoberta identitária, o segundo, com uma voz social, do grupo ao qual pertence (a comunidade negra) e o terceiro, a voz do branco que interage e influencia esse sujeito discursivamente, impulsionando o confronto dentro do discurso.

Por fim, cabe ainda ressaltar que, na escrita de Santa Cruz aplica-se ainda, outro conceito proposto por Bakhtin, chamado de *Compreensão Responsiva Ativa*, quando diz que, ao compreender um texto, diversas experiências sociais e históricas construídas são ativadas para assim, emitir uma resposta a determinado discurso, atribuindo algum juízo de valor ao mesmo (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin (2003) entende o sujeito/interlocutor, enquanto um ser ativo, comprometido e responsivo ao outro. Não é passivo às relações sociais e é nessa inter-relação com o social que toma uma atitude responsiva em relação ao mundo, a si mesmo e ao outro. Assim, “o ouvinte,

ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, imediatamente assume em relação a ele uma postura ativa de resposta”. Esta postura ativa ocorre a partir da mobilização de uma atividade mental com os signos envolvidos na interação verbal que, em diálogos anteriores, promovem outros discursos. (BAKHTIN, *apud* MACHADO, 2005, 156).

O texto, portanto, dialoga diretamente com o leitor, buscando a produção de um sentido e uma resposta diante de uma questão: o combate ao racismo. Mostra a inferiorização, o sofrimento e a consolidação de uma autoimagem ruim, que nega sua real identidade e afeta a autoestima da protagonista negra. A canção-poema é uma demonstração de luta pela afirmação, tornando-se ferramenta contra o racismo em diversos países, inclusive no Brasil.

Considerações finais

Neste estudo, observamos como o conflito de vozes faz-se presente no processo da aceitação e afirmação da identidade negra, na obra peruana de Victória Santa Cruz. A discussão sobre o racismo e o discurso hegemônico, que atua conflituosamente nessa construção identitária. Um único indivíduo possui, portanto, diferentes vozes - individual, social - e ainda está em contato com outros discursos, com os quais interage.

Percebemos a semelhança no que se refere à presença intrínseca do racismo na sociedade peruana, causando dor e sofrimento aos seus pertencentes. A exclusão social apresentada em *Me Gritaron Negra* é denunciada por meio da marginalização. Percebemos o negro inferiorizado diante do branco, sendo obrigado a negar suas características físicas em busca de um branqueamento para, assim, ser finalmente aceito socialmente. Quando a protagonista percebe que seria impossível negar suas raízes e identidade, aí sim, vê-se empoderada.

A produção é dotada do discurso *Polifônico*, com alternância de vozes discursivas e também propõe uma *Compreensão Responsiva Ativa*, tornando-a ideal para debater temas como o racismo.

Apresenta um confronto ao “mito da democracia racial”, evidenciando a necessidade de ainda discutirmos nossas relações sociais em todos os espaços possíveis, sobretudo no campo científico, ainda majoritariamente branco e hegemônico, incentivando as produções e investigações de autores negros, a fim de, romper com o silenciamento institucional e científico sobre a temática.

Referências

ARMELIN, D. VICTORIA SANTA CRUZ, A FORÇA DE UMA VOZ AFRO-PERUANA. Disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/victoria-santa-cruz-forca-de-uma-voz-afro-peruana>>. Acesso em 13 de novembro de /2016.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *Estética da criação verbal*. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FIORIN, J. L. “A noção de texto na semiótica”, in: *Organon*, v. 9, n. 23, Porto Alegre: UFRGS, 1995.

_____; SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. 18 ed. São Paulo: Ática, 2007.

MEIRELES, M. M. Sujeito (s), Representações, Discursos e Identidade(S) Polifônica(S): entrelaçando conceitos. *III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/MEIRELES_MAXIMIANO_MARTINS_DE.pdf. Acesso em: 19 de dezembro de 2016.

NASCIMENTO, E. P. *Literatura marginal: os escritores da periferia entram em cena*. 2006. *Dissertação de Mestrado em Antropologia Social* - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-03092007-133929/pt-br.php>>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

PERU. *História del Pueblo Afroperuano y SUS Aportes a La Cultura del Peru*. Lima. NAVARRETE S.A. 2013

SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos de subjetividade. In: SIGNORINI, I (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

UNIVERSIDADE LIVRE FEMINISTA. *Me gritaram negra, poema de Victoria Santa Cruz*. Disponível em: <<http://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/>>. Acesso em: 21 de novembro de 2016.

POLÍTICA EDITORIAL

A Revista PERcursos Linguísticos publica 2 (dois) números anualmente e tem como objetivo a publicação de textos científicos nas diversas áreas da Linguística e Linguística Aplicada. Com esse propósito, abre um espaço para a um diálogo acadêmico, que possibilita o debate em torno de diferentes orientações teóricas, transitando desde os paradigmas relacionados com a descrição e a análise lingüística até às instigantes perspectivas do discurso e da análise textual, e às questões típicas da ampla área de linguística aplicada.

Por definição da política editorial da Revista, são aceitas contribuições de artigos redigidos em português de pesquisadores doutores, mestres e estudantes de pós-graduação do Brasil e do exterior, bem como estudantes de graduação em conjunto com seus respectivos orientadores .

Os textos submetidos para publicação na revista são avaliados anonimamente por dois pareceristas do Conselho Editorial. Caso o artigo não seja da área de avaliação desses pareceristas, consultores ad hoc emitirão o parecer também no sistema de avaliação duplo cego. No caso de discrepâncias na avaliação do artigo, ele será avaliado por um terceiro parecerista. Depois da análise, cópias dos pareceres serão encaminhadas aos autores, juntamente com instruções para modificações, quando for o caso. Os trabalhos que não responderem no devido tempo hábil para resposta, não serão publicados na edição a qual foi inserido. Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Só será admitido um artigo por chamada por autor(es).

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.

Não serão aceitos artigos de autoria de mais de três autores sem a devida justificativa que deverá ser aceita pelo conselho editorial da PERcursos.

Os direitos autorais referentes aos artigos 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.

Os autores devem providenciar autorização para uso das imagens. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.

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 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

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.

Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências.

O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:

- Título: centralizado, em maiúsculas com negrito, na fonte 14, no alto da primeira página.
- Nome do(s) autor(es): por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, em fonte 12, 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, com um espaço simples após o 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 acrescentadas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos on line.

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, 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 submetido pelo site, após cadastro, 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 do segundo arquivo, deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es), constando apenas o texto do artigo propriamente.

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

Declaração de Direito Autoral

O autor de submissão à Revista PERcursos Linguísticos cede os direitos autorais à editora da revista (Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFES), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva dos autores. É

proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

Os trabalhos aqui apresentados utilizam a licença Creative Commons CC BY: Attribution-NonCommercial- NoDerivatives 4.0 International. Para mais informações, verificar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>