

*PERcursos Linguísticos*

**VITÓRIA  
2011  
UFES**

**PERcursos Linguísticos**

Esta revista é um periódico semestral.

**Reitoria**

Reitor: Rubens Sérgio Rasseli

Vice-Reitor: Reinaldo Centoducatte

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Pró-Reitor: Francisco Guilherme Emmerich

**Centro de Ciências Humanas e Naturais**

Diretor: Edebrande Cavaliere

Vice-Diretor: Iúri Drummond Louro

**Departamento de Línguas e Letras**

Chefe: Santinho Ferreira de Souza

Subchefe: Mariza Silva de Moraes

**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

**Mestrado em Estudos Linguísticos**

Coordenador: Alexsandro Rodrigues Meireles

Coordenadora Adjunta: Ana Cristina Carmelino

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

---

PERcursos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 2, n. 1 (2011) . – Dados eletrônicos. – Vitória: UFES, 2011-Semestral.

ISSN: 2236-2592

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

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

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

CDU: 81(05)

---

Ficha catalográfica elaborada por:

Saulo de Jesus Peres

CRB6 – Reg. 676/ES

CCHN/ PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 027 4009-2801

## **EDITORAS**

Ana Cristina Carmelino  
Maria da Penha Pereira Lins  
Micheline Mattedi Tomazi

## **CONSELHO EDITORIAL**

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

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	06
<b>O DISCURSO JORNALÍSTICO E O ENGAJAMENTO ENTRE AS VOZES: UMA RELAÇÃO DE NEGOCIAÇÃO LINGUÍSTICA ENTRE REPÓRTER E ENTREVISTADO</b> Alessandra Medianeira Ilha Nichele Sara Regina Scotta Cabral .....	08
<b>A TRANSITIVIDADE: DA VISÃO TRADICIONAL AO FUNCIONALISMO</b> Aline Moraes Oliveira.....	25
<b>FRAGMENTOS NARRATIVOS EM PROL DA ARGUMENTAÇÃO DE EDITORIAS DO JORNAL A GAZETA</b> Irislane Rodrigues Figueiredo.....	35
<b>INDÍCIOS DE AUTORIA EM NARRATIVAS DE ESTUDANTES</b> Isaura Maria de Carvalho Monteiro.....	46
<b>O TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE GÊNEROS ORAIS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> Jefferson Santos-de-Araújo.....	58
<b>POLIDEZ LINGUÍSTICA EM AMBIENTE VIRTUAL: ANÁLISE DO GÊNERO RECAPO EM SITES DE RELACIONAMENTO</b> Kelly Christine Lisboa Diniz Leite de Vilhena.....	75
<b>A VARIAÇÃO ENTRE AS FORMAS DO FUTURO DO PRETÉRITO E PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO NA FALA CAPIXABA</b> Leila Maria Tesch.....	89
<b>A PROBLEMÁTICA DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2) EM PAÍSES MULTILÍNGUES: O CASO DE MOÇAMBIQUE</b> Leonarda Jacinto José Maria Menezes.....	110
<b>AS ESCOLHAS DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE UM SUJEITO- CRIANÇA: SUBJETIVIDADE, GÊNERO E <i>ETHOS</i>.</b>	

Maria Angélica Lopes da Costa Almeida.....124

**COMPOSTOS TOPONÍMICOS - UMA ABORDAGEM PARA O  
PROCESSAMENTO AUTOMÁTICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL**

Rosana de Vilhena Lima.....140

**POLÍTICA EDITORIAL / NORMAS DE PUBLICAÇÃO.....152**

## APRESENTAÇÃO

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

O primeiro artigo de autoria de Alessandra Medianeira Ilha Nichele em co-autoria com Sara Regina Scotta Cabral propõe verificar, sob a perspectiva da gramática sistêmico-funcional, a noção de engajamento no discurso jornalístico procurando investigá-la na relação de negociação linguística entre repórter e entrevistado.

O segundo artigo, de Aline Moraes Oliveira, apresenta uma trajetória sobre a visão tradicional da transitividade até chegar ao seu conceito na perspectiva funcionalista da linguagem para analisá-la como uma propriedade que se manifesta ao longo do discurso. Para tanto, a autora utiliza os relatos de opinião que fazem parte do *corpus* do D&G.

O artigo de autoria de Irislane Rodrigues Figueiredo constitui-se de uma análise dos fragmentos narrativos usados argumentativamente no editorial do jornal “A Gazeta”, com o intuito de comprovar que as inserções narrativas são uma estratégia argumentativa no editorial, porque atuam como instrumentos de contextualização, de credibilidade e de argumentação por autoridade polifônica.

Em seguida, o artigo de Isaura Maria de Carvalho Monteiro apresenta uma análise de um texto do tipo narrativo produzido por um estudante do Ensino Médio, a fim de discutir os indícios de autoria em narrativas de estudantes.

O quinto artigo, de Jefferson Santos-de-Araújo, é resultado de uma pesquisa qualitativa que envolve a prática pedagógica em uma escola do Ensino Fundamental com o intuito de contribuir, a partir de trabalho didático com textos orais, na transição dos gêneros primários para os secundários do discurso.

O sexto artigo, de Kelly Christine Lisboa Diniz Leite de Vilhena, aborda a questão da polidez linguística em ambiente virtual, procurando averiguar quais os procedimentos de

polidez, de elaboração de face presentes no gênero recado em sites de relacionamento na internet.

O artigo de Leonarda Jacinto José Maria Menezes trata da aquisição de segunda língua em países multilíngues priorizando o caso de Moçambique e refletindo sobre a questão da Educação Bilíngue em que o português, para a maioria dos moçambicanos, é ensinado nas escolas como segunda língua.

O oitavo artigo, cuja autoria é de Maria Angélica Lopes da Costa Almeida, trabalha as escolhas discursivas na produção de uma criança em fase de escolarização, a fim de demonstrar que, ao fazer escolhas identificáveis em seu texto, a criança demonstra uma capacidade de assumir atitude responsiva ativa em certas situações de enunciação.

O nono artigo deste número apresenta um trabalho de variação entre as formas do futuro do pretérito imperfeito do indicativo na fala do capixaba. Sua autora, Leila Maria Tesch, traz uma contribuição significativa para o PortVix, “O português falado na cidade de Vitória”, ao demonstrar que os resultados de sua investigação apontam para um uso equilibrado, na fala de informantes capixabas, entre as formas de futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo.

O artigo seguinte, de autoria de Rosana de Vilhena Lima, apresenta uma abordagem descritiva detalhada acerca dos compostos toponímicos para o processamento automático do português do Brasil.

O último artigo desta revista, não menos importante que os outros, é de autoria de Terezinha Côgo Venturim e trata da questão da referenciação. A autora privilegia, em suas análises, os enredos de escola de samba para investigar a construção de sentidos por formas nominais referenciais, anáforas associativas, rotulações e categorizações.

Os autores dos artigos deste número da revista PERcursos Linguísticos não partilham um único ponto de vista teórico, ao contrário, apresentam uma pluralidade de pontos de vista apoiados em diferentes teóricos e sobre diferentes temáticas. Dessa maneira, esta revista oferece aos leitores um amplo painel das possibilidades de pesquisa e contribuições teóricas e aplicadas aos que se dedicam aos estudos descritivos ou aos estudos textuais-discursivos.

*Ana Cristina Carmelino*  
*Maria da Penha Pereira Lins*  
*Micheline Mattedi Tomazi*

## O DISCURSO JORNALÍSTICO E O ENGAJAMENTO ENTRE AS VOZES: UMA RELAÇÃO DE NEGOCIAÇÃO LINGUÍSTICA ENTRE REPÓRTER E ENTREVISTADO

Alessandra Medianeira Ilha Nichele\*  
Sara Regina Scotta Cabral\*

**Resumo:** Este trabalho tem por propósito verificar, como se realiza, sob a perspectiva da gramática sistêmico-funcional de Halliday (2004), mais especificamente no subgrupo da Teoria da Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005) - o *engajamento*-, através das marcas linguísticas de adesão ou de refutação do jornalista. Para tal procedimento, analisar-se-á a reportagem “Trabalho com a morte – O cotidiano de profissionais que lidam com os mortos”, retirado do *Caderno Mix*, do jornal Diário de Santa Maria, edição publicada em 2009. Desse modo, investigar-se-á como se apresenta o engajamento jornalístico em relação ao discurso dos participantes da entrevista, retextualizado pela voz autoral.

**Palavras-chave:** Gramática Funcional. Função Interpessoal. Avaliatividade. Engajamento. Reportagem.

**Abstract:** This work has the purpose of verifying, by the perspective of Systemic Functional Grammar of Halliday (2004), specifically in the subgroup of the Appraisal Theory (MARTIN AND WHITE, 2005) - the *engagement*, as it is done by means of linguistic traces, accession or refutation of the journalist. For this procedure we will analyze the article "Trabalho com a morte – O cotidiano de profissionais que lidam com os mortos", retrieved from *Caderno Mix*, from Diário de Santa Maria newspaper, issue published in 2009. Thus, we will investigate how the journalistic engagement in relation to the discourse delivered by the participants of the interview, retextualized by the authorial voice, is presented.

**Keywords:** Functional Grammar. Interpersonal Function. Appraisal. Engagement. Article.

### Introdução

“Não é uma questão de saudade. Ou pelo menos, numa primeira instância, não se trata apenas da saudade. Não se trata da falta que me faz nos lugares onde me habituei a ver-te, no lugar que guardei para ti dentro de mim. Não se trata da falta que me faz o teu rosto, os teus olhos sombrios, as tuas mãos quentes, as tuas palavras certas para os meus ouvidos incertos. Trata-se do peso esmagador da incerteza, da súbita ausência de um futuro que se vislumbra perante um inexplicável vazio...” (Site Lugar das Palavras)

---

\* Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria/RS, Brasil. nychele@hotmail.com

\* Professora Doutora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria/RS, Brasil. sarascotta@yahoo.com.br



Para a linguística sistêmico-funcional, a linguagem tem como um de seus objetivos representar as experiências do mundo real. Essa abordagem teórica ancora-se, pois, na concepção de língua como sistema sócio-semiótico através do qual se constrói a experiência humana. Nesse sentido, os interlocutores de uma situação comunicativa são sujeitos dessa interação verbal e assumem diferentes papéis e categorias sociais/culturais de que são partes e das quais resultam suas escolhas linguísticas. Dessa forma, a perspectiva sistêmico-funcional tem como propósito central verificar como os falantes utilizam a língua escrita para se comunicarem, pois, conforme Cunha e Souza (2000, p.20) “uma gramática funcional não é um conjunto de regras, mas uma série de recursos para descrever, interpretar e fazer significado.” Nesse contexto, a experiência humana pode ser compreendida como uma sucessão de eventos, ligados ao modo de sentir, ser, agir e ter, e essas relações podem ser traduzidas em linguagem verbal.

Todos os processos mencionados anteriormente, de um modo geral, são explicitados por meio de textos orais ou escritos, posto que é pela matéria linguística que os falantes de uma determinada língua exprimem sentimentos, comportamentos, avaliações e julgamentos sobre os fatos e acontecimentos do mundo. De acordo com o exposto, entendemos, segundo Cunha e Souza (2000, p.24), retomando Halliday, que “a linguagem, o texto e o contexto, juntos, são responsáveis pela organização e desenvolvimento da experiência humana” e, daí, sua funcionalidade. Sob a perspectiva hallidayana, a linguagem não se resume a um conjunto de regras e, tampouco, reduz-se a uma representação do pensamento humano, uma vez que adquiriu, com o desenvolvimento dos estudos teóricos da linguística, o estatuto de um sistema de construção de significados. Desse modo, a linguagem é considerada como o lugar de socialização, pois é por ela que interagimos com o outro. É nessa realização de papéis interativos, no diálogo entre indivíduos, que significados são construídos e reconstruídos.

Sob a luz desses pressupostos teóricos, a abordagem sistêmico-funcional apresenta, para os componentes funcionais da língua, três metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual. Das três categorias mencionadas, destaca-se a interpessoal, visto que se relaciona aos papéis dos interlocutores nas situações comunicativas ao expressar o ponto de vista, a opinião, as atitudes em relação ao outro (interlocutores) e ao tema abordado. Conforme Neves (1997, p.13), esta metafunção é “interacional e pessoal, constituindo um componente da linguagem que serve para organizar e expressar, tanto o mundo interno como o mundo externo do indivíduo”, além de propiciar a ramificação para o surgimento da Teoria da Avaliatividade.

Alinhado a tais referências, este trabalho tem como propósito analisar, sob a perspectiva sistêmico-funcional, o engajamento jornalístico em um exemplar do gênero

reportagem. Para tanto, investigar-se-á como se apresenta o discurso do jornalista e das vozes de autoridade entrevistadas diante de um tema complexo da esfera humana: a morte. Dessa forma, objetiva-se, além de trabalhar questões relacionadas à linguagem, envolvê-las em um paradigma cultural que possibilite a interação das relações sociais existentes nas mais diversas esferas do conhecimento humano.

### **A Teoria da Avaliatividade**

A linguagem possibilita um número muito grande de recursos através dos quais a opinião pode ser expressa em termos de refutação, adesão, certeza ou dúvida. Por meio da metafunção interpessoal, podemos identificar o tipo de relação social que se estabelece entre os interlocutores em um determinado evento comunicativo, além de identificar as posições que o sujeito assume em relação ao que diz e aos fatos abordados. Dizendo de outro modo, essa função permite que o analista compreenda a forma como as *personae* foram construídas no texto e descreva a situação comunicativa, o dito e o não dito e a organização discursiva do texto. Dentro dessa abordagem teórica, surge, como ramificação da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004) mais especificamente, da metafunção interpessoal, a Teoria da Avaliatividade (MARTIN e WHITE, 2005), que se ocupa de mostrar os usos que os falantes fazem da língua escrita, além de permitir que o leitor avalie discursivamente os textos em relação à linguagem, ao posicionamento do sujeito, através das atitudes frente a comportamentos e eventos. Diante disso, a Avaliatividade pode ser entendida como uma abordagem que busca identificar posições de valor, posto que está ligada intimamente às escolhas que cada indivíduo faz, de acordo com as intenções daquilo que deseja expor. Essa teoria sinaliza para fatores – atitude, engajamento, apreciação –, que marcam os textos e são importantes na leitura e na constituição de sentido.

A Avaliatividade é um dos recursos semânticos que constroem significados interpessoais, pois procura investigar e explorar o modo como os falantes usam a língua para avaliar e se posicionar em relação a um fenômeno ou processo, isto é, trata de como o autor/falante aprova ou desaprova, apoia ou abomina, aplaude ou critica um determinado evento ou objeto do mundo.

O subsistema do engajamento permite analisar as diferentes possibilidades de autoposicionamento nos textos. Ou seja, os recursos que o escritor/falante tem disponíveis para marcar sua posição na interação são encarados de forma atitudinal e não apenas como um evento declarativo ou enunciativo. Isso faz com que sua preocupação principal seja o papel

que esses significados de alinhamento ou de desalinhamento têm na negociação das opiniões, definidas como expressão de crenças e de valores. Um modo de avaliar essas posições enunciativas é recorrer à léxico-gramática, uma vez que os recursos linguísticos fornecem bases para a análise discursiva e podem expressar valores.

Os termos léxico-gramaticais, para White (2004, p. 184),

foram unificados com base na premissa de que todos eles são recursos que alteram o grau de engajamento do falante com suas propostas e proposições, e que modificam o que está em jogo em termos interpessoais, tanto em enunciados individuais quanto no texto como um todo. Esses recursos de perspectiva intersubjetiva são divididos em duas categorias- (a) recursos através dos quais a voz textual posiciona a proposição em curso em relação a alternativas reais ou potenciais (rotulados engajamento), e (b) recursos que criam gradações ou escalas (rotulados gradação), tanto em termos do grau de investimento pessoal da voz textual na proposição (intensificadores/ minimizadores), quanto em termos das escolhas que a voz textual faz em relação à precisão do foco de suas formulações (WHITE, 2004, p. 184).

### **A Contração e a Expansão Dialógica**

O engajamento, cerne deste trabalho, é calcado em elementos pelos quais a voz autoral se posiciona, de forma atitudinal, em relação aos discursos de outros atores sociais envolvidos na interação linguística. Em tese, conforme a abordagem de Martin e White (2005), qualquer enunciado apresenta avaliação, uma vez que não há exposição verbal, seja ela oral ou escrita, sem índices de valoração, mesmo que modestos. Para os autores e também para Gonçalves (2009), através da heteroglossia ou heterogeneidade constitutiva do círculo bakhtiniano, pode-se avaliar em que medida falantes/escritores assumem suas proposições anteriores em seus enunciados, e de que modo esses sujeitos se engajam, demonstrando oposição, endosso ou neutralidade. Além disso, as noções que dizem respeito ao Círculo afirmam que toda a comunicação verbal é dialógica, posto que sempre se supõem as possíveis respostas dos falantes/ouvintes.

Martin e White (2005) referem-se ao ato de concordar/discordar em relação aos níveis de avaliação atitudinal e a convicções ou a suposições que os elementos linguísticos podem expressar. Nesse sentido, os autores acreditam que, ao produzir textos, o escritor não estaria somente emitindo sua opinião, mas também solicitando o apoio discursivo de outros sujeitos, os quais são convidados a compartilhar dos sentimentos, dos gostos ou das condutas por ele expressos. Nessa perspectiva, os recursos linguísticos podem ser empregados para alargar o diálogo com essas outras vozes ou para suprimir as possibilidades de opiniões. Essas

categorias retóricas são compreendidas, respectivamente, como expansão e contração dialógica.

Conforme White (2004, p. 194), “a diferença está no grau pelo qual um enunciado, por meio de uma ou mais palavras, levanta posições e vozes dialógicas alternativas (expansão dialógica), ou, ao contrário, age no sentido de desafiar, dispersar ou restringir o escopo dessas posições ou vozes (contração dialógica)”. Ao descrever de que modo os recursos linguísticos podem funcionar no estabelecimento de uma identidade, no que tange a um evento comunicativo, sabe-se que as avaliações positivas e negativas podem ser identificadas pelo contorno discursivo que o autor empresta a seu texto.

Nesse sentido, todo texto explicita os elementos dialógicos utilizados para estabelecer as relações interpessoais, e o propósito autoral é que o seu discurso seja considerado crível pelo leitor, para que o prenda no foco enunciativo apresentado, uma vez que emitir uma opinião torna-se um ato de socialização. Dessa maneira, a voz do discurso espera que esse leitor compartilhe das suas propostas, por isso, ao abordar determinada temática, o escritor pode reconhecer mais de um ponto de vista válido, ou até recorrer a diversos deles, considerando todos como plausíveis.

Essa perspectiva de tolerância, conforme Martim e White (2005), é tratada como solidariedade presente nos textos, a qual busca demonstrar que não existe apenas uma opinião considerada como verdadeira, que as proposições podem se somar, aumentando a possibilidade de aceitação. No entanto, nem todo o escritor deseja se agregar a uma gama diversa de opiniões, tampouco filiar-se a mais de uma proposta discursiva. É nesse momento que o recurso de contração dialógica torna-se funcional em um discurso, através, por exemplo, do endosso.

Nessa perspectiva, endossar significa escolha e filiação a determinada posição, posto que esse mecanismo funciona para excluir qualquer alternativa de diálogo, senão a consentida pelo autor. O recurso de contração dialógica apresenta uma característica bastante relevante: recorrência da voz autoral a fontes externas. Nesse caso, o autor/escritor recorre a formulações externas que são apresentadas como corretas, inegáveis.

De acordo com Martin e White (2005), nessas construções são usados processos verbais (ou nominalizações correspondentes): mostrar, provar, demonstrar, achar e apontar. Por sua vez, Thompson e Hunston (1999) defendem que, lexicalmente, os itens que claramente revelam a avaliação do autor são adjetivos, advérbios, nomes e verbos e que essas escolhas estão relacionadas a fatores culturais e sociais de cada sujeito.

Ressalta-se que muitos dos recursos linguísticos são usados também para outros fins, como para descrever coisas, pessoas ou situações, mas, principalmente, cumprem a função de revelar a aprovação ou desaprovação por parte do escritor. Nesse sentido, expandir o diálogo ou contraí-lo são recursos linguísticos que funcionam para abarcar outras possibilidades de autopoicionamento e de propostas, ou para filiar, levar o discurso a um alinhamento com a posição de valor que está sendo apresentada.

A expansão dialógica é subcategorizada em:

(1) Considerar: abarca recursos através dos quais a voz autoral se posiciona de maneira não autoritária, isto é, de um modo que suas proposições sejam consideradas como uma alternativa discursiva entre outras. Essa tomada de atitude geralmente se dá por reconhecimento da existência de uma gama de outras opiniões ou pela suposição de uma divisão polêmica do fato abordado. Essa rede valorativa está associada aos fenômenos de *modalidade, de evidencialidade e certos tipos de perguntas retóricas*.

(2) Atribuir: diz respeito à concessão de uma proposição a fontes externas. Quando a voz autoral interna opta por esse recurso, há a subdivisão em *reconhecimento* – quando o escritor/falante age com neutralidade à proposta externa, e *distanciamento* - quando a voz autoral rejeita a alternativa dialógica, alargando as possibilidades enunciativas. Pertencem a esse domínio os verbos de elocução, adjuntos adverbiais conformativos e expressões como *dizem que, supostamente*.

A contração dialógica, por sua vez, divide-se em:

(1) Refutar: refere-se a formulações em que a voz autoral rejeita de todo ou altera a posição dialógica enunciada. Isso pode ocorrer com a invocação de algum enunciado anteriormente expresso no texto, delegando a esse o estatuto de verdade. Dessa forma, é possível rejeitar ou substituir uma proposição anterior. Trata-se, pois, de um recurso de contração máxima, uma vez que um dos enunciados será refutado. Esses mecanismos subdividem-se em negação e concessão/contra-expectativa.

(2) Declarar: a voz autoral apresenta uma proposição como confiável, altamente plausível, e, com essa atitude de valoração, opõe-se a uma outra proposta discursiva. Nesse grupo estão incluídas as categorias que limitam as alternativas dialógicas. Essa categoria está subdividida em *endossar, concordar, declarar/afirmar*.

## O gênero reportagem

Na literatura jornalística clássica encontramos a dualidade entre fato e opinião, o que acarreta, por um lado, o uso de uma linguagem caracterizada pela objetividade e imparcialidade, e de outro lado, de subjetividade. O jornalista, ao escrever notícias, não

deveria, pois, deixar transparecer juízos de valor com relação ao que narra para o seu público-alvo. No entanto, partindo-se do pressuposto de que a língua materializa o discurso e que, por sua vez, é a materialização de uma ideologia, sabe-se que é muito difícil produzir um texto sem revelar, ainda que discretamente, valores, modos de ler e de interpretar o mundo.

Em se tratando do discurso midiático do jornal, sabe-se que, pelo advento dos meios eletrônicos e pelo imediatismo para obter a informação de um modo simples e rápido, o discurso jornalístico sofreu modificações. Conforme Faria e Zanchetta (2005, p.35), “o estilo empolado e a redação fluida foram substituídos por uma linguagem mediana, possível de ser entendida por uma parcela maior da sociedade, sem se perder a informatividade”.

Beltrão (1992, *apud* DITTRICH 2003) trabalha com as noções de jornalismo extensivo e intensivo. Para o referido autor, *extensivo* diz respeito à informação da notícia, sobretudo as transmitidas por meios audiovisuais. Essa classificação está atrelada ao tempo e ao ritmo pelo qual as informações são divulgadas. Em contrapartida, nomeia de *jornalismo intensivo* aquele que aborda os assuntos com um grau maior de reflexão e, por isso, as informações são mais completas, posto que a construção e a elaboração dos assuntos exigem uma disponibilidade de tempo mais substancial. Nesse tipo, em se tratando do discurso midiático do jornal, enquadra-se a reportagem, também considerada jornalismo informativo por Mello (1994). Ela é um gênero que permite maior criatividade a quem a escreve. No entanto, a sua relevância está, sobretudo, no que se refere à profundidade e à abrangência na abordagem dos temas trabalhados. Para Dittrich (2003), a reportagem privilegia a ênfase na informação, na interpretação e não se isenta de propor sua opinião através do ângulo de abordagem escolhido, dos fatos que merecem relevância e, em nível linguístico, das expressões que escolhe para estabelecer a referência.

Diferentemente da notícia, por exemplo, que é um texto marcado pela concretude e síntese, a reportagem indaga, descreve, explica, relata, interpreta e compara, por isso é considerada um gênero híbrido, característica relevante em se tratando da composição do texto. Nesse sentido, constitui um discurso que envolve caráter de pesquisa ampliada sobre determinado acontecimento, com detalhamento e contextualização da temática desenvolvida. De acordo com Faria e Zanchetta (2005, p.48), “a reportagem com maior fôlego tem espaço em jornais diários, mas em menor volume. São mais frequentes em cadernos especiais e nas edições de fim de semana, quando são comuns os textos que tratam de problemas amplos, crônicos ou complexos do cotidiano”. Ainda em conformidade com Faria e Zanchetta (2005), a reportagem se aproxima dos assuntos complexos da esfera humana, enfatiza o aspecto social do evento comunicativo e por isso ganha contorno especial entre os gêneros jornalísticos. Os

autores citam como características da constituição deste gênero os seguintes aspectos, dentre outros: causa e efeito do que aconteceu; detalhamento do fato; soma de versões; engendramento de informações; indícios claros de personalização; narrativa com inquérito e entrevista; retrato a partir de ângulo pessoal.

A reportagem é um dos gêneros mais representativos do jornalismo moderno (DITTRICH, 2003); posto que realiza muito mais que um trabalho de informar e noticiar; ela ultrapassa a mera apresentação dos fatos. Além disso, os assuntos normalmente se relacionam com temáticas de cunho complexo, daí tamanha importância e destaque do gênero. Cabe ressaltar que, por todas as características mencionadas, a reportagem privilegia o leitor que, por sua vez, recebe um texto que se propõe a facilitar a compreensão através dos recursos de contextualização, de linguagem simples, de assuntos interessantes e também pela hibridação com os demais gêneros jornalísticos segundo um ângulo escolhido pelo jornalista que investiga.

### **O significado do trabalho de quem lida com os mortos**

De acordo com estudos de Souza e Boemer (1998), os trabalhadores que fazem intervenções nos restos mortais humanos, como agentes funerários, tratam a profissão como “normal”, semelhante às outras. Esse dado deve-se ao trabalho teórico-metodológico da fenomenologia, a qual afirma que só é possível avaliar um fenômeno social através dos discursos dos sujeitos, posto que a construção das falas está intimamente ligada às vivências e às experiências de cada indivíduo. Para tanto, os referidos estudiosos ancoram-se em uma entrevista com trabalhadores do ramo, que aponta resultados relevantes. Primeiramente, a partir dos relatos dos trabalhadores, as autoras constataram que, apesar de a profissão ser considerada por muitos funcionários como “normal”, há o reconhecimento do desconforto e do constrangimento gerado pelo seu trabalho às pessoas enlutadas e à sociedade de um modo geral.

Conforme Dittmar (1991), os donos e os agentes funerários percebem a natureza da rejeição social impregnada no seu trabalho por meio de manifestações das pessoas, como espanto, desinteresse ou brincadeiras quanto ao serviço. Nessa perspectiva, um artifício usado para tratar da profissão com normalidade foi compará-la a outras socialmente valorizadas, que implicam alto grau de responsabilidade, como bombeiro, enfermeira e motorista. Os trabalhadores não negam que a atuação profissional se dá diante do sofrimento e do luto e atribuem a isso a falta de prestígio pelos serviços prestados. Nessa mesma perspectiva, há a

constatação de que, quando o trabalho se faz necessário com corpos humanos afetados em sua integridade física e com crianças, a função torna-se muito penosa, evidenciando um sofrimento mental do agente funerário, que sente a necessidade de acostumar-se à rotina da funerária. Ainda nesse estudo, há a confirmação de que esses profissionais sofrem um desgaste físico e psicológico muito intenso, manifestado em forma de estresse, às vezes acompanhado de desdobramentos como sudorese, tremores e palidez, entre outros sintomas.

Dittmar (1991) também estende tal sentimento de grande lamentação a sepultadores que se entristecem junto com os familiares, especialmente quando o morto é uma criança, o que os leva a chorar junto à família que sofre a perda do ente querido. Isso deve-se à concepção de vida que se tem, uma vez que se considera que a morte é natural para aqueles que já usufruíram da vida com amplitude cronológica, com capacidade de produção e consumo.

Boemer e Saloum (1999) tratam da morte no contexto hospitalar com foco voltado aos profissionais que estão diuturnamente frente à perda. Esse estudo também foi conduzido conforme a metodologia de investigação fenomenológica, isto é, os autores realizaram a pesquisa por meio de depoimentos cedidos por uma equipe de reanimação cardíaca de um hospital público. Os entrevistados foram um enfermeiro, um médico e um anestesista, os quais relataram suas experiências diante do sucesso/insucesso da rotina de trabalho.

Pela investigação com esses sujeitos, as autoras constataram que os profissionais reconhecem o trabalho que exercem sob uma perspectiva funcionalista, ou seja, cada membro da equipe deve atentar à função que lhe cabe, realizando a intervenção de socorro o mais depressa possível, uma vez que o tempo é fator determinante para o sucesso da equipe. As entrevistas revelam também que o desgaste emocional e físico é muito grande, uma vez que o trabalho oscila entre onipotência e impotência. Diante da perda iminente de pacientes, os profissionais utilizam alguns mecanismos de defesa como, por exemplo, a despersonalização do doente, que se constitui em tratar o paciente com certa distância emocional, estratégia usada para diminuir o sofrimento e o estresse frente à morte.

Para Kübler-Ross (1997, p.14), “é inconcebível para o inconsciente imaginar um fim real para nossa vida na terra e, se a vida tiver um fim, este será sempre atribuído a uma intervenção maligna fora de nosso alcance. A morte em si está ligada a uma ação má, a um acontecimento medonho”.

Por fim, os discursos desses profissionais envolvidos com a morte demonstram que o trabalho que realizam requer um enfrentamento diário contra o sentimento de dor e fracasso, quando o procedimento de reanimação não surte o resultado positivo. No entanto, reiteram



que, com o passar do tempo e com experiência adquirida, acabam se acostumando com o fato de lidar com a morte iminente, vendo-a como um processo normal no cotidiano das equipes em hospitais. Nessa perspectiva, Boemer e Saloum (1999) ressaltam em seus estudos a relevância e a necessidade de humanizar o trabalho dos profissionais da saúde, introduzindo nos currículos acadêmicos disciplinas que os preparem para lidar com situações de conflito e também para assegurar o paciente no processo doloroso de vida e de morte.

## **Metodologia**

Com o objetivo de analisar como se dá a relação das vozes enunciativas por meio do campo de interação *engajamento*, selecionamos a reportagem do *Caderno Mix*, que se enquadra no gênero Reportagem Especial, intitulada “Trabalho com a morte – o cotidiano de profissionais que lidam com a morte” e escrita por Bruna Porciúncula, no jornal Diário de Santa Maria, em 1º de novembro de 2009, cujo tema é o relato de experiências de profissionais que trabalham com mortos. Inicialmente, tendo em vista a extensão da reportagem, foram selecionados os fragmentos que contextualizam o tema abordado, oferecendo um panorama rico no que se refere ao discurso da jornalista. Em um segundo momento, coletou-se o discurso dos entrevistados, retextualizado pela jornalista, quando tratam das suas experiências profissionais e pessoais em relação à morte. A seguir, foram separadas todas as ocorrências de engajamento nos excertos selecionados. Por último, os achados foram categorizados em contração e expansão dialógica, a fim de identificar como a jornalista aceita ou refuta o discurso dos profissionais que participaram dessa entrevista.

## **Panorama e análise do engajamento jornalístico da reportagem-corpus “Trabalho com a morte – o cotidiano de profissionais que lidam com os mortos”**

Este trabalho tem como *corpus* de análise uma reportagem. Esse texto faz parte de um jornal de circulação diária que traz todos os fins de semana uma reportagem especial em um espaço intitulado *Caderno Mix*. A reportagem selecionada refere-se ao Dia de Finados, de novembro de 2009, intitulada “Trabalho com a morte – o cotidiano de profissionais que lidam com a morte”. O caderno que apresentou essa reportagem trouxe como capa a obra “Aula de Anatomia do Dr. Tulp”, criada por Rembrandt em 1632, na Holanda. Esse recurso imagético tem por propósito evidenciar as potencialidades de significação da reportagem, além de servir como um recurso extremamente relevante para despertar o interesse do leitor pelo texto.

Conforme Hinerasky et al. (2008), a mídia constrói estratégias para fazer veicular seus discursos e, em se tratando de seduzir o público-alvo, as imagens são comumente usadas no jornalismo, pois produzem significações e sentidos à matéria linguística apresentada.

Ainda na capa da reportagem, encontra-se o título “Trabalho com a morte” em letras maiúsculas, em cor branca, movimentando o contraste de cores, uma vez que a imagem da obra de Rembrandt se apresenta nas cores preta e vermelha. Cabe ressaltar que essas últimas duas cores mencionadas referem-se diretamente ao evento da reportagem. O preto, por sua vez, representa o luto, a tristeza frente à situação de perda/morte, enquanto o vermelho lembra o sangue, elemento fundamental da composição fisiológica humana.

Outro dado importante são os títulos escolhidos para a composição da reportagem. Além do principal, apresentado na capa, há mais três no desenvolvimento do texto que são bastante instigadores: “Entre os mortos para sobreviver”, “A morte a serviço da ciência”, “Do pó vieste, ao pó voltarás”. Cada título compõe uma parte da reportagem, que se apresenta em quatro páginas do *Caderno Mix*.

Quanto à estrutura ou corpo da reportagem, convém frisar que essa também deve começar de um modo que estimule o leitor a permanecer voltado ao assunto. Para alcançar esse objetivo, a jornalista dessa reportagem, Bruna Porciúncula, fez uso da voz de três profissionais que trabalham em ramos diretamente ligados à morte, utilizando o depoimento dos entrevistados. Além de os blocos de reportagem serem pequenos, as entrevistas atraem o público-alvo, pois é de interesse geral saber, por exemplo, o que pensa/relata sobre a morte um coveiro, um dono de funerária e um técnico em necropsia.

Na reportagem “Trabalho com a morte”, primeiramente, há um panorama sobre o tema morte, no qual se encontram expressões léxico-gramaticais de caráter conotativo para particularizar a morte de um modo subjetivo: “senhora do destino de todos”; “irrevogável”; “intransferível”; “inevitável”; “ganha-pão”; “dita-cuja”, expressões que emitem, através da voz textual, atributos à morte, tema dessa reportagem. Em um segundo momento, a jornalista entrevista três profissionais que trabalham nesse ramo, maneira utilizada para relatar o cotidiano e as experiências dos profissionais que trabalham no ofício.

Na perspectiva de análise deste trabalho, o que se busca destacar são as expressões léxico-gramaticais que evidenciam a adesão ou refutação da jornalista em relação ao discurso dos entrevistados. Sob a perspectiva funcionalista, esses caracterizadores podem ser classificados como significantes atitudinais da aprovação ou da rejeição à voz emitida pelos entrevistados, uma vez que demonstram o quanto o autor está envolvido com as pessoas ou objetos mencionados no discurso. Ao referir-se aos indivíduos entrevistados nessa

reportagem, pode-se evidenciar que a jornalista se engaja ao discurso desses sujeitos, pois concorda com o posicionamento de que é difícil aceitar a morte com naturalidade. A entrevistadora não se apresenta como alguém afastado das emoções que o entrevistado sente, pois ela adere ao que discorre o participante da entrevista.

Pode-se identificar também a parcialidade da autora pelo uso dos advérbios *às vezes* e *talvez* e dos verbos *diz* e *conta*, através dos quais demonstra que não se responsabiliza pelos enunciados, apenas funciona como alguém que relata o que o outro disse. Quando a voz autoral não endossa o discurso, ela torna-se neutra, o que pode ser encarado como um recurso de atenuamento, que permite à jornalista um posicionamento democrático diante do público-leitor.

Esse recurso permite uma expansão dialógica de *reconhecimento* – quando a voz autoral não se posiciona em relação à proposição, mas também não a classifica com desaprovação.

“... encarar esses profissionais, *às vezes*...”; “... A morte é companheira de labuta e, *talvez* por isso, não assuste...”; “...*diz* Daniel...”; “... Daniel *conta* que as salas em que estão os cadáveres são as mais requisitadas...”

Em contrapartida, o que se encontra em grande escala são as expressões que enfatizam a concordância explícita da jornalista em relação ao diálogo projetado pelos entrevistados, pois há um alto grau de alinhamento entre esses interlocutores. Trata-se, aqui, do recurso de contração dialógica, posto que a voz autoral rejeita outras possíveis opiniões ao validar e ao tornar como inegáveis as vozes entrevistadas. Pode-se fundamentar essa análise pelos verbos *conhece*, *sabe*, *avalia*, *explica*, *corrige*, *adianta*, *simplifica*, *revela*, que mostram a força argumentativa que a autora reporta às vozes entrevistadas, consideradas como conhecedoras do assunto.

“... Rogério Knackfuss *conhece* bem...”; “... Rogério *sabe*...”; “... *avalia* Rogério...”; “... Forgiatto *explica*...”; “... Fontana Forgiatto, não faz rodeios para avaliar a profissão. Primeiro ele *corrige*; depois *adianta*...”; “... Completo meu tempo, termino minha pena aqui, aí vou – *simplifica*...”; “... Forgiatto ainda não se acostumou a sepultar crianças, *revela*...”

Outro recurso importante que a jornalista utiliza para validar o discurso dos entrevistados como verdadeiro é o uso de advérbios intensificadores: *invariavelmente*, *demais*, *bem*, *mais*. Esse mecanismo linguístico redobra o discurso de força argumentativa, pois amplia a verdade dos argumentos, além de demonstrar a aceitabilidade da jornalista.

“... *invariavelmente* vira alvo de curiosidade alheia...”; “... daqueles que enxergam a morte como algo complexo *demais*...”; “... Rogério Knackfuss conhece *bem*...”; “... Daniel conta que as salas em que estão os cadáveres são as *mais* requisitadas...”.

As escolhas linguísticas permitem comprovar que a jornalista transmite sua aceitabilidade, isto é, explicita seu engajamento em relação ao discurso experiencial dos participantes. A voz autoral se filia e sobretudo reconhece que o trabalho relacionado com a finitude humana é algo que exige conhecimento e que esse ofício é um desafio difícil para quem o pratica. Nessa perspectiva, toma responsabilidade pelas proposições dos participantes sobretudo pelas escolhas linguísticas de que faz uso para transmitir o discurso relatado, as quais demonstram mecanismos de engendramento e de envolvimento interpessoal.

### **Considerações finais**

Este artigo teve por propósito analisar como o discurso jornalístico utiliza os recursos linguísticos para expressar aceitabilidade ou refutação em um evento de interação linguística. Os resultados mostram que a voz autoral reporta sua opinião por meio de expressões lexicais que evidenciam força argumentativa, usando em poucos casos elementos que denotaram neutralidade. Por meio da *reportagem*, gênero jornalístico que objetiva abordar temas complexos da esfera humana, foi possível constatar que a linguagem se manifesta como sistema sócio-semiótico que permite valorar sentidos não só através do uso de elementos linguísticos, mas também pelo contexto social.

Desse modo, a abordagem de Martin e White (2005), além de atentar para as concepções linguísticas que movimentam os discursos, também funciona e interage no estabelecimento da identidade e da relação intersubjetiva entre os participantes de um evento comunicativo. Assim, através da linguagem e dos papéis sociais, é possível a construção da identidade dos sujeitos, demonstrando a distância ou o envolvimento dos interlocutores em um evento comunicativo.

### **Referências**

- BAHIA, J. *As técnicas do jornalismo*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1990.
- BOEMER, M. R.; SALOUM, N.H. A morte no contexto hospitalar – as equipes de

reanimação cardíaca. *Revista Latino-Americano de Enfermagem*. Ribeirão Preto, v. 7, n 5, dez. 1999, p.109-119.

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. *A transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DITTMAR, W. H. *Um estudo sobre a prevalência de distúrbios psiquiátricos entre sepultadores de serviço funerário do município de São Paulo*. 1991. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 1991.

DITTRICH, I. J. *Linguística e jornalismo: dos sentidos à argumentação*. Cascavel: Edunioeste, 2003.

FARIA, M. A.; ZANCHETTA, J. *Para ler e fazer o jornal na escola*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GONÇALVES, P. R. *Modalidade e engajamento em editoriais da imprensa paulistana de bairro*. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 13. 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. p. 2115-2127.

HALLIDAY, M. A. K.; e MATHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3d ed. London: Hodder Education, 2004.

HINERASKY, D. et al. *Estudos das mídias: da produção ao consumo*. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2008.

KÜBLER-ROSS, E. *A morte e o morrer*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005.

MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, K. C.; BOEMER, M. R. O significado do trabalho em funerárias sob a perspectiva do trabalhador. In: *Revista Saúde e Sociedade*. Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 27-52. jan.-jul. 1998.

THOMPSON, G. e HUNSTON, S. Evaluation: an introduction. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

WHITE, P. Valoração – A Linguagem da Avaliação e da Perspectiva. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 4, n. esp., 2004, p. 178-205.

## Anexo

### Reportagem “Trabalho com a morte – o cotidiano de profissionais que lidam com os mortos”

#### Entre os mortos, para sobreviver

**Bruna Porciúncula**

[bruna.porciuncula@dialiosm.com.br](mailto:bruna.porciuncula@dialiosm.com.br)

Senhora do destino de todos, a morte não é lá uma figura que todos querem topar no dia-a-dia. Irrevogável, intransferível e inevitável, ela permeia o imaginário humano desde que o mundo é mundo. É fonte inesgotável de inspiração para artistas – como Rembrandt, que empresta a beleza de sua obra *Aula de Anatomia do Dr. Tulp* a essas páginas. Desafia a ciência e alimenta as religiões, que não raro se apoiam no temor coletivo que a humanidade reverencia a ela para angariar seus fiéis.

Mas a morte também é ganha-pão. E não se trata aqui de pistoleiros, matadores de aluguel ou senhores de guerra, mas de profissionais que, por força do ofício, têm de tirar o sustento trabalhando com ela. Às vésperas do Dia de Finados, o *MIX* foi atrás de alguns desses trabalhadores, que, no cotidiano profissional, convivem de pertinho com a finitude dos homens para saber como encaram a dita cuja e por que resolveram apostar numa carreira em que os mortos são a matéria-prima,

Quem entra no ramo funerário ou em alguma atividade que exige o contato direto com a morte invariavelmente vira alvo da curiosidade alheia e daqueles que ainda enxergam a morte como um tabu, algo complexo demais para ser tratado com naturalidade e misterioso a ponto de exigir distanciamento. A psicologia explica a atitude, por vezes indiscreta, das pessoas frente a esses profissionais por meio de uma série de fatores que ajudaram a lapidar a maneira como encaramos a morte, a começar pelo instinto de sobrevivência que nos concede o medo de bater as botas diante de uma situação de risco.

À exceção de algumas culturas, também levamos uma vida sem reflexões acerca da nossa finitude, que fica relegada à lista de assuntos que se deve evitar, por mais inevitável que seja. Então, encarar esses profissionais, às vezes, nos faz lembrar daquilo que vivemos tentando esquecer: somos mortais.

– Quando falam “sou legista” ou “sou coveiro”, logo as pessoas lembram da morte, associam esses profissionais a nossa finitude, algo que não aprendemos a tratar com naturalidade e tentamos deixar bem longe – diz o psicólogo Felipe Schroeder de Oliveira, coordenador adjunto do curso de psicologia da Unifra e estudioso da psicologia existencial humanista.

#### A necessidade ensina a encarar o negócio

O técnico agrícola Rogério Knackfuss, há 20 anos no ramo funerário, conhece bem essas manifestações de temor das pessoas. Vê isso na porta de seu trabalho. Quando passam por ali, uns fazem sinal da cruz, outros atravessam a rua para não passar na calçada da funerária. Contratar funcionários também não é algo muito fácil porque nem todo mundo encara a morte com a mesma naturalidade que ele.

Rogério sabe que o desafio não é fácil. Ele mesmo precisou de ajuda espiritual para se manter no negócio. Antes de ter a própria funerária, trabalhou em outra empresa, onde pintou caixões e fez um curso para tanatólogo e passou a trabalhar direto com os defuntos. A tanatoplaxia é uma técnica de higienização de cadáveres em que se aplica nos corpos uma substância à base de formol para manter uma aparência mais agradável para o velório. Rogério ficou cara a cara com a morte, literalmente. Aí, foi inevitável não saber as histórias de vida daqueles que, mortos, estavam em suas mãos.

– Há morte de tudo que é tipo. Eu comecei a ficar em pânico, com medo mesmo. Quando viajava, ficava com medo de acidente. Eu acabei levando para a minha vida, a história dessas pessoas. Busquei ajuda espiritual e, hoje, entendo que a morte está no ar e que, para morrer, basta estar vivo – avalia Rogério, que pretende seguir no ramo para o resto da vida.

### **Do pó vieste, ao pó voltarás**

Na porta do Cemitério Ecumênico Municipal de Santa Maria, seu João Fernandes Fontana Forgiatto, 58 anos, não faz rodeios para avaliar a profissão que decidiu seguir há 32 anos. Primeiro, ele corrigi:

– Não sou coveiro, sou pedreiro de cemitério. Lido com morto há anos!

Depois adianta:

– E estou estudando Direito.

Ao lado do colega Antão Pedroso da Rosa, 55, Forgiatto explica que "caiu no cemitério" por necessidade e até tomou gosto pelo ofício. Faz enterros, exumações, limpa túmulos com a mesma naturalidade que um médico prescreve um medicamento. A morte é companheira de labuta e, talvez por isso, não assuste o senhor de passo rápido e respostas imediatas.

– Mas vou ter medo do quê? A morte é um exemplo para a vida. Completo meu tempo, termino minha pena aqui, aí vou. Não tem choro – simplifica Forgiatto, que já tocou até gaita num sepultamento, a pedido da família do morto.

A atitude quase sarcástica frente ao inevitável, diz o pedreiro, não vem do dia-a-dia no cemitério, mas da criação que recebeu em casa. Ele sempre encarou a morte como parte de um ciclo a ser cumprido pelos seres humanos. Por isso, não é a morte em si que o sensibiliza, mas a quebra de um caminho natural da vida. Mesmo com tantos anos entre as sepulturas e tendo acompanhado inúmeros enterros, Forgiatto ainda não se acostumou a sepultar crianças, tampouco casais jovens. Ele faz, mas porque não tem saída.

- A gente sente sim, mas tem de matar no peito – revela.

### **Um ofício à espera da gratidão dos vivos**

Esse "dom" de conter as emoções num ambiente tão hostil à descrição dos sentimentos confere um equivocado rótulo de insensíveis aos pedreiros de cemitério. Eles tratam, sim, a morte com mais naturalidade do que os outros mortais, mas não significa que não sintam as dores da perda. O cotidiano da função que exercem também reserva momentos de reflexão sobre o tema.

– As palavras, às vezes, tocam a gene – diz Antão Pedroso da Rosa, referindo-se às mensagens ditas quando se encomenda o corpo, antes do sepultamento.

Nem corpos em decomposição, nem caixões, nem o trabalho por vezes solitário entre os jazigos. O que incomoda mesmo os pedreiros de cemitério é o comportamento dos vivos. Eles reclamam com veemência da falta de consideração pelo trabalho que fazem pelos mortos. Antão lamenta que, em 22 anos trabalhando em cemitérios, tenha de contar nos dedos as vezes que recebeu um obrigado pelo serviço que presta. Como ocorre com outros profissionais que lidam com os mortos, eles enfrentam o preconceito de quem os associa à morte. O bom nesse ofício ingrato é que eles aprendem que, ao final das contas, ninguém é melhor que ninguém.

### **A morte a serviço da ciência**

Nos corredores sombrios do Departamento de Morfologia da UFSM, os técnicos em anatomia e necropsia carregam, de um lado para outro, cadáveres e partes do corpo humano que servem para estudos e pesquisas de vários cursos da instituição.

Há seis anos nessa função – mórbida para a maioria dos olhares –, Daniel Prato Schmidt, 27 anos, não perde muito tempo pensando na finitude do corpo nem procurando teorias que compro vem a vida eterna. O dia-a-dia ao lado de cadáveres só reforçou convicções antigas.

– O corpo humano é uma grande máquina, mas somos frágeis. Me espelho neles (nos cadáveres) para saber que eu também vou ter o mesmo fim e que eu preciso viver da melhor maneira possível - diz Daniel, adiantando que o "mesmo fim" não é uma mera força de expressão, já que pretende deixar seu corpo à disposição das pesquisas acadêmicas.

Veterinário por formação e um apaixonado pela anatomia, tanto a humana quanto a animal, o técnico tenta manter uma distância salutar do histórico dos corpos que trabalha, mas, em algumas vezes, ele fica sabendo de um ou outro detalhe da vida da pessoa. O jeito é abstrair e tratar os cadáveres com o respeito que merecem.

– Eu encaro isso como um trabalho, mas não permito desrespeito, piadinhas ou algo assim quanto aos mortos. Foram pessoas, que tiveram uma vida – diz Daniel.

Todo mundo teme a morte, mas seria hipocrisia negar que ela exerce um certo fascínio. Prova disso é a presença constante de pessoas querendo conhecer o Departamento de Morfologia da UFSM. As visitas não são permitidas, a não ser em programas especiais em que a universidade abre as portas para a comunidade. Daniel conta que as salas em que estão os cadáveres sempre estão entre as mais requisitadas. O psicólogo Felipe Schroeder de Oliveira explica que essa funesta curiosidade pode ser justificada pelo natural desejo do ser humano de prever e entender o próprio fim. Toda essa ânsia, diz Schroeder, é resultado do nosso hábito de mitificar a morte:

– Se não tivéssemos uma cultura de esconder a morte, não haveria essa curiosidade



## A TRANSITIVIDADE: DA VISÃO TRADICIONAL AO FUNCIONALISMO

Aline Moraes Oliveira\*

**Resumo:** Neste estudo, observaremos a contribuição da gramática tradicional, da gramática de valências para a descrição do fenômeno da transitividade; e por fim, adotaremos a perspectiva funcionalista de análise, que concebe a transitividade não como uma propriedade intrínseca do verbo enquanto item lexical, mas como um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da oração. Muitos autores consideram a transitividade apenas uma propriedade verbal. Diferentemente dessa visão, o modelo teórico norteador deste trabalho, concebe a transitividade como uma propriedade que se manifesta ao longo do discurso. Adotaremos os dez parâmetros sintático-semânticos interdependentes defendidos por Hopper e Thompson (1980). Para emprendermos a análise utilizaremos relatos de opinião que fazem parte do corpus do D&G.

**Palavras-chave:** Transitividade. Funcionalismo. Gênero Textual. Relatos de Opinião.

**Abstract:** In this study, we observe the contribution of traditional grammar, valency grammar for describing the phenomenon of transitivity, and finally, we will adopt the functionalist perspective of analysis. Many authors consider the transitivity property just a verbal. Unlike this view, the theoretical model guiding this work, conceived as a transitivity property which manifests itself throughout the speech. We will adopt the ten parameters syntactic-semantic interdependent defended by Hopper and Thompson (1980). To undertake the analysis will use reports of the opinion that part of the corpus of D & G.

**Keywords:** Transitivity. Functionalism. Text Genre. Opinion Reports.

### A transitividade: da visão tradicional ao funcionalismo

Nesta pesquisa estabelecemos um paralelo de abordagens sobre a transitividade - contrapomos as perspectivas: tradicional, valencial e funcionalista. O nosso objetivo de trabalho é mostrar que a vertente funcionalista norte-americana, a partir de sua concepção de língua, apresenta um tratamento diferenciado à questão da transitividade, levando em consideração aspectos relacionados à intencionalidade discursiva. Além disso, objetivamos aplicar a textos opinativos, os parâmetros trabalhados por Hopper e Thompson (1980) em textos narrativos, observando os graus de transitividade e as ocorrências de figura e fundo.

---

\* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil. Agradece a PETROBRÁS e a CAPES pelo incentivo financeiro durante a realização do mestrado. Endereço eletrônico: alinemoraesoliveira@ymail.com

A nossa hipótese é que os textos opinativos, relatos de opinião do *corpus* Discurso e Gramática (D&G), não apresentam o mesmo comportamento que os textos narrativos, ou seja, os textos narrativos trazem a marca de figura nas cláusulas que apresentam maior grau transitividade e a marca de fundo, nas que apresentam menor grau de transitividade. Isso se justifica por uma série de fatores, por exemplo, por conta do aspecto do verbo.

A transitividade verbal *lato sensu* é uma questão bastante controversa em manuais de gramática da língua portuguesa. É um fenômeno rico e complexo, por isso continua sendo alvo de grandes reflexões ainda hoje. O estudo de verbos vem sendo desenvolvido ao longo de muitos anos por gramáticos e linguistas, e mesmo assim percebemos que existem muitos problemas no que tange ao ensino de língua materna e a uma descrição ou análise mais criteriosa de verbos.

Conceituar a transitividade verbal é tarefa tão árdua quanto a de definir o funcionalismo. Isso pode ser justificado pelos vieses adotados por aqueles que se dedicaram a esse assunto. É sabido que mesmo as abordagens dos gramáticos de orientação tradicional apresentam divergências. Portanto, uma compreensão e descrição do fenômeno da transitividade exige de qualquer linguista uma adoção de critérios claros para a análise que se pretende empreender.

Mesmo em nossos dias, conceitos muitos semelhantes aos dos alexandrinos e latinos são encontrados em gramáticas tradicionais; a abordagem prescritiva da língua é um dos motivos pelos quais esse tipo de gramática vem sendo criticado. O que não tira o mérito de seu conteúdo, pois é a partir desse material que podemos entender a forma como a língua tem sido abordada durante séculos e, ainda, a forma como a língua vem sendo ensinada aos estudantes de diferentes níveis.

A relação entre a gramática tradicional e sua abordagem prescritiva evidencia o porquê de receber tantas críticas a forma como a transitividade verbal é tratada nessas gramáticas. Fato é que a concepção de transitividade verbal nas gramáticas tradicionais mistura conceitos semânticos e formais.

Dessa maneira, tendo em vista a multiplicidade de abordagens sobre os verbos e a pouca abrangência desse estudo nas gramáticas de língua portuguesa, surgiu a necessidade de realizar um estudo que mostre com clareza e profundidade a questão.

A partir das proposições de Saussure, muitos linguistas passaram a criticar a gramática tradicional e suas definições vacilantes porque a definição da *língua* já não era satisfatória. A partir dessas inquietações, estudar os fenômenos linguísticos passou a ter a qualidade de ciência empírica. Dessa forma, explicações imprecisas já não tinham tamanho espaço.

Conforme sabemos, muitos gramáticos tradicionais classificavam os verbos intransitivos como sendo verbos de predicação completa, classificação essa que obedece a um critério semântico. Todavia, a definição de verbos transitivos indiretos é feita através de um critério formal, ou seja, um verbo transitivo indireto é aquele que necessita de um objeto introduzido por uma preposição.

Seguindo esse espírito investigativo, Perini (2001) não classifica os verbos em transitivos e intransitivos, mas sim em verbos que exigem, recusam ou aceitam livremente complementos.

De acordo com Perini (2001), os complementos verbais importantes para definir a transitividade verbal seriam: objeto direto, complemento do predicado, predicativo e adjunto circunstancial. A partir desses quatro complementos, Perini (2001) apresenta onze matrizes verbais representativas da transitividade dos verbos portugueses. Dentro dessa proposição, os verbos não são mais classificados em transitivos ou intransitivos, mas sim, em verbos mais transitivos ou menos transitivos.

A gramática de valências trabalha com o princípio da centralidade do verbo e entende que o verbo seleciona seus argumentos. Desenvolvimento da gramática de dependências, a *Gramática de Valências*, tem como ponto de partida de sua análise aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos do verbo. O verbo é considerado como centro dinâmico da frase pela gramática de valências e os elementos que dele dependem são tratados sob a ótica sintática e semântica, tendo como prismas de análise a sintaxe e a semântica. Não podemos deixar de acrescentar que, de acordo com Borba (1996, p.16), “o ponto de partida da valência verbal é a consideração do verbo como unidade lexical portadora de características morfológicas tais que permitem isolá-lo numa seqüência.” A perspectiva valencial considera existir uma relação de dependência entre os elementos constituintes da frase, fenômeno que também é conhecido como co-ocorrência, ou seja, a possibilidade de um elemento ocorrer depende de outro elemento e pressupõe a sua presença.

Borba (1996) ressalta que a valência vem a ser uma rede de dependências contraídas pelos actantes com relação ao verbo e que essa dependência se estabelece, portanto, em nível sintático. Podemos dizer que a valência é entendida como uma rede de relações abstratas em torno de determinadas palavras e também os grupos de palavras, que são equivalentes a palavras.

Partindo da concepção de valência até aqui arrolada, podemos dizer que os complementos do verbo, por exemplo, “não são designados lexicalmente no próprio verbo, fora do seu uso na frase: são apenas apresentados como lugares vazios a ser preenchidos

lexicalmente na frase”. E que os actantes são “as expressões que na frase correspondem aos lugares vazios dos lexemas”. A valência, portanto, se estabelece também em nível lexical (BUSSE; VILELA, 1986, p. 13 -14).

Acrescentamos ainda que para a gramática de valências, o verbo tem função central na frase, ou seja, desempenha a função predicativa, determinando sintática e semanticamente a estrutura básica da frase. Nesse sentido, sua representação semântica é vazia. Em outras palavras, o verbo só é preenchido semanticamente na frase através da inserção das expressões actanciais, resultando em funções relacionais semânticas. É o verbo que determina o número e as propriedades morfo-sintáticas e semânticas dos actantes, que atualizam, na frase, esses lugares vazios.

É o verbo “que determina quais as possibilidades permitidas ou excluídas para cada um dos seus actantes” (BUSSE; VILELA, 1986, 45). Dessa maneira, o verbo configura e representa uma classe de estados de coisas através de um quadro de lugares vazios; os actantes estabelecem relações semânticas com o verbo; e, é o verbo que determina a classe semântica dos termos que preenchem seus lugares vazios.

A teoria funcionalista trata a transitividade a partir do estudo da cláusula e não somente centrada no verbo, ou seja, essa teoria entende que o estudo da transitividade é uma maneira de se entender como o discurso pode ser organizado de modo a tornar a mensagem mais compreensível ao receptor da mensagem e de se entender a visão de mundo do emissor.

Como asseguram Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 07), “a transitividade tem sido investigada sob diferentes olhares teóricos, afiliados a correntes formalistas ou funcionalistas”. As lingüistas discutem a transitividade, dentro da perspectiva funcionalista, porque

no âmago do funcionalismo está a defesa da posição de que a estrutura reflete e é motivada pela função: formas desempenham papéis no discurso, fato que, para os funcionalistas, está subjacente à organização gramatical da língua (...) estudos que se filiam ao funcionalismo buscam identificar as múltiplas possibilidades de manifestação da transitividade em contextos variados de uso da língua, averiguando as motivações funcionais (semântico-pragmáticas, sociais, cognitivas)) subjacentes a cada situação” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 07).

A teoria funcionalista norte-americana, que vê o fenômeno da transitividade como “uma propriedade contínua, escalar (ou gradiente), da oração como um todo. É na oração que se podem observar as relações entre o verbo e seu(s) argumento(s) – a gramática da oração” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 29). Por concordamos com essa perspectiva

funcionalista, adotamos nessa investigação a proposição de Hopper e Thompson (1980) de que “a transitividade é um complexo de dez parâmetros sintático-semânticos independentes, que focalizam diferentes ângulos da transferência da ação em uma porção diferente da oração” (FURTADO DA CUNHA; SOUZA, 2007, p. 37).

O estudo da transitividade passou, a partir desses parâmetros, a ser observado em termos de gradiência que a oração pode assumir em termos de transitividade, sendo esta, portanto, entendida como um fenômeno escalar, que se dá em um *continuum*. Por essa proposta, quanto mais a oração estiver identificada com os traços da coluna à esquerda da tabela que segue (Tabela 1), maior será a transitividade. Hopper e Thompson (1980) assim propõem os parâmetros:

<b>características</b>	<b>transitividade alta</b>	<b>transitividade baixa</b>
participantes	dois ou mais participantes A e O	um participante
cinese	ação	não-ação
aspecto do verbo	perfectivo	não-perfectivo
punctualidade do verbo	punctual	não-punctual
intencionalidade do sujeito	intencional	não-intencional
polaridade da oração	afirmativa	negativa
modalidade da oração	modo <i>realis</i>	modo <i>irrealis</i>
agentividade do sujeito	agentivo	não-agentivo
afetamento do objeto	afetado	não-afetado
individuação do sujeito	individuado	não-individuado

Tabela 1: Parâmetros de transitividade propostos por Hopper e Thompson (1980).

Não podemos dizer que uma cláusula é transitiva ou intransitiva, visto que o verbo não é parâmetro em si. Dessa forma, cada parâmetro contribui para a ordenação das cláusulas numa escala de transitividade; e as cláusulas podem ter uma transitividade mais baixa ou uma transitividade mais alta, de acordo com a classificação atribuída a cada parâmetro na análise da cláusula. Vale ressaltar que a proposta desses dez parâmetros foi feita a partir de análises em textos tipologicamente narrativos.

Entendemos que uma das razões da análise da transitividade é a função pragmática de princípio funcionalista:

o grau de transitividade de uma cláusula reflete, em parte, a maneira como o falante ou escritor estrutura o discurso para atingir o propósito comunicativo e, além disso, a percepção das necessidades do interlocutor. Assim, para que haja uma comunicação satisfatória, cabe ao emissor orientar o receptor na maneira como organiza o discurso (ALBANI, 2007, p. 25).

Supomos que, nos relatos de opinião, a noção de figura apresentar-se-á ou logo no primeiro plano, ou seja, aparecerá numa posição topicalizada, exercendo a função de tema – que é parte de um enunciado identificado gramaticalmente ou por elementos contextuais, sobre o qual o restante do enunciado faz uma declaração (ou comentário, podendo ou não exercer a função de sujeito da frase), ou nas cláusulas que apresentam um baixo grau de transitividade.

A partir das 16 análises empreendidas na dissertação, percebemos que nossa hipótese se confirma. Com o objetivo de ilustrar nossa confirmação de hipótese, observemos a análise do relato do informante 12 – Dario.

### **Informante 12 – Dario**

1. Os políticos não fazem nada
2. só querem ganhar dinheiro na custa dos outros
3. sem se preocupar com a situação do povo,
4. pois só pensão em si proprio.
5. (Eu acho que) isso não vai melhorar nunca
6. se continuar no jeito que está.

### **Aplicação dos parâmetros**

Cláusulas	Part.	Cin.	Asp.V	Punct.V	Int.Suj.	Polar.Or.	Mod.Or.	Ag.Suj.	Af.Obj.	Ind.Obj.	T
1	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	5
2	+	-	-	-	+	+	+	+	-	+	6
3	+	+	-	-	+	-	-	+	+	-	5
4	-	+	-	-	+	+	+	-	-	-	4
5	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	1
6	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	1

Tabela 2 – Informante 17: Dario.

Nesse exemplo, a tese foi apresentada no final do texto e, o embasamento, a introdução da idéia foi feita ao longo do texto. Podemos perceber que a transitividade, de fato,

é escalar. Nos demais relatos, verificamos um comportamento semelhante.

Por conta do gênero textual analisado na dissertação, que deu origem a este artigo, lançaremos mão tanto das proposições de Hopper e Thompson (1980), como das proposições de Silveira (1990). Percebemos que os valores mais baixos da escala de transitividade representam as cláusulas que trazem informações mais categóricas, ou seja, parece-nos que, de fato, a verdadeira opinião do informante encontra-se centrada nas cláusulas que apresentam um menor grau de transitividade. Também observamos que, a partir da ideia central lançada, outras ideias são agregadas a ela dando sequência ao que foi explicitado, para sustentar a sua argumentação. Dessa maneira, nas porções que representam a figura, estaria a tese – uma proposição que se apresenta ou expõe para ser defendida; e, nas porções que representam o fundo, estaria a sequência, o decoro – assim como mostra o texto do informante Dario.

Reconhecemos que não podemos considerar que o fenômeno observado por Hopper e Thompson (1980) se repete aqui. Entendemos que existem diferenças semelhanças e diferenças significativas, a começar pelos valores de transitividade das cláusulas encontrados. Nos textos narrativos, as cláusulas apresentam uma transitividade extremamente alta, enquanto que nos relatos de opinião, a transitividade das cláusulas é extremamente baixa. Não podemos estabelecer, como Hopper e Thompson (1980), uma relação direta de alta transitividade – figura, baixa transitividade – fundo. Podemos entender que existem cláusulas que têm uma transitividade um pouco mais elevada das demais, mas se comparadas com a transitividade de textos narrativos seriam consideradas fundo.

Na nossa ambiência de análise, portanto, a figura está na tese apresentada e o fundo está na sustentação dos argumentos, das idéias apresentadas. Normalmente, a tese é apresentada, justamente, nas cláusulas que apresentam menor transitividade, ou ainda, no início da produção do texto – o que é menos comum, visto que, em sua maioria, os entrevistados, iniciam sua produção a partir do que foi apresentado, portanto não há emissão de opinião.

### **Reflexões finais**

Pela pesquisa empreendida até o momento, podemos perceber que o excesso de regras, definições e nomenclaturas são marcas deixadas pela lógica aristotélica. Notamos, ainda, que pouco destaque ganharam os verbos e que é nítida a falta de privilégios dos valores semânticos inerentes a eles.

Importante é dizer que estudos do histórico da linguagem com um olhar mais voltado para as questões filosóficas nos ajudam a compreender melhor a tradição de definir os fatos da língua, o que também é resquício aristotélico. A partir da obra *A Gramática: história, teoria e análise*, de Neves (2002), é possível entrever a história da tradição gramatical e as teorias linguísticas relativas ao seu desenvolvimento. Contemplada também é a teoria de valências do verbo, comparando as propostas de L. Tesnière com as de outros linguistas.

Com a finalidade de introduzir o estudo da sintaxe, o verbo passou a ser a estratégia mais convincente, para professores e para os alunos. A rotina na sala de aula permitiu-nos constatar que muitos exemplos de frases apresentadas pelos próprios alunos ou mesmo por outros professores, não correspondiam ao que era proposto nos livros didáticos e nas gramáticas tradicionais. Fora do espaço escolar também é possível notar essas questões referentes à transitividade: por exemplo, quando circulamos nas ruas e deparamo-nos com placas e panfletos, em que os verbos aparecem ora como transitivos – diretos ou indiretos, ora como intransitivos, ou ainda, quando visitamos sítios da *Internet*, tal manifestação fica evidente. Seguem exemplos extraídos da *web*, em que aparecem o verbo *namorar*, sendo utilizado não como rezam os manuais tradicionais de língua portuguesa. Vejamos.

Tenho 16 anos e **namorava com** um rapaz de 19 anos até ele receber seu chamado pra missão, foi quando terminamos por esse motivo.<sup>1</sup>

E a irmã do Douglas Viscaíno, que era mais velha, **namorava com** um cara que, por coincidência, morava no final da minha rua. (...). E esses discos todos ficavam na casa do Douglas, porque o cara **namorava com** a irmão dele.<sup>2</sup>

Sandip **namora com** a estrela do cinema indiano Jesse Randhawa.<sup>3</sup>

Uma possível maneira de reduzir essas dúvidas geradas pelas abordagens que vimos, até aqui, seria tratar a transitividade no âmbito do funcionalismo. Dentro dessa visão está a defesa da posição de que a estrutura reflete e é motivada pela função: formas desempenham

<sup>1</sup> Disponível em:

<[http://www.allaboutmormons.com/Questions/16\\_anos\\_namorava\\_rapaz\\_19\\_PORT\\_195.php](http://www.allaboutmormons.com/Questions/16_anos_namorava_rapaz_19_PORT_195.php)>. Acesso em: 09 jan. 2009.

<sup>2</sup> Disponível em:

<<http://www.gafieiras.com.br/Display.php?Area=Entrevistas&SubArea=EntrevistasPartes&ID=39&IDArtista=38&css=1&ParteNo=5>>. Acesso em: 09 jan. 2009.

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://gazetaonline.globo.com/\\_conteudo/2009/01/46741-hacker+invade+o+site+oficial+da+cantora+britney+spears.html](http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2009/01/46741-hacker+invade+o+site+oficial+da+cantora+britney+spears.html)>.

Acesso em: 09 jan. 2009.



papéis no discurso, fato que, para os funcionalistas, está subjacente à organização gramatical da língua.

A visão tradicional circunscreve a transitividade ao verbo, sem levar em consideração as próprias motivações discursivas, manifestadas no quadro de traços sintático-semânticos formulado por Hopper e Thompson (1980): o número de participantes envolvidos, a ideia de ação, o aspecto perfectivo ou não perfectivo do verbo, a punctualidade do verbo, a intencionalidade do sujeito, a polaridade da frase, o modo *realis* ou *irrealis*, a agentividade do sujeito, a individuação e o afetamento do objeto.

Para o modelo teórico adotado neste trabalho, a transitividade não é uma propriedade restrita ao verbo, mas presentificada no *continuum* de sentidos em construção, cuja codificação se dá motivada por intenções discursivas. Logo, diferentemente do modelo formalista, o funcionalismo linguístico entende a transitividade como uma propriedade escalar, posto que as construções de uma língua apresentarão graus diferenciados de transitividade, não havendo, portanto, espaço para se opor binariamente e sumariamente transitividade à intransitividade.

Dessa forma, a transitividade poderá ser uma questão de ensino, na medida em que se acredita na existência de um sistema linguístico e em sua estabilidade ainda que atualizado por meio do uso, discussão apresentada por Souza (2008), no capítulo *Transitividade: uma questão para o ensino?*, da obra *(In) transitividade na perspectiva funcionalista da língua*, de Amorin e Rocha (2008).

## Referências

ALBANI, F. V. L. *Ordenação do advérbio sempre no português arcaico e no contemporâneo*. Dissertação de Mestrado em Linguística na UFRJ. Rio de Janeiro, 2007.

AMORIM, C. M. da S.; ROCHA, L. H. P. da (Orgs.). *(In) transitividade na perspectiva funcionalista da língua*. Vitória: Edufes, 2008.

BORBA, F. da S. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo, Ática, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

BUSSE, W.; VILELA, M. *Gramática de Valências*. Coimbra: Almedina, 1986.

CEZÁRIO, M. M. da C. *Graus de integração de cláusulas com verbos cognitivos e volitivos*. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

HOPPER, P. & THOMPSON, S. A. Transitivity in Grammar and Discourse. In: *Language*, Volume 56, number 2, 1980.

NEVES, M. H. de M. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. In: *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 233-253, jul./dez. 2002.

OLIVEIRA, M.R. de. & VOTRE, S. *Corpus Discurso & Gramática - a língua falada e escrita*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

OLIVEIRA, M. R. de; CEZARIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. In: *Linguagem & ensino*. Pelotas, v. 10, n. 1, p. 87-108, jan. – jun., 2007.

PERINI, M. A. *A Sintaxe portuguesa: metodologia e funções*. São Paulo: Ática, 2001.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SILVEIRA, E. S. da. *Relevância em narrativas orais*. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1990.

## FRAGMENTOS NARRATIVOS EM PROL DA ARGUMENTAÇÃO DE EDITORIAS DO JORNAL A GAZETA

Irislane Rodrigues Figueiredo \*

**Resumo:** Baseando-nos em “As inserções narrativas como estratégia argumentativa em editoriais de *A Gazeta*”, analisamos fragmentos narrativos usados argumentativamente no editorial do jornal citado. Com vistas a comprovar a hipótese, fundamentamo-nos em pressupostos da Teoria da Argumentação, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) e Koch (1984), e da Pragmática, conforme Teoria da Relevância, de Sperber & Wilson (2001), considerando, então, aspectos cotextuais e contextuais. Para identificar as inserções narrativas, apoiamo-nos na definição de Labov (1972). Sendo o *corpus* um editorial de jornal impresso, utilizamos também pesquisas de Beltrão (1980) e de Melo (1985) para o embasamento jornalístico. A análise perpassa, assim, os âmbitos jornalístico, narrativo e argumentativo. O *corpus* utilizado neste trabalho foi publicado em *A Gazeta* em 22-09-2008. A partir da ancoragem teórica e das análises, observa-se que as inserções narrativas são uma estratégia argumentativa no editorial, porque atuam como instrumento de contextualização, de credibilidade e de argumentação por autoridade polifônica.

**Palavras-chave:** Fragmentos narrativos. Argumentação. Gênero Editorial.

**Abstract:** Based on “Narrative insertions as argumentative strategies in *A Gazeta* editorials”, we analyse narrative fragments have been used in the paper’s editorial said. In order to evidence the process that makes possible the supported hypothesis, the study is underlain on the presuppositions of the Argumentation Theory, according to Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) and Ingedore Koch (1984), and of the Pragmatics, according to Relevance Theory, by Sperber & Wilson (2001), having as support, then, inside and outside text contexts. In order to identify the insertion narratives, we underlay specially in Labov (1972). And, as the basis of analyze is the editorial of press journal, we also use Beltrão’s researches (1980) and Melo’s (1985) to journalistic gender sustentation. Analyze pass by, then, journalistic, narrative and argumentative ambit. The *corpus* of the research is composed by five editorials published in *A Gazeta* press journal 09-22-2008. From the theoretical basis and proposed analyzes, it’s observed that the narratives insertions are an argumentative strategy on the editorial textual gender because they act as context, credibility and polyphonic authority argumentation instrument.

**Keywords:** Narrative fragments. Argumentation. Editorial gender.

### Considerações iniciais

---

\* PPGEL / UFES – Vitória/ES, Brasil (Apoio: Facitec – Vitória/ES). irisfigueiredo@hotmail.com

Pensando no gênero discursivo como um evento comunicativo, nossa pesquisa justifica-se pelo propósito de observar um pouco das ações linguísticas humanas empregadas no editorial, texto predominantemente argumentativo, ou seja, texto em que converge, ao mesmo tempo, comprometimento de quem escreve e de quem lê. Para examinar a estratégia argumentativa com base em inserções narrativas no editorial selecionado, o trabalho perpassa três questões fundamentais: que conceito de narrativa utilizar; como é construída a argumentação do editorial a partir dos fragmentos narrativos; e qual a intenção do editorialista ao inserir partes de narrativas no editorial.

### **Base teórica: Narrativa, Argumentação e Relevância**

Para embasarmos esta pesquisa, temos como arcabouço teórico básico a Teoria da Argumentação, conforme *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), e *Argumentação e Linguagem*, de Ingedore Koch (2006 [1984]); a Teoria da Relevância, de Sperber & Wilson (2001); e a Teoria da Narrativa, especialmente segundo a noção de narrativa mínima de Labov (1972) em *The transformation of experience in narrative syntax*.

Em Perelman & Tyteca nos detemos nas diferenciações e/ou relações que os autores fazem entre convencer e persuadir; auditório particular e auditório universal; fatos/verdades e presunções; seleção e adaptação dos dados; e na explicitação acerca da técnica argumentativa baseada na estrutura do real, isto é, o argumento pragmático. Para os autores, convencer está no nível do racional, ato mais direcionado a um auditório universal, enquanto persuadir está no nível do emocional, referindo-se mais a um auditório particular. Para cada público-alvo há um conjunto de ações admitidas que têm, todas, a possibilidade de influenciar-lhe as reações (1996, p. 131). De acordo com Perelman & Tyteca, “o papel da seleção [dos dados] é tão evidente que, quando alguém menciona fatos, deve sempre perguntar-se o que estes podem servir para confirmar ou para invalidar” (1996, p.132). Os autores destacam que a imprensa tem o hábito de selecionar fatos visando ora a uma argumentação explícita ora a uma argumentação em que se objetiva que o leitor efetue por si só. Tornar algo presente na consciência do leitor/ouvinte fortalece a argumentação. E “o fato de selecionar certos elementos e de apresentá-los ao auditório já implica a importância e a pertinência deles” no evento comunicativo, afirmam os filósofos (1996, p.132).

Toda argumentação supõe, portanto, uma escolha, que consiste não só na seleção dos elementos que são utilizados, mas também na técnica da apresentação deste. As questões de forma se mesclam com questões de fundo para realizar a presença (PERELMAN & TYTECA, 1996, p.136).

Sobre a técnica argumentativa baseada na estrutura do real, Perelman & Tyteca denominam “*argumento pragmático*”<sup>4</sup> aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas conseqüências [...]. Ele não requer, para ser aceito pelo senso comum, nenhuma justificação” (1996, p. 303). Tal característica torna esse tipo de argumentação muito importante, segundo os autores.

Apoiando-se em Perelman & Tyteca, Koch lista uma série de processos argumentativos aplicados à linguagem. Por isso a fundamentação nessas duas obras para tratar da argumentação.

Para Koch (2006), a intencionalidade é intrínseca ao homem enquanto ser dotado de razão e vontade, que avalia, julga, critica e forma juízos e que também, pelo discurso, tenta influenciar os outros com sua opinião. Ela afirma ainda que “o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade” (KOCH, 2006, p. 17), visto que a própria seleção de dados já implica uma opção.

Entre os processamos listados por Koch, destacamos dois, julgando serem os mais intrínsecos a esta pesquisa. O primeiro, *Tempos verbais no discurso*, em que a autora toma por base os estudos de Weinrich (1968), e o segundo, *Argumentação por autoridade polifônica*, segundo pressupostos de Ducrot (1980).

Quanto aos *tempos verbais*, Weinrich os divide em dois grupos, segundo a situação comunicativa:

Grupo I - *Mundo comentado*: presente, pretérito perfeito composto, futuro do presente, futuro do presente composto e as locuções verbais formadas com esses tempos verbais;

Grupo II - *Mundo narrado*: Indicativo: pretérito perfeito simples e pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do pretérito e as locuções verbais correspondentes.

De acordo com Weinrich (1968), somente os tempos do modo indicativo são completos, por isso não insere as formas verbais dos demais modos. Para ele, estes são semi-tempos.

No que concerne à argumentação por autoridade polifônica, Ducrot (1980, *apud* Koch, 1984) define como polifonia a incorporação de asserções atribuídas a outros enunciadores ou a personagens discursivos feita no discurso de um terceiro. Segundo Koch, o argumento por

---

<sup>4</sup> Grifo no original.

autoridade polifônica não se apresenta como autoritário e não pode ser contestado, já que é introduzido no nível da representação, do mostrar, o que reconhece ao enunciado certa legitimação a qualquer responsabilidade por parte do locutor.

Em relação à Teoria da Narrativa, optamos pelo citado estudo de Labov considerando a noção de narrativa mínima, já que não é previsto o uso de narrativas inteiras nos editoriais, justamente por tratar-se de um gênero tipicamente argumentativo.

Labov denomina cláusulas narrativas aquelas “caracteristicamente ordenadas em uma sequência temporal; se as cláusulas são invertidas, a sequência temporal inferida da interpretação semântica original é alterada” (1972, p. 360).

A narrativa mínima é formada por pelo menos duas cláusulas temporalmente ordenadas, ou seja, unidas por pelo menos uma junção temporal (LABOV & WALETZKY, 1967 e LABOV, 1972).

Para Carvalho, o conceito de “narrativa” se torna, então, ambíguo, já que pode ser “uma mininarrativa, composta de apenas duas cláusulas, ou uma narrativa maior, composta de uma sucessão de cláusulas narrativas” (CARVALHO, 1995, p. 99).

Por fim, a Teoria da Relevância faz uma ligação da Narração e da Argumentação abordadas neste trabalho, com vistas à verificação da importância das inserções narrativas como estratégia argumentativa no texto analisado.

Segundo Sperber & Wilson, essa teoria se baseia numa definição de relevância a partir de dois princípios gerais: o “*Princípio Cognitivo* de que a cognição humana tende a dirigir-se para a maximização da relevância e o *Princípio Comunicativo* de que as elocuições criam expectativas de relevância” (2001, p. 10-11), ou seja, “qualquer informação comunicativa vem com uma garantia da sua relevância” (Sperber & Wilson, 2001, p. 23).

De acordo com esses autores, informação relevante é a “que modifica e aperfeiçoa uma representação total do mundo” (2001, p. 123).

Assim, os interlocutores devem produzir enunciados com informações que exigem o mínimo de esforço de processamento com o máximo de relevância. Para tanto, o contexto é essencial, visto que ele maximiza a relevância linguística. Além do mais, Sperber & Wilson (2001) destacam que o contexto inicial pode ser ampliado, inclusive com suposições anteriores ao diálogo, facilitando, assim, a compreensão do interlocutor. E da mesma forma que acontece com o contexto, também há graus de relevância. A relevância será maior se as condições para a sua realização implicarem o maior número de efeitos contextuais sob o menor esforço de processamento.

## O editorial de jornal

Como o editorial é um gênero da esfera jornalística, é imprescindível nos ancorarmos em estudos que o classificam assim. Dessa forma, buscamos em Beltrão (1980) e Melo (1985), que ampliou os estudos do primeiro. Para a abordagem textual do gêneros, apoiamos-nos em Marcuschi (2003 e 2005).

Conforme classificação de Marcuschi (2005), o editorial está situado na esfera escrita da língua, num continuum mais formal, aproximando-se de textos científicos ou acadêmicos, dentro do domínio discursivo jornalístico. Beltrão e Melo consideram os textos jornalísticos sob duas esferas: a informação e a opinião. Como o editorial é considerado um gênero predominantemente argumentativo, situa-se no jornalismo opinativo.

Ao caracterizar o editorial, Melo (1985) afirma que trata-se de um com angulação temporal marcada pela continuidade e pelo imediatismo, não tem autoria declarada, aborda fatos nacionais e internacionais de maior repercussão, direcionando a tese à coletividade enquanto estabelece, também, um diálogo com o Estado. Melo destaca ainda que a seleção dos dados é muito importante nesse gênero, visto ser considerado veiculador da opinião do jornal, e, por isso não tem assinatura. Os dados devem ser sempre depurados e conferidos e ter as fontes checadas.

Quanto à estrutura, Nascimento (2003) informa que o texto é formado por um fato seguido de argumentos pró-tese e da tese defendida.

Além dessas características, Melo (1985) aponta a impessoalidade (ligada à não identificação do editorialista), a topicalidade (delimitação dos assuntos), a condensabilidade (brevidade e objetividade do texto) e a plasticidade (maleabilidade, não dogmatismo). A partir de sua caracterização, Melo classifica o editorial em várias espécies, segundo cinco variáveis:

- (1). morfologia (artigo de fundo, *suelto* e nota);
- (2). topicalidade (preventivo, de ação e de consequência);
- (3). conteúdo (informativo, normativo e ilustrativo);
- (4). estilo (intelectual e emocional);
- (5). natureza (promocional e polêmico).

## Analizando o *corpus*

Feita a fundamentação teórica, passamos à análise de um fragmento do editorial “Quadro a ser modificado” (em anexo), publicado em 22 de setembro de 2008 no jornal *A Gazeta*, de circulação no Espírito Santo.

A análise passa pelo cunho jornalístico, narrativo e argumentativo, respectivamente, conforme abordagem teórica nos pontos anteriores.

O texto intitulado “Quadro a ser modificado” tem como tema central a administração pública, mais especificamente a responsável pela administração das rodovias federais. Apesar de citar a BR que passa pelo Espírito Santo, o escritor cita outros trechos brasileiros, abordando, assim, tanto o nível estadual quanto o nacional.

Nesse editorial consideramos o seguinte fragmento para análise:

§ 2 [...] Na terça-feira [...], indignados com o grande número de acidentes, cerca de 400 moradores do trecho à altura do município de Fundão *fizeram* um protesto público. *Fecharam* as pistas de rolamento nos dois sentidos. Nelas, *incendiaram* pneus, sofás, pedaços de madeira e outros objetos, impedindo a passagem de veículos, durante algum tempo. Um lamentável transtorno ao direito de ir vir das pessoas, embora **se entenda** a razão da revolta.

§ 3 Mas, quando a BR 101 **oferecerá** condições mais seguras ao tráfego? Essa **é** a pergunta que não **cala**. E não **é** restrita a essa estrada. **Aplica-se** a inúmeras outras. No entanto, as ocorrências **mostram** que o trajeto capixaba da 101 requer atenção especial das autoridades. **É** necessário esforço urgente, na área da fiscalização. O quadro **é** alarmante.

§ 4 Acidentes envolvendo veículos são provocados por inúmeras causas. Na BR 101 **se imagina** que um dos fatores preponderantes sejam as condições inadequadas da pista, em diversos trechos. Foi projetada para um número de veículos muito menor do que o visto atualmente, e que não **pára** de crescer. Até para o cidadão comum, leigo em engenharia de trânsito, **parece** clara a necessidade de reforma nessa rodovia.

§ 5 A BR 101 **integra** a terceira etapa das concessões previstas no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Essa **é** a esperança que **tem** a sociedade de dispor de melhores condições de trânsito – certamente, com menos acidentes.

[...]

§ 7 **Deve-se ter** presente que a violência no trânsito **é** um problema generalizado no país. **Envolve** não só rodovias, mas também ruas, praças e avenidas em perímetros urbanos. Os acidentes **se multiplicam** e alguns **têm** proporções impressionantes. Um desses casos *ocorreu* sábado e *vitimou* oito capixabas de uma mesma família na BR 364, em Mato Grosso.

[...]

§ 10 Registre-se que desde o último dia 20 de julho, quando *entrou* em vigor a Lei 11.705, que **altera** o Código de Trânsito Brasileiro, a chamada Lei Seca, os desastres com mortes no trânsito *diminuíram* significativamente.

§ 11 Mas ainda **há** muito o que fazer para diminuir a violência no trânsito. Boas estradas **é** [sic] condição básica. Além disso, especialistas **recomendam** melhoria na prática fiscalizatória e investimentos maciços em políticas educacionais.



Observamos no texto completo (conforme anexo) 36 verbos do mundo comentado e 11 do narrado, além das formas verbais do semitempo. Abaixo, destacamos as cláusulas narrativas que atuam especialmente como desencadeadoras de comentários:

§ 2 Cerca de 400 moradores [...] *fecharam* [...] e *incendiaram*...

§ 7 Um acidente *ocorreu* [...] e *vitimou*...

§ 10 ...desde [que] *entrou* em vigor a Lei 11.705/2008 [...] os desastres com mortes no trânsito *diminuíram*...

Dos comentários diretamente ligados ao parágrafo dois iniciam-se no §3, com o questionamento que abriga o futuro do presente “oferecerá” (“Quando a *BR 101* oferecerá condições mais seguras ao tráfego?”). E o autor continua: “...é a pergunta que não cala”, o que reforça a ideia de que as reivindicações são antigas, como os problemas. Vale a pena observar, todavia, que o editorialista não se refere objetivamente às autoridades competentes nesse trecho, visto que “responsabiliza”, inicialmente, a *BR 101*, conforme grifo acima. O direcionamento só ocorre no fim do parágrafo, quando, ancorado nas ocorrências apontadas, o escritor informa sobre a necessidade de providências, incluindo o presente dos verbos “mostrar” e “ser”. Ele conclui esse comentário afirmando que “o quadro é alarmante”, ou seja, requer urgência.

No §4, com base no fato apresentado no §2 ainda, o autor se apoia numa autoridade para argumentar – o PAC. Segundo o texto, a *BR 101* está incluída no Programa de Aceleração do Crescimento e, com isso, há possibilidades de diminuição dos acidentes nos trecho citado.

A segunda narrativa mínima, no sétimo parágrafo, aponta para o comentário que a antecede, em que o editorialista amplia o campo de análise, do estadual para o nacional. Ele afirma: “... a violência no trânsito [...] envolve não só rodovias... Os acidentes se multiplicam e alguns têm proporções impressionantes”. O que deve impressionar são as mortes causadas pela falta de condições e fiscalização das pistas de rolamento.

A última mininarrativa proposta para análise é a do §10. Ali o autor narra amparado pela Lei Seca (11.705/2008), que servirá de argumento por autoridade polifônica no parágrafo seguinte, quando chama a atenção, além da necessidade de investimento e fiscalização nas estradas, para a importância da conscientização quanto à educação no trânsito. Ao mesmo tempo em que lança um olhar positivo diante da criação da lei citada, o editorialista se remete, indiretamente, ao leitor. Espera-se que o motorista seja consciente, especialmente em más condições das vias.

## Considerações finais

Nossa hipótese é a de que os fragmentos narrativos são inseridos nos editoriais como objeto de contextualização, argumento por autoridade polifônica e para credibilidade do jornal.

Os fragmentos participam do texto para contextualizar os leitores, de forma que o jornal tenta atingir um auditório universal, por isso lança informações para que o público seja o mais homogêneo possível no que se refere ao conhecimento do assunto abordado.

Criteriosamente, o editorialista usa os argumentos por autoridade polifônica para resguardar-se de avaliações negativas tanto do leitor quanto das partes envolvidas.

Por fim, entendemos que, ao citar fatos e autoridades envolvidas com a tese em questão, o jornal maximiza a credibilidade junto ao leitor, especialmente visando aos mais criteriosos e exigentes.

A escolha do gênero está diretamente ligada à riqueza linguística presente nesse domínio. O jornal impresso integra os mais diversos gêneros textuais com todas as suas variações tipológicas. Numa única página podemos encontrar textos verbais e não verbais, curtos e extensos, de fácil compreensão e de alta complexidade, objetivos e subjetivos, etc..

Mas isso corresponde não só à riqueza linguística como estrutura textual, mas também ao reflexo do cotidiano, onde as práticas sociais acontecem nas mais diversas formas de expressão.

Com isso, podemos não só pesquisar a ocorrência de um ou outro texto em determinado ambiente, mas também reconhecer as diversas situações linguísticas em que eles aparecem. Quando Weinrich divide as situações comunicativas em mundo narrado e mundo comentado, ele tem como alvo o verbo. Mas em um único texto podemos observar o fenômeno linguístico de forma ampla e mostrar para o aluno, alvo principal de nossas pesquisas, que a linguagem é muito mais que representação gráfica.

Verificamos, por exemplo, que há recorrências e diferenças nos editoriais analisados. Os textos não variam muito na forma, mas diferem nos processos argumentativos, no número de mininarrativas utilizadas como apoio, no uso mais ou menos acentuado de palavras eruditas, etc.

Fazer com que o leitor de um texto o observe com mais cuidado é dar início ao processo de criticidade, o que é tão ressaltado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. E trabalhar com os gêneros é uma oportunidade de lidar com a língua em suas diversas

possibilidades de uso, no dia a dia e em situações que requerem mais atenção e cuidado. Tendo em mente sempre que,

quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. [...] ‘a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas’ (MARCUSCHI, 2003, p.29).

Portanto, a pesquisa linguística deve ser uma luz que garanta novas visões e novas possibilidades de enxergar a docência. É impossível desvencilhar teoria e prática.

## Referências

BELTRÃO, L. *Jornalismo opinativo*. Porto Alegre: Sulina, 1980.

CARVALHO, J. A. *Discurso e narração: ensaios de língua e de literatura*. Vitória: FCAA/UFES, 1995. p. 90-115.

GRADIM, A. *Manual de jornalismo: livro de estilo do urbi et orbi*. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2000. Disponível em: <[http://www.bocc.ubi.pt/\\_esp/autor.php?codautor=19](http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=19)>. Acesso/Download em: abr. 2009.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 10. ed. São Paulo: Cortez, [1984] 2006a.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: \_\_\_\_\_. *Language in the inner city: studies in the black english vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p. 354-397.

LABOV, W. & WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: JELM, J. (Ed.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Recife: UFPE – Departamento de Letras. 3ª versão, 2005.

MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

NASCIMENTO, K. C. de S. Mecanismos argumentativos no jornalismo escrito. In: PAULIOKONIS, M. A. & GAVAZZI, S. (Org.). *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 85-96.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, [1996] 2002.

SPERBER, D. & WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. Tradução: Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [1986] 2001.

WEINRICH, H. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Versión española de Federico Latorre. Madrid: Editorial Gredos (Biblioteca Románica Hispánica), [1964] 1968. (II. Estudios y ensaios).

EDITORIAL

# Quadro a ser modificado

O elevado número de acidentes na BR 101 aponta a necessidade urgente de ser intensificada a fiscalização. O trecho capixaba dessa rodovia integra a terceira etapa das concessões previstas para 2009 no cronograma do PAC

A GAZETA publicou na edição da última sexta-feira uma manchete de página que dizia: "Mais duas mortes em novo choque de caminhões na BR 101".

Sim, mais duas mortes. Na terça-feira, na mesma rodovia, havia ocorrido outras duas, também em colisão de caminhões. Naquele dia, indignados com o grande número de acidentes, cerca de 400 moradores do trecho à altura do município de Frechalaram as pistas de rolamento nos dois sentidos. Nelas, incendiaram pneus, acófos, pedaços de madeira e outros objetos, impedindo a passagem de veículos, durante algum tempo. Um lamentável transtorno ao direito de ir vir das pessoas, embora se entenda a razão da revolta.

Mas, quando a BR 101 oferecerá

condições mais seguras ao tráfego? Essa é a pergunta que não cala. E não é restrita a essa estrada. Aplica-se a inúmeras outras. No entanto, as ocorrências mostram que o trajeto capixaba da 101 requer atenção especial das autoridades. É necessário esforço urgente, na área da fiscalização. O quadro é alarmante.

Acidentes envolvendo veículos são provocados por inúmeras causas. Na BR 101 se imagina que um dos fatores preponderantes sejam as condições inadequadas da pista, em diversos trechos. Foi projetada para um número de veículos muito menor do que o visto atualmente, e que não para de crescer. Até para o cidadão comum, leigo em engenharia de trânsito, parece clara a necessidade de reforma nessa rodovia.

A BR 101 integra a terceira etapa

Deve-se ter presente que a violência no trânsito é um problema generalizado no país. Envolve não só rodovias, mas também ruas, praças e avenidas em perímetros urbanos. Os acidentes se multiplicam e alguns têm proporções impressionantes. Um desses casos ocorreu sábado e vitimou oito capixabas de uma mesma família na BR 364, em Mato Grosso.

Um detalhado mapa sobre os acidentes de trânsito no Brasil, divulgado há um mês, mostra que em oito anos foram registradas mais de 2,5 milhões de ocorrências, resultando 254 mil mortes, segundo a Associação Brasileira de Medicina do Tráfego. São dados que superam os de várias guerras em diferentes partes do mundo.

O Brasil gasta R\$ 22 bilhões por ano com acidentes de trânsito. Isso é a soma de despesas médicas, hospitalares, de perda de renda, remoção e recuperação de veículos, custos judiciais e repetição dos casos no caso do INSS. Trata-se de apuração com base em números do ano passado feita pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea). O prejuízo irreparável não foi contabilizado: é a perda de vidas humanas.

Registre-se que desde o último dia 20 de julho quando entrou em vigor a Lei 11.705, que altera o Código de Trânsito Brasileiro, a chamada Lei Seca, os desastres com mortes no trânsito diminuíram significativamente.

Mas ainda há muito o que fazer para diminuir a violência no trânsito. Boas estradas é condição básica. Além disso, especialistas reconhecem melhorias na prática fiscalizatória e investimentos maciços em políticas educacionais.

Um detalhado mapa sobre os acidentes de trânsito no Brasil, divulgado há um mês, mostra que em oito anos foram registradas mais de 2,5 milhões de ocorrências, resultando 254 mil mortes, segundo a Associação Brasileira de Medicina do Tráfego. São dados que superam os de várias guerras em diferentes partes do mundo.

O Brasil gasta R\$ 22 bilhões por ano com acidentes de trânsito. Isso é a soma de despesas médicas, hospitalares, de perda de renda, remoção e recuperação de veículos, custos judiciais e repetição dos casos no caso do INSS. Trata-se de apuração com base em números do ano passado feita pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea). O prejuízo irreparável não foi contabilizado: é a perda de vidas humanas.

Registre-se que desde o último dia 20 de julho quando entrou em vigor a Lei 11.705, que altera o Código de Trânsito Brasileiro, a chamada Lei Seca, os desastres com mortes no trânsito diminuíram significativamente.

Mas ainda há muito o que fazer para diminuir a violência no trânsito. Boas estradas é condição básica. Além disso, especialistas reconhecem melhorias na prática fiscalizatória e investimentos maciços em políticas educacionais.

Um detalhado mapa sobre os acidentes de trânsito no Brasil, divulgado há um mês, mostra que em oito anos foram registradas mais de 2,5 milhões de ocorrências, resultando 254 mil mortes, segundo a Associação Brasileira de Medicina do Tráfego. São dados que superam os de várias guerras em diferentes partes do mundo.

O Brasil gasta R\$ 22 bilhões por ano com acidentes de trânsito. Isso é a soma de despesas médicas, hospitalares, de perda de renda, remoção e recuperação de veículos, custos judiciais e repetição dos casos no caso do INSS. Trata-se de apuração com base em números do ano passado feita pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea). O prejuízo irreparável não foi contabilizado: é a perda de vidas humanas.

Registre-se que desde o último dia 20 de julho quando entrou em vigor a Lei 11.705, que altera o Código de Trânsito Brasileiro, a chamada Lei Seca, os desastres com mortes no trânsito diminuíram significativamente.

Mas ainda há muito o que fazer para diminuir a violência no trânsito. Boas estradas é condição básica. Além disso, especialistas reconhecem melhorias na prática fiscalizatória e investimentos maciços em políticas educacionais.

## INDÍCIOS DE AUTORIA EM NARRATIVAS DE ESTUDANTES

Isaura Maria de Carvalho Monteiro\*

**Resumo:** Este artigo apresenta a análise de uma das cinco narrativas produzidas por estudantes do Ensino Médio investigadas em dissertação de mestrado homônima. Para isso, mobiliza conceitos para uma análise discursiva cujo tema aborda aspectos sobre o problema do autor e da autoria em textos produzidos em ambiente escolar. A escolha do *corpus* reflete o interesse pela escrita autoral, aquela que apresenta traços singulares. A escrita dos alunos-autores, apesar de terem sido produzidas através de uma instituição escola, revela características de um texto literário. Partindo de uma proposta geral, faz-se uma discussão sobre alteridade. A seguir, discute-se o problema do autor – no presente e no passado. Na ampla reflexão sobre autoria, destaca-se Bakhtin como o encaminhador teórico do estudo. Através dos conceitos de autoria, gênero e estilo, analisa-se nos textos primeiramente a composição do tema, sua valoração e significação no contexto narrativo (BAKHTIN, 1976, 1995, 1998), para depois discutir a questão do autor e da alteridade na arquitetura da criação (BAKHTIN, 1981, 1993, 1998, 2003). Pergunta-se, então, se traços de autoria puderam ser detectados na narrativa do aluno. Pelas análises realizadas, fundamentadas nos conceitos bakhtinianos de criação estética, permite-se afirmar que o trabalho de autoria se fez presente na produção do aluno.

**Palavras-chave:** Aluno-autor. Autoria. Bakhtin. Narrativa.

**Abstract:** This paper analyses one of the five narratives written by high-school students, extracted from the homonymous dissertation. The analysis applies concepts of discursive analysis; the theme involves aspects about the author and authorship. The choice of the *corpus* reflects an interest on “the writing of an author”, the one that presents peculiar traces. The writing of the “student-author” reveals characteristics of a literary text. Authorship is widely discussed, and Bakhtin is pointed out as the theoretic conductor of the study. The texts are analysed through bakhtinian concepts in connection with authorship, genders and style: at first, the composition of the theme, its valuation and signification in the narrative context (BAKHTIN, 1976, 1995, 1998) are discussed. Then, it’s the turn of alterity and authorship. Thus, the question is: Were traces of authorship detected inside the student’s narratives? Through the analysis based on bakhtinian concepts of esthetic creation, it is possible to affirm that the “work of authorship” has been shown throughout the student’s written production.

**Keywords:** Student-author. Authorship. Bakhtin. Narrative.

## Apresentação

Este artigo mobiliza conceitos para uma análise discursiva com o objetivo de discutir indícios de autoria em narrativas de estudantes. O tema proposto permite pensar na complexidade dos efeitos que as Teorias do Discurso têm gerado não só entre linguistas,

---

\* Monteiro, I. M. C. M., isaurammonteiro@uol.com.br, UFES, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos PPGEL, Vitória, ES, Brasil.

como também entre filósofos, sociólogos, antropólogos, historiadores e outros pesquisadores de diferentes áreas interessados em analisar o discurso, esse objeto de enorme complexidade.

Buscou-se, então, como *corpus*, dados que permitissem levar adiante uma análise sobre a questão autor/autoria. Foi escolhida para o estudo a produção de um livro com cinco narrativas de ficção realizado em uma instituição escolar. Partindo-se desse aspecto, construiu-se um referencial teórico que possibilitasse aclarar questões que dizem respeito à escrita literária, especialmente no que concerne à problemática da autoria. A própria natureza do *corpus* – narrativas produzidas por alunos – já defende *a priori* uma hipótese de que os conceitos de autoria, estilo e criação estética podem ser discutidos e analisados em textos que não fazem parte de obras literárias.

### A questão da alteridade

Os conceitos bakhtinianos de dialogismo e exotopia refletem sobre a afirmação de que nenhuma voz fala sozinha e de que só é possível imaginar-se por inteiro sob o olhar do outro. A palavra do autor está, dessa forma, irremediavelmente influenciada pelo outro, pois a natureza da linguagem é dupla. Portanto, é nesse lugar exotópico que a busca do encontro desse *eu* com um *tu* acontecerá. Apóia-se na proposta de Bakhtin (1998) sobre o discurso, que aponta uma relação de alteridade: ao compor-se uma esfera do *já-dito*, o discurso pode determinar imediatamente uma resposta – o que ainda *não-foi-dito*; toda essa composição permeia o universo do interdiscurso:

[...] qualquer discurso da prosa extra-artística – de costumes, retórica, da ciência, - não pode deixar de se orientar para o “já-dito”, para o “conhecido”, “para a opinião pública”, etc. A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio de todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica para o discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, [1975], 1998, p.88).

As palavras advindas de diferentes vozes mantêm uma relação absoluta de igualdade com os participantes do grande diálogo; entretanto, essa participação com outras vozes em pé de igualdade permite que elas não se objetifiquem, não perdendo, assim, o seu **ser** enquanto vozes e consciências autônomas. Assim, “o que caracteriza a polifonia é a posição do autor

como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (BEZERRA, 2005, p. 194).

O texto enquanto polifônico vai permitir a presença do **outro** no interior do seu próprio discurso: são as vozes dos outros que se misturam com a voz do sujeito-autor. Importante destacar que a natureza dessas vozes não se caracteriza nem como individual nem como psicológica: pode-se afirmar, com Bakhtin, que elas são de natureza social.

### **A questão da autoria, do gênero e do estilo**

A procura da posição de autor, segundo Bakhtin (2003) consiste na busca do autor por sua própria palavra: autorar é assumir uma posição axiológica. Entende-se que o processo de escrita de um texto passa invariavelmente por um sujeito – nomeado ou não, que se faz autor, reconhecido ou não – em um trabalho condutor de sentido. Essa prática discursiva acontece em diferentes momentos históricos, é realizada por diferentes sujeitos, que, por sua vez, possuem diferentes formações sociais (e fica evidente que essas ações mostram usos diferenciados da língua). Como afirma Possenti (2002, p.114) “é impossível pensar nesta noção de autor<sup>5</sup> sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação –bem feita– com a questão de estilo”.

Refletindo sobre os temas autoria e estilo, considera-se que é possível pensar, em sentido amplo, que todo gênero possui determinada concepção de autoria, mesmo aqueles que circulam anonimamente. A defesa de tal pensamento tem como fundamento as idéias de Bakhtin (2003) sobre a natureza dos enunciados e sua diversidade de formas nos múltiplos campos da atividade humana.

Para Bakhtin (2003, p.265), os enunciados, como “núcleo problemático de importância excepcional”, refletem a integração da vida na língua, e, ligados aos gêneros, permitem a percepção das diferentes individualidades<sup>6</sup>; observa, porém, que nem todos os gêneros são igualmente propícios a “tal reflexo de individualidade” (importante refletir que ele não exclui a possibilidade, apenas aponta limitações). Bakhtin (2003, p. 265) coloca que os gêneros mais favoráveis a diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem estariam no âmbito da literatura, especialmente a de ficção, e aponta as limitações de outros gêneros:

---

<sup>5</sup> Possenti refere-se à discussão em termos de autoria abordando textos de vestibulandos e outros textos escolares, discussão essa que interessou muito particularmente a este estudo.

<sup>6</sup> O termo individualidades refere-se aos resultados da livre concepção, pelo falante/locutor/autor/enunciador, de seu projeto discursivo.



[...] As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. [...] em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional [...] (BAKHTIN, 2003, p. 265-266).

Cabe aqui ressaltar que o destaque dado à heterogeneidade dos gêneros do discurso como tipos “relativamente estáveis dos enunciados” e a consequente dificuldade em definir a sua natureza leva a perceber-se que, em cada esfera de ação humana existem elementos que vão constituir inúmeros gêneros que lhes correspondem e que vão formar o enunciado, seu conteúdo temático, estilo e composição. No interior dessa composição poderá ser observado o trabalho do autor (seu projeto e a execução desse projeto - *o que* dizer e *como* dizer). Conforme a *relativa estabilidade* dos gêneros, esse autor não age inteiramente livre, porém, ao assumir escolhas enunciativas, imprime singularidades em sua empreitada, demonstra um estilo individual, um modo particular de dar à sua voz uma *responsabilidade* e uma *respondibilidade*<sup>7</sup> (BAKHTIN, 2003).

Como é possível observar, Bakhtin enfoca os gêneros não pelo produto de suas formas, mas principalmente pela dinamicidade de sua produção, estipulando “um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana” (FIORIN, 2006). Em sua obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (1981) discorre sobre o ponto de vista da história dos gêneros, questão que considera de “importância mais ampla para a teoria e a história dos gêneros literários”. Essa *digressão histórica*, como ele próprio denomina, proporciona uma visão dos gêneros que demonstra exatamente esse dinamismo: estabilidade/mudança, repetição/abertura – o trabalho conjunto das forças centrípetas e centrífugas:

Por sua natureza mesma, o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, ‘perenes’ da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*<sup>8</sup>. É verdade que nele essa *arcáica* só se conserva graças à sua permanente *renovação*, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a vida do gênero. Por isto, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma

<sup>7</sup> Distinção feita pelo tradutor J. Guinsburg para os termos *answerability* (respondibilidade) e *responsability* (responsabilidade) na obra Mikhail Bakhtin (CLARK & HOLQUIST, [1984], 2004), também adotada neste trabalho.

<sup>8</sup> Entendida aqui no sentido etimológico grego como Antigüidade ou traços característicos e distintivos dos tempos antigos (N. do T.).

*arcáica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É por isto que tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento (BAKHTIN, 1981, p. 91, grifo do autor).

Vale dizer que os gêneros carregam um tipo de autoria que pode se apresentar sob diversas formas, com características diferentes, acentuadas ou não, conforme a natureza dos enunciados.

Considera-se, então, a extrema relevância da relação *gênero/estilo*, já que o estilo individual ancora-se no interior de um gênero discursivo. Bakhtin (1998, p.71), ao discorrer sobre a *Estilística contemporânea e o romance*, estabelece um vínculo entre gênero e estilo – “estilística do gênero”. O autor coloca em questão a definição do estudo do estilo até o século XX, que, até então, não reconhecia a originalidade estilística dos discursos, que, ou o priorizava dentro do sistema (nesse caso inserido na *langue* saussuriana), ou como idealismo linguístico (expressão criativa do psiquismo individual desenvolvido por Vossler, entre outros). Ao criticar esse tipo de polarização do estilo, Bakhtin (1998) enfatiza a dimensão sociointeracional da língua, direcionando uma ideia entre *o individual e o social* não mais marcada dicotomicamente, porém por uma ideia que abre o espaço para o individual revelado na estratificação das diversas línguas humanas – *plurilinguismos ou heteroglossias*, atravessado pelo diálogo das *vozes sociais*:

[...] a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação (BAKHTIN, 1998, p. 82).

A visão de Bakhtin (2003, 1998) sobre gêneros, tanto em seu manuscrito *Os gêneros do discurso* como em *A estilística contemporânea e o romance*, permite ampliar o conceito de estilo para incluí-lo tanto nos gêneros utilizados em nosso cotidiano quanto nos gêneros literários. Espera-se que essa extensão do conceito de estilo possa ser uma justificativa a mais na concretização da proposta deste trabalho em buscar indícios de autoria em narrativas de estudantes.

## O autor-criador

A noção de autor apontada por Bakhtin (2003) revela um sujeito situado, que toma decisões éticas, ciente de seus atos, mas também é aquele que se mostra como organizador de discursos. É um sujeito que se constitui na própria condição de uma formação de identidade subjetiva “pela insubstitubilidade” do seu lugar no mundo (BAKHTIN, 2003, p.23) acrescido de um excedente de visão e de conhecimento sempre presentes em face de qualquer outro indivíduo:

[...] o excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade. Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento [...] (BAKHTIN, 2003, p.23).

O sujeito bakhtiniano só se torna “*eu entre outros eus*” (SOBRAL, 2005), e é através desse sujeito dialógico que Bakhtin vai refletir a respeito das relações entre o autor, o herói (ou personagem) e o que ele chama em determinadas ocasiões de ouvinte ou contemplador. No processo de criação, o autor-criador engloba, no enunciado literário, sua própria consciência, somada à do herói e seu mundo. Além disso, observa-se também a presença do contemplador, que Bakhtin considera parte ativa do objeto estético e que lhe dá o devido acabamento. No “encontro das duas consciências” – a do eu (autor) e a do herói (outro) reside o acontecimento estético (TEZZA, 2001, p. 281-292).

Também é importante ressaltar que Bakhtin distingue o autor-pessoa (o escritor) do autor-criador (função estético-formal da obra). Em outras palavras, “o autor-criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo autor-pessoa”. (FARACO, 2005, p.39). O autor-criador é a segunda voz de que fala Bakhtin, e não a voz saída diretamente do escritor; é uma voz socialmente apropriada que se ordena estética e amorosamente:

[...] a forma estética não pode ser fundamentada de dentro da personagem, de dentro do seu propósito semântico, material, ou seja, de dentro da significação puramente vital; a forma é fundamentada do interior do outro – do autor, como sua resposta criadora à personagem e sua vida, resposta que cria valores que por princípio são

transgredientes à personagem e à sua vida mas mantêm com elas uma relação essencial. Essa resposta criadora é o amor estético [...] (BAKHTIN, 2003, p.82).

### **Em busca da análise das narrativas**

São várias as correntes teóricas que elaboram conceitos para explicar a complexidade da narrativa. O ponto de vista escolhido para a análise das narrativas tentará evidenciar a hipótese de Bakhtin baseada na ideia de que as formas dos enunciados, ainda que mais elaboradas e complexas, se fundem sobre uma certa estabilidade, o que não impede que o autor estabeleça, além dessa estabilidade previsível, um conceito de criação verbal analisado como um acontecimento único, um trabalho com os valores do mundo e da vida, que só tem sentido na relação eu-outro. Apesar de não ter desenvolvido nenhum modelo de análise, Bakhtin (1998) tenta analisar metodologicamente os principais conceitos e problemas da criação literária a partir de uma estética sistemática e geral. Neste trabalho tentar-se-á indicar, fundamentando-se em seus pressupostos teóricos, procedimentos de análise compatíveis com a proposta desta pesquisa. Assim, busca-se o pensamento bakhtiniano sobre o texto literário – a criação estética verbal - e suas relações com a experiência do ser humano.

### **Rastreando as narrativas**

As cinco narrativas da dissertação que deu origem a este artigo foram analisadas em dois momentos: no primeiro, discutiu-se o *tema, significação e valoração* na composição das narrativas; no segundo momento, enfocou-se o conceito *axiológico- estético* que envolve a noção de *autor-criador e a questão da alteridade* como centro de valor de uma *arquitetônica*.

Fazendo um recorte, este trabalho apontará os dois momentos (a discussão do tema e a composição axiológico-estética) em apenas uma das narrativas que compõem o livro, narrativa essa de número 1, intitulada “Desencontros”.

Apresenta-se, então, o mais longo dos cinco textos (30 páginas): a narração é feita na terceira pessoa, o narrador está fora dos acontecimentos, mas é onisciente, isto é, tem ciência de tudo que acontece: Cinthya, jovem advogada moradora da cidade de São Paulo, perde os pais e uma irmã (sobrou apenas um irmão mais novo, mecânico de motos) em um acidente quando ainda adolescente e a partir desse fato vira-se praticamente sozinha na grande metrópole. Como profissional, defende um cliente – Kail Petersen – no tribunal, ganha o processo e, a partir dessa vitória, passa a ter um relacionamento afetivo com seu cliente, que a

fará vivenciar momentos trágicos: Cinthya engravidada de Kail e descobre, através da morte de seu irmão, que Kail e sua irmã gêmea Rebeca são espécies de vampiro.

O final é dramático e surpreendente: Cinthya mata Kail em situação bastante horripilante, é ferida durante a luta com Kail e é levada ao hospital por Rebeca, a irmã incestuosa; quatro anos depois, Rebeca vem buscar os descendentes vampiros – seus sobrinhos Ivan e Karine, os filhos gêmeos de Cinthya.

Nessa narrativa, a unidade do conto se faz sentir como um romance policial acrescido de uma grande dose de terror e vampirismo. O instável e o inusitado somam-se à significação da morte dando origem ao tema, conduzindo o enunciado para uma construção de sentido peculiar: a morte trágica sempre acompanhada de sofrimento, algumas delas com um toque de barbarismo, como pode ser observado nos segmentos a seguir:

Tendo perdido os pais e a irmã num acidente quando era ainda adolescente, teve que se virar praticamente sozinha, não só por si própria, mas também por seu irmão mais novo [...] (p.10).

[...] e quanto a seus pais?

[...]

Eles morreram – fez uma pausa e continuou – Foram assassinados brutalmente em nossa própria casa na Inglaterra [...] (p.15).

A causa da morte é mais estranha que eu já vi, em vinte anos dessa merda. Foi como se o conteúdo interno de seu corpo tivesse sido sugado para fora, aos poucos [...] cheguei à teoria de que algo foi injetado em seu irmão que o digeriria por dentro, amolecendo seus órgãos e tecidos, para que depois fossem sugados. Digestão extracorpórea, como a de uma aranha. (p. 29)

[...] Kail cravou os dentes o mais fundo que pode e puxou, arrancando quase a metade do pescoço do homem [...] Michel caiu, com a mão no ferimento, sem vida, no chão. (p. 37)

O cérebro de Kail escorria pelo ferimento exposto, e de sua boca, saía alguma coisa branca e pastosa. O que restava de vida naquele corpo, se manifestava na forma de espasmos intermitentes, cada vez mais com um espaço de tempo maior entre eles, até que parou para sempre (p.37).

Vê-se que a morte acontece com vários personagens e em diferentes épocas – como se fosse uma grande tragédia, sobretudo familiar: os pais e uma irmã da protagonista Cinthya morrem de acidente; os pais do vilão Kail são brutalmente assassinados; o irmão de Cinthya é assassinado com requintes macabros por Kail; igualmente vampiresca é a morte de Michel,

melhor amigo de Cinthya; por fim, a morte de Kail por Cinthya em uma cena trágica, digna de um filme de terror-policia.

É possível detectar nessa investigação que a construção do tema *morte* estabelece um vínculo com o sentido de tragédia, proporcionando à palavra morte uma significação contextual central que se encaminha à medida que são feitas as descrições das situações de perda de vida. Portanto, para compreender a evolução do próprio tema e de suas significações composicionais é “indispensável levar em conta a apreciação social” (BAKHTIN, 1995, p.135), pois o tema tem um caráter valorativo ligado a uma interação comunicativa especial.

Ao passar para o segundo momento na análise, destaca-se que a *arquitetônica* sugerida por Bakhtin (2003) define-se como o resultado de atos éticos, responsáveis e responsivos: existe em todos os atos humanos uma questão de natureza avaliativa e relacional. Dessa forma, o autor relaciona *arte/vida/responsabilidade*, mostrando que todo acabamento – totalidade arquitetônica – define-se como o resultado de atos éticos, responsáveis e responsivos.

Tendo, então, como foco preponderante de análise a “objetificação” estética, procura-se desvendar o centro axiológico do personagem e do acontecimento a ele pertencente, à procura da posição do autor em relação ao *personagem/herói*. Essa distinção entre “objetivo” e “objetificado” desempenham, segundo Ponzio (2008, p.42), papel importante na concepção bakhtiniana, pois vão mostrar os posicionamentos do “autor-pessoa” e do “autor-criador”.

A narrativa *Desencontros*, ao envolver muitos personagens na história, permite refletir sobre a importância em se destacar a articulação dessa multiplicidade de vozes mostradas que, à luz do discurso romanesco bakhtiniano, pode ser analisada como uma “orquestração” que o aluno-autor realiza para compor os personagens.

O autor-narrador vai construindo para o leitor o personagem Kail, que é de origem inglesa: os elementos semânticos escolhidos revelam uma voz social reproduzida estilisticamente, ocupando uma certa posição verbo-axiológica; essa voz encobre o vilão que vai surgir mais tarde e, ao mesmo tempo, ressalta o completo desconhecimento de Cinthya sobre o *lado negro* de Kail:

Michel agora abria a porta para Kail [...] ela estendeu a mão para cumprimentá-lo e ele a beijou. *Educação inglesa, ela pensou.* (p. 10-11, grifo nosso)

Às oito em ponto, Kail chegava para pegá-la. *Pontualidade inglesa, ela pensou.* (p.14, grifo nosso)

Ele, então a pegou nos braços com gentileza e entrou. *Cordialidade inglesa, ela pensou.* (p. 17, grifo nosso)

A construção do vilão vai se delineando com mais clareza apenas para o leitor. Para o herói, a descoberta é lenta, somente no final, pouco antes de desvendar a identidade do matador e presenciar o assassinato de seu amigo Michel que surge para resgatá-lo (principal motivo para levar Cinthya a matar Kail), é que o herói realmente identifica Kail como assassino. É justamente em um desses momentos antecedentes, de quase-certeza, durante a busca pelo malfeitor, que se repete a *voz social* sobre o vilão; o autor faz uso dos mesmos elementos semânticos que ressaltaram no início da narrativa a integridade de um inglês, só que dessa vez acrescida de um *comentário avaliativo* pertinente a todo o contexto conflitivo da situação:

[...] havia um lugar secreto ali [...]  
[...] a parede então girou e se abriu, revelando uma escada que descia.  
*Excentricidade inglesa, ela pensou, enojada.* (p. 34)

A seleção da palavra *enojada* foi determinada por um julgamento de valor, como se o discurso verbal fosse “cenário” (BAKHTIN, 1976, p.10) do acontecimento:

[...] um entendimento viável da situação global do discurso deve reproduzir este evento de relação mútua entre falantes; deve, por assim dizer, ‘representá-lo’ de novo, com a pessoa que quer compreender assumindo o papel de ouvinte. Mas para representar esse papel, ela precisa compreender distintamente também as posições dos outros dois participantes (BAKHTIN, 1976, p.10).

Todas essas observações sobre a arquitetura da narrativa trazem à tona uma reflexão sobre estilo, compreendendo-o como relação dos participantes de uma obra (no caso específico, o conto em análise): o autor, o herói e o ouvinte podem ser entendidos como fatores essenciais determinadores da forma da produção escrita e da maneira como ela é exposta.

## Considerações finais

Bakhtin desenvolveu em seus estudos a ideia da necessidade estética absoluta do *outro*. No processo básico de exotopia, cujo princípio, em um sentido mais geral, insere-se nos modos de relação de *uma consciência a outra*, Bakhtin mostra a chave da relação criadora. Através da relação autor/personagem e ao discursar sobre a teoria do romance, ele estabelece o objeto estético. O estudo sobre o princípio do dialogismo e da alteridade (por que não *outridade*?) bakhtinianos possibilitaram o esclarecimento e a identificação da presença de traços de criação estética tanto na narrativa apontada nesse trabalho, quanto nas outras quatro também analisadas na dissertação.

Pergunta-se, finalmente: *cumpriu o aluno-autor a arquitetura de uma autoria?* Sabe-se que a arquitetura do *eu* pressupõe, na estética verbal, um núcleo de valor transgrediente, mas que permite representações do *eu* como ser no mundo sem alibi, na sua singularidade. É necessário que os dois núcleos de valor – o do *eu* e o do *outro* – constituam uma ação responsável, aliando a isso uma “visão estética amorosa” – entendida como uma estética da responsabilidade e da responsividade. Por esse prisma, responde-se afirmativamente à pergunta.

## Referências

BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte. Discourse in life and discourse in art*. New York: Academic Press, [1926], 1976. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, exclusivamente para fins didáticos, sem data.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Lahud e Vieira. São Paulo: Hucitec [1929 - 1930], 1995.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes [1979], 2003.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária [1972], 1981.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética – a teoria do romance*. 4.ed. São Paulo: Ed. UNESP [1975], 1998.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato. Toward a Philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press [1919 - 1921], 1993. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, exclusivamente para uso didático e acadêmico, sem data.



\_\_\_\_\_. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi. São Paulo/Brasília: Edunb/Hucitec [1970], 1993b.

BEZERRA, P. Polifonia. In: *Bakhtin: conceitos-chave*. BRAIT, B. (org) São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: *Bakhtin: conceitos-chave*. BRAIT, B. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana – o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, S. *Indícios de autoria*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: *Bakhtin: conceitos-chave*. BRAIT, B. São Paulo: Contexto, 2005.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: *Diálogos com Bakhtin*. CASTRO, G.; FARACO, C. A.; TEZZA, C. org. Curitiba: UFPR, 2001.

## O TRABALHO PEDAGÓGICO DE UMA PROFESSORA E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE GÊNEROS ORAIS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jefferson Santos-de-Araújo\*

**Resumo:** O presente artigo é resultado de trabalho desenvolvido de junho a dezembro de 2009. Nos meses de junho e julho foi realizado estudo teórico de autores da Escola de Vigotski, de Bakhtin e de Schneuwly e Dolz. De agosto a dezembro foi desenvolvida pesquisa qualitativa envolvendo observações das aulas e entrevista com uma professora de primeiro ano do Ensino Fundamental, o que faz desse trabalho um estudo de caso. Os resultados demonstram que a professora não tinha a prática de realizar trabalho didático com gêneros orais, o que poderia contribuir para a transição dos gêneros primários para os secundários do discurso.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Oralidade. Gêneros do discurso.

**Abstract:** This article is the result of work done from June to December 2009. During June and July a theoretical study was conducted focusing authors from the School of Vygotsky, Bakhtin and Schneuwly and Dolz. From August to December a qualitative research was developed involving interviews and observations of classes, which makes this work a case study. The results demonstrate that the teacher didn't work with oral genres, which could contribute to the transition from primary to secondary genres of discourse.

**Keywords:** Primary School. Pedagogical practice. Orality. Genres of discourse.

### Introdução

A década de 80 se caracterizou, no que diz respeito ao âmbito pedagógico, por inúmeras discussões que tiveram como aspecto central o ensino de Língua Portuguesa. O ponto nodal dessas discussões, que se estendem até a atualidade, se encontra na questão do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois as(os) professoras(es) das série iniciais encontram inúmeras dificuldades desde o processo inicial de alfabetização até o momento em que se espera que os alunos, ao concluir o 2º. ciclo do Ensino Fundamental, tenham condições de fazer uso eficaz da escrita. Enfocamos neste trabalho o primeiro ano do Ensino Fundamental e, para a melhor compreensão do contexto atual, consideramos necessário, já nesta introdução, abordar brevemente os aspectos legais, ou

---

\* Mestrando em Linguística pela UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, graduando em Letras e graduado em Pedagogia pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

seja, o que vem sendo publicado nos documentos oficiais a esse respeito e indicar o que ainda não foi tratado claramente.

A lei 11.724/06 promoveu modificações no Ensino Fundamental, alterando-o de oito para nove anos, de modo que a idade oficial para ingresso deixou de ser sete e passou para seis anos de idade. É importante lembrar que, conforme atesta o documento de orientações gerais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (cf. BRASIL, 2004), boa parte das crianças de seis anos já estavam no Ensino Fundamental ou em classes de alfabetização, existentes em alguns estados, mas essa não era uma situação uniforme, além do que muitas crianças iniciavam seus estudos aos seis, mas completavam sete no decorrer do ano letivo. Portanto, devido à heterogeneidade de procedimentos adotados pelas diferentes secretarias de educação e diretorias de ensino, em alguns casos essa antecipação do ingresso foi meramente formal, mas, de qualquer maneira, o documento destaca que essa faixa etária tem peculiaridades que implicam a não-transferência direta do que se ensinava às crianças de sete anos às de seis. Nesse sentido, um novo documento de orientações foi publicado (cf. BRASIL, 2006) e um de seus objetivos foi tratar justamente de questões específicas a que se deve voltar a atenção como as brincadeiras, priorizando-se o lúdico no fazer pedagógico para essa faixa etária. O documento chama a atenção também para a questão inerente ao letramento e à alfabetização, fazendo uma crítica à exclusividade do trabalho pedagógico centrado na alfabetização em detrimento das demais áreas do conhecimento.

No que diz respeito ao ensino de língua materna, tanto como para as demais áreas do conhecimento, ambas as orientações (BRASIL, 2004; BRASIL, 2006) não apresentam aprofundamento significativo e ainda carecemos de documentos federais que forneçam um direcionamento mais específico aos professores neste momento. Assim, devido à escassez de novos documentos, os sistemas de ensino apoiam-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997).

O RCNEI (BRASIL, 1998), quando trata das linguagens oral e escrita, orientando a atuação do professor com crianças de cinco e seis anos, enfatiza a necessidade de se ampliarem as possibilidades de expressão dos alunos por meio do contato com diferentes gêneros orais e escritos, não enfatizando o processo de alfabetização, do ponto de vista meramente técnico ou mecânico, mas incentivando o contato com diferentes portadores de textos: livros, revistas etc. Há uma ênfase na necessidade de se trabalhar oralidade e escrita de forma integrada, citando, entre outras possibilidades de trabalho pedagógico, a entrevista e o relato de histórias. Já os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), referindo-se ao

primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que no momento era composto de dois anos, enfatizam a questão dos gêneros do discurso, listando alguns dos mais adequados tanto para o trabalho com a linguagem oral como para a escrita. É interessante observar que são listados vários gêneros que podem ser utilizados tanto para o desenvolvimento da oralidade como para o desenvolvimento da escrita (por exemplo, as parlendas, os contos e as lendas populares), e se é fato que Marcuschi (2008) aponta uma falta de clareza do documento a respeito da distinção entre gêneros orais e escritos, acreditamos, de toda forma, que o documento oficial reforça a necessidade de se trabalhar integradamente a oralidade e a escrita.

Considerando-se, dessa forma, a importância da aquisição da língua escrita para a formação de sujeitos que sejam capazes de participar efetivamente das práticas sociais que lidam com o texto, é fundamental que a escola realize, desde o início do Ensino Fundamental, um trabalho bem sucedido a esse respeito, sem relegar a segundo plano o desenvolvimento da oralidade dos educandos, levando em conta os gêneros do discurso mais apropriados para tal e as características psicológicas inerentes a essa faixa etária. É nesse sentido que acreditamos que a pesquisa que efetuamos, a qual procurou investigar a prática de uma professora de primeiro ano e suas concepções sobre as possibilidades de se trabalhar de modo sistemático com gêneros orais, possa trazer contribuições para as reflexões sobre a viabilidade de se trabalhar com os gêneros orais do discurso desde a inserção dos alunos no processo escolar de alfabetização.

### **Fundamentação teórica**

Neste tópico trataremos, inicialmente, dos autores da Psicologia Histórico-Cultural e suas teorizações a respeito da atividade humana e da zona de desenvolvimento proximal; em seguida, partiremos às teorizações de Bakhtin, delineando brevemente suas concepções de enunciado e gênero; e, por último, abordaremos igualmente de maneira breve os trabalhos que fazem parte da corrente de estudos denominada interacionismo sócio-discursivo e que buscam articular as concepções de Bakhtin às da Psicologia Histórico-Cultural pensando no trabalho pedagógico com gêneros orais e escritos.

## Psicologia Histórico-Cultural

Para a psicologia Histórico-Cultural, ou Escola de Vigotski<sup>9</sup>, o processo de apropriação da cultura seria o ponto essencial para se explicar o desenvolvimento psicológico humano. No decorrer deste, de acordo com Vygotski (1995) ocorreria a formação das funções psicológicas superiores (por exemplo, a linguagem), de origem social, a partir das funções elementares, de origem biológica, presentes no ser humano desde seu nascimento. A apropriação da cultura, por sua vez, necessita de interação entre os sujeitos que possuem maior saber e domínio dos instrumentos culturais com aqueles que ainda não os detêm. Dessa maneira, pode-se compreender a importância que o processo educativo tem para essa teoria. Em considerações específicas sobre ensino e aprendizagem, Vigotski (2001, p.110) argumenta que aprendizagem e desenvolvimento são processos mutuamente dependentes que possuem uma relação complexa e dinâmica de modo que ambos “não entram em contato pela primeira vez na idade escolar [...], mas estão ligados entre si desde o primeiro dia de vida da criança”, portanto não se poderia desconsiderar a pré-história da aprendizagem escolar. Dessa forma, o ensino deve incidir sobre o que os alunos podem aprender com ajuda e não sobre o que parecem não poder aprender. Afinal, um ensino que se situe além da zona de desenvolvimento próximo – denominada pelo autor como a área que representa aquilo que o sujeito é capaz de fazer com ajuda – é totalmente ineficaz, pois a criança não conseguirá aprender; e um ensino que se situe abaixo dessa área será inútil por ensinar aquilo que a criança já sabe, portanto, segundo Vigotski (2001, p.114) “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

Na continuidade dos estudos, a Escola de Vigotski, especificamente Leontiev, aprofundou-se no conceito de atividade, fundamental para uma concepção marxista, como a dos autores, em que se considera que a atividade é a categoria que faz a mediação entre o ser humano e a realidade objetiva, ou seja, é através da atividade que o ser humano toma contato com a natureza, transformando-a e também transformando-se. Devido ao fato de que o termo atividade é corriqueiramente utilizado no ambiente escolar, consideramos necessário esclarecer esse conceito fundamental para compreender o pensamento de Leontiev.

Segundo Leontiev (1978), a atividade possui uma estrutura complexa composta de ações e operações. As ações se referem a objetivos específicos que divergem do motivo da atividade, mas que dela fazem parte, e as operações se referem ao modo como e às condições em que as ações são realizadas. De acordo com um exemplo do autor, temos que, dentro de

---

<sup>9</sup> As formas “Vigotski”, “Vygotski” e “Vigotskii” que aparecem nesse texto são diferentes transliterações da forma russa de se escrever o nome do autor – “Выготский”.

um grupo de caçadores primitivos, cada um é responsável por uma ou mais tarefas que têm relação com a atividade de caça: um tem a função de afugentar o animal para que este corra na direção aos abatedores, outros realizam a ação de abatimento. Assim, a atividade de caça é composta por diversas ações cujos motivos não coincidem diretamente com o resultado final pretendido. O motivo da atividade de caça nesse caso é saciar a fome do grupo. A ação de afugentar tem como objetivo imediato fazer o animal correr, fato que, analisado independentemente da atividade de caça acima mencionado, não teria sentido. Leontiev (1978) também nos traz exemplos mais próximos à situação escolar. A leitura de um livro poderia ser considerada uma atividade ou uma ação? No caso da leitura, o autor argumenta que, se na situação um colega do estudante lhe avisa que o conteúdo do livro não será objeto de avaliação e mesmo assim o estudante continua a lê-lo, é o conteúdo do livro que motiva. Caso contrário seria uma ação de preparação para o exame, não uma atividade de leitura.

Para Leontiev, a mudança de estágios no desenvolvimento depende da atividade, mas de uma forma específica de atividade, a atividade principal. A atividade principal possui três características: é geradora de outras atividades (o mundo da criança se amplia); nela certos processos psíquicos surgem ou são modificados (há processos psicológicos que podem derivar da atividade principal, por exemplo: desenhar e pintar podem deixar de ser brincadeira); dessa atividade depende a formação da personalidade da criança. (Leontiev, 2001, p. 64-65). Assim como a atividade, a atividade principal é determinada pelas condições sócio-histórico-culturais, o que interfere no conteúdo e na sequência dos estágios de desenvolvimento. Elkonin (1971), desenvolvendo as ideias de Vigotski e Leontiev, esboçou uma periodização do desenvolvimento infantil de acordo com a alternância das atividades principais, que variam conforme o contexto cultural. Entretanto, é necessário esclarecer que, de acordo com Martins, (2007, p. 30), apesar de Leontiev utilizar o termo atividade para todo o processo de desenvolvimento da criança, o processo que ocorre é de complexificação das operações que se tornam ações e posteriormente atividades com graus de consciência variados. Como mencionado por Leontiev (2001), Elkonin (1971) considera, no contexto dos estudos que desenvolveu – algo necessário de se esclarecer para que não haja o equívoco de se considerar que os autores propuseram uma periodização universal –, a brincadeira como atividade principal dos três aos seis anos de idade, posteriormente seguida pela atividade de estudo.

Vale notar que, dentre as peculiaridades das crianças que vêm sendo atualmente inseridas no Ensino Fundamental, temos que se encontram num momento de seu desenvolvimento em que passam por uma transição, ao menos formalmente, deixando as

atividades pré-escolares e iniciando as atividades escolares. Na pesquisa que vimos desenvolvendo em nível de Mestrado, dentro do interesse voltado à compreensão do significado dessas atividades em termos de desenvolvimento e de educação escolar, procuramos nos concentrar na busca dos seus fundamentos psicológicos e das suas relações com o desenvolvimento infantil. Martins (2007, p. 84) afirma, apoiando-se em Leontiev (2001), que este é um período de transição em que formas de atividade pré-escolar - por exemplo, os jogos simbólicos - vão sendo superadas por formas novas que vão se manifestando e a inserção na escola faz com que o estudo passe a ser a atividade principal. De qualquer forma, consideramos necessário observar que, para o estudo se tornar a atividade principal, é necessária a mediação do professor, não sendo algo que espontaneamente ocorre, conforme a própria teorização deixa claro.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, como pudemos observar pelo exposto nos parágrafos anteriores, o desenvolvimento do ser humano se dá de forma dinâmica e complexa, sendo que os adultos proporcionam às crianças atividades mais ou menos ricas que lhes permitem desenvolver-se de acordo com suas possibilidades. Segundo essa abordagem teórica, quando a criança se encontra num momento em que está deixando a idade pré-escolar, na qual a brincadeira é a atividade principal, entrando num momento em que o estudo ocupa essa posição, não é mais suficiente fazer simbolicamente o que os adultos fazem, mas é necessário também saber o que sabem. Dessa forma, o adulto – no caso da escola, o professor – tem a responsabilidade de levar os alunos a atingirem o que estiver dentro de suas capacidades cognitivas. Por exemplo, é importante que a criança seja capaz de expressar-se oralmente, expondo seu pensamento de maneira organizada, o que lhe permitirá um melhor desenvolvimento da leitura e da escrita (MARTINS, 2007, p. 85).

### **M. M. Bakhtin**

M. M. Bakhtin foi um pensador russo, contemporâneo de Vigotski, que procurou aplicar a teorização marxista aos estudos da linguagem. Apesar de, diferentemente da Escola de Vigotski, Bakhtin não ter abordado o processo de educação formal em seus estudos, acreditamos que o que vamos tratar neste tópico seja de grande interesse e relevância para se pensar sobre as práticas e o ensino de linguagem em contexto escolar.

Bakhtin (1992) procura demonstrar as relações entre ideologia e língua, delimita e tece críticas às concepções filosófico-linguísticas em voga na época, as quais o autor divide em

dois grupos antagônicos; além disso, esboça quais deveriam ser os procedimentos dos que se dediquem ao estudo da linguagem. O autor aborda, ainda que brevemente, as relações entre a filosofia da linguagem que advoga e a psicologia, afirmando que os fundamentos desta, dentro de uma perspectiva marxista, devem ser sociológicos, não fisiológicos ou biológicos (BAKHTIN, 1992, p. 48). Afinal, é durante o processo de socialização que o indivíduo se apropria das palavras, integrando-as a si para que posteriormente venham a se tornar discurso interior. Segundo o autor, entre o psiquismo e a ideologia existe uma relação dialética, pois no ato de fala o psiquismo se transforma em fato ideológico e, ao mesmo tempo, o fato ideológico é subjetivado no ato de compreensão, vindo a fazer parte do psiquismo. Ao longo da pesquisa que empreendemos, pudemos observar o quanto a teorização bakhtiniana, particularmente neste ponto, se aproxima da concepção vigotskiana e de suas ponderações a respeito da relação entre pensamento e linguagem.

Bakhtin também estudou os gêneros do discurso afirmando que estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados por cada campo de utilização da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 262), e para falar de sua abordagem sobre esse assunto é necessário esclarecer o conceito de enunciado/enunciação. Para Bakhtin, a enunciação é o elo da corrente de comunicação verbal em que se renova a cada instante a dialética entre o psiquismo e a ideologia, entre as vidas interior e exterior dos sujeitos. “Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica” (BAKHTIN, 1992, p. 66). A palavra enunciada, portanto, se apresenta como resultante da interação concreta das forças sociais onde valores sociais de orientações divergentes se contrastam.

No que diz respeito aos gêneros do discurso:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso **primário** (simples) e o gênero do discurso **secundário** (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (BAKHTIN, 1997, p. 281-282, ênfases do autor).

É importante lembrar que para Bakhtin durante o processo de sua formação, os “gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea”



(BAKHTIN, 1997, p 281). Ou seja, em seu processo de formação, “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 1997, p. 263) fazendo com que estes percam o contato imediato com a realidade concreta.

### **O interacionismo sócio-discursivo**

Encontramos em Schneuwly e Dolz (2004) uma proposta de trabalho com gêneros textuais em sala de aula entendida como oportunidade de tratar os usos cotidianos da língua através de uma variada gama de textos, oportunizando aos estudantes produzi-los e compreendê-los adequadamente em cada situação de interação linguística. Com o intuito de fornecer princípios didáticos, os autores e seus colaboradores afirmam a necessidade de nos conscientizarmos de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e que dentro da escola há “ocasiões de produção e recepção de textos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78). Dentro dessa coletânea de textos há uma série de artigos, que abordam diferentes aspectos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, cujas ideias vamos abordar sucintamente nas próximas linhas.

Seguindo por um caminho teórico de fundamentação vigotskiana, para o autor, o desenvolvimento linguístico dos sujeitos se dá por um processo de continuidade e ruptura. Ao se pensar os gêneros do discurso dessa forma, temos que a ruptura relaciona-se com os gêneros primários, ligados aos momentos de uso espontâneo da língua, que dariam origem aos secundários, ligados à produção mais elaborada. Schneuwly defende que a exposição das crianças a uma grande diversidade de tipos de textos possibilitaria a passagem dos gêneros primários para os secundários do discurso (SCHNEUWLY, 2004a, p.38), constituindo-se assim, entendemos, numa forma de atuar na zona de desenvolvimento proximal.

Assumindo a linguagem como uma prática social, a escola é, então, entendida como o local em que os alunos se apropriam das expressões linguísticas utilizadas nas diferentes práticas sociais. Esse processo de apropriação ocorre por meio dos mais variados gêneros discursivos. Entretanto, no processo de transposição ao contexto escolar, acabam se tornando, além de instrumentos de comunicação, objetos de ensino-aprendizagem: gêneros escolares. Assim, haveria diferentes formas de a escola encarar esses objetos, algumas compreendendo a escola como lugar de comunicação, mesmo que de forma restrita, outras não a entendendo dessa forma. Contrapondo-se a essas formas limitadas, os autores defendem que os gêneros

são “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p.80) e entendem a necessidade de construção de modelos didáticos adequados a diferentes gêneros de modo que possam ser apropriados pelos alunos como instrumentos<sup>10</sup> para a comunicação.

Tratando especificamente da linguagem oral, Schneuwly defende que é possível ensinar a modalidade oral da língua materna e para tanto é necessária uma nova relação com a linguagem. Dentre alguns dos equívocos levantados por Schneuwly, com relação a essa questão, destacam-se a abordagem que entende que o ensino deve ser baseado na norma culta, destacando-se os aspectos sintáticos, fonológicos e lexicais em detrimento da estrutura textual e dos argumentos utilizados pelos alunos. Outro equívoco encontra-se na abordagem que trata a expressão oral como um fim em si mesma, sendo suficiente que o aluno conte com momentos em que possa expressar oralmente em sala de aula, não havendo objetivos didáticos definidos. Partindo dessas críticas, Schneuwly propõe, assim, que o trabalho com a linguagem oral assuma uma outra dimensão tendo com objetivo levar os alunos de uma oralidade espontânea a uma expressão oral mais elaborada e planejada de acordo com a situação de comunicação. Para tanto, o autor entende que é necessária uma elaboração de situações envolvendo quatro parâmetros: enunciatório, destinatário, finalidade ou objetivo e lugar social (SCHNEUWLY, 2004b, p.144).

## **Metodologia**

Para atingir nosso objetivo recorreremos à pesquisa qualitativa em educação utilizando como método de coleta de dados a observação participante, realizando anotações em nosso diário de campo, e a entrevista com a professora responsável pela turma de 1º. Ano. A abordagem qualitativa possui uma característica específica, segundo Lüdke e André (1986), que diz respeito ao fato de que “os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador” (p.12). Além disso, numa abordagem qualitativa de teor etnográfico faz-se necessária a descrição do campo de pesquisa. Dessa forma, para se falar do que ocorre no ambiente escolar, é necessário descrever a escola em que realizamos nosso trabalho de campo, o que faremos de maneira sucinta nesse momento.

---

<sup>10</sup> É importante destacar que os autores tratam de instrumento no sentido vigotskiano do termo, ou seja, como instrumento psicológico, não como técnico (VYGOTSKY, 1984).

## **A Escola**

A escola pertence à rede pública de um município na região central do interior do estado de São Paulo e localiza-se em bairro popular na periferia do município, tendo seu funcionamento iniciado no ano de 2000. No ano de 2009, a escola possuía 13 professores atuando no turno matutino, e 13 no turno vespertino. O total de alunos no início do segundo semestre correspondia a 335. O corpo técnico-administrativo era formado por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, um inspetor de alunos, uma secretária e um auxiliar administrativo. A escola possuía ainda duas faxineiras e duas merendeiras.

## **A sala de aula e seus alunos**

A classe envolvida neste trabalho era uma das três turmas de primeiro ano do período matutino. A definição da classe ocorreu, em uma reunião, no mês de julho, após a apresentação do projeto de pesquisa para toda a equipe da escola. Dessa forma, foram os professores em reunião que definiram a turma em que se realizaria o trabalho, o que faz parte da dinâmica participativa de funcionamento das escolas da rede do município em questão.

Após a definição da classe, a partir da primeira semana de agosto de 2009, passamos a realizar as observações em sala de aula que a partir de então ocorreram semanalmente. Antes disso, coletamos as informações com a professora onde constavam a data de nascimento e a data de matrícula dos alunos. Também obtivemos as datas de nascimento dos alunos que foram transferidos no decorrer do primeiro semestre.

No decorrer do segundo semestre, período em que realizamos nossas observações, a turma era composta de dezessete alunos, sendo 6 meninos e 11 meninas. Entretanto, no final do mês de novembro foi matriculada uma aluna e no início do mês de dezembro foi matriculado um aluno. Todos os alunos matriculados nessa turma, com exceção de uma aluna que já tinha sete anos completos e dos dois que ingressaram no final do ano, foram matriculados com seis anos completos tendo completado sete no decorrer do ano letivo. No entanto, tanto o menino como a menina que vieram transferidos haviam completado seis anos em julho e junho daquele ano letivo, o que aponta a heterogeneidade de procedimentos adotados por diferentes escolas e secretarias de educação que matriculam alunos antes de terem completado seis anos.

A rotina se iniciava com a saudação da professora e, em seguida, esta escrevia no canto superior esquerdo da lousa o nome do ajudante do dia, com o cuidado de escrever as

sílabas em cores diferentes, além de escrever em letra cursiva e bastão; no canto superior direito da lousa, escrevia a agenda do dia, acompanhada pela leitura dos alunos. O próximo procedimento de rotina era realizar a contagem dos alunos acompanhada pela turma. Em seguida, ocorria a leitura de uma história pela professora. Nas duas últimas semanas de aula, a leitura da história era feita pelos alunos que já conseguiam fazê-la.

Após a leitura o ajudante do dia distribuía os cadernos e os materiais que ficavam no armário da sala de aula. (O ajudante também era responsável pela coleta e distribuição de atividades realizadas durante a aula). A professora, então, escrevia na lousa o cabeçalho. Após o término do cabeçalho, cada aluno levava seu caderno para a professora e voltava com uma folha com o calendário do mês em que deveriam desenhar e/ou colorir a data correspondente ao dia em que estavam.

Com relação ao espaço físico da sala de aula, o ambiente era amplo, com alguns cartazes espalhados pelas paredes (letras do alfabeto e um cartaz dos aniversariantes da turma do segundo ano que utilizava a mesma sala à tarde). Durante o semestre em que fizemos as observações, não foram colados novos cartazes. Os materiais – lápis preto, caixa de lápis de cor, apontador, borracha e gizes de cera - para uso na sala de aula ficavam todos guardados no armário em sacos plásticos individuais e eram distribuídos pelo ajudante diariamente. A sala possuía ainda dois armários que eram utilizados pelas professoras dos turnos matutino e vespertino. Durante o todo o semestre, as carteiras eram organizadas em duplas.

## **A professora**

Utilizamos inicialmente um questionário que foi preenchido pela própria professora. Este questionário tinha ainda por finalidade identificar dados sobre sua formação/qualificação. Tinha 28 anos de idade, trabalhava apenas na escola em que realizamos a pesquisa, pertencia ao quadro de professores efetivos desde 2005 e não exercia outra atividade profissional, possuía licenciatura plena em Pedagogia, cursada em instituição pública, e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, cursada em instituição privada. Sua experiência como professora era de cinco anos de atuação, exercida unicamente na docência no Ensino Fundamental (sendo professora do terceiro ano nos três primeiros anos de sua carreira e de primeiro ano no ano anterior ao da pesquisa e no ano da pesquisa). Quanto a seus hábitos de leitura, afirmou que lia principalmente revistas da área de sua atuação, dentre elas a Nova Escola, livros variados sobre educação, periódicos diversos, livros de romance e ficção. Eventualmente

participava de congressos, seminários ou encontros similares. Suas atividades culturais mais frequentes eram ouvir rádio, assistir a TV e filmes em DVD. Afirmou ainda que sempre lia revistas na área da educação, livros didáticos.

## Resultados

Na entrevista, quando questionada sobre os gêneros escritos, a professora falou sobre sua preferência de desenvolver o trabalho com livros de literatura infantil, sem prender-se a contos de fadas. Também demonstrou interesse no trabalho com piadas, mas foi um trabalho que não desenvolveu com essa turma, mas com turmas anteriores, de terceiro ano. Quanto aos gêneros orais, disse-nos que seu enfoque se dirigia à conversa cotidiana, como contar as novidades que aconteceram no bairro ou o relato de notícias que ouviram na TV, no rádio ou que ouviram de outras pessoas, por exemplo. Com dificuldade lembrou-se dos trava-línguas e das músicas que as crianças cantam em sala de aula.

Sobre as produções de texto, a professora não tem a prática de oferecer modelos, prefere orientar os alunos a falarem antes o que querem escrever, incentivando-os a falar o que desejam escrever, buscando fazer com que elaborem textos com coerência. Falou-nos sobre sua ansiedade para que os alunos fossem logo capazes de produzir textos, mas reconhece que eles têm um tempo diferente e que é necessária paciência. Os resultados das produções no decorrer do ano foram considerados satisfatórios pela professora que se surpreendeu com o desenvolvimento da turma.

Como havia um item no portfólio<sup>11</sup> que mencionava a avaliação da oralidade, fizemos questionamentos sobre como a professora a avaliava, ao que ela nos respondeu que observa se os alunos conseguem contar algo ordenadamente, se se coloca espontaneamente ou tem que ser chamado a se colocar durante a aula. Isso nos levou a uma outra pergunta que diz respeito ao trabalho sistemático com a oralidade nas séries iniciais. A professora admitiu que realmente não havia pensado no assunto devido ao fato de que a atenção no primeiro ciclo está justamente voltada para a escrita. Porém, recordou-se de um trabalho que havia realizado no ano anterior com o relato oral de histórias em que desenvolveu um trabalho de longo prazo com o relato oral individual.

No que diz respeito ao desenvolvimento da escrita, é procedimento da rede municipal solicitar aos professores que façam o diagnóstico mensal dos alunos baseados nos estágios de

---

<sup>11</sup> Cada aluno possui um portfólio em que há diversos itens a serem avaliados pela professora. Esse é um procedimento comum na rede municipal em questão.

desenvolvimento da escrita definidos por Ferreiro e Teberosky (1985). Tal diagnóstico consiste em ditar aos alunos individualmente palavras e/ou pequenas frases solicitando que escrevam da maneira que souberem. Portanto, as categorias utilizadas pela professora eram: pré-silábico – quando o aluno não representa as sílabas; silábico sem valor sonoro – quando o aluno representa sílabas, mas sem ater-se ao valor sonoro; silábico com valor sonoro – quando o aluno representa sílabas aproximando-se ao valor sonoro da vogal ou da consoante; silábico-alfabético – quando o aluno está na transição começando a perceber o valor fonético das letras do alfabeto; alfabético – quando o aluno não mais utiliza uma letra para representar uma sílaba - e ortográfico – quando o aluno está pronto para iniciar a compreensão das regras ortográficas.

Notamos que, no mês de agosto, a professora considerava que 2 alunas estavam no estágio ortográfico, 12 alunos (5 meninos e 7 meninas) estavam no estágio alfabético; 2 alunas estavam no estágio silábico-alfabético e 1 aluno estava no estágio silábico com valor sonoro. É importante ressaltar que tivemos acesso ao portfólio e podemos constatar que no mês de fevereiro daquele ano, 11 (6 meninas e 5 meninos) desses alunos estavam no estágio pré-silábico, de acordo com o diagnóstico da professora, 3 (2 meninas e 1 menino) estavam no estágio silábico sem valor sonoro, 2 alunas estavam no estágio silábico com valor sonoro e 1 aluna estava no estágio silábico-alfabético. No decorrer do segundo semestre houve algumas evoluções, mas num ritmo mais lento, sendo que ao final do ano, manteve-se boa parte da configuração do início do semestre, com exceção de mais uma aluna que a professora considerava no estágio ortográfico. Os dois alunos (a menina e o menino) que entraram no final do ano estavam ambos, de acordo com a professora, no estágio silábico sem valor sonoro.

Quanto ao trabalho com a linguagem oral, notamos que é feito de forma mais aberta, normalmente em meio à contação de histórias, em que a professora fazia perguntas à classe durante a leitura. Normalmente, nessas situações eram os mesmos alunos que respondiam, então a professora às vezes solicitava que alguns dos alunos menos falantes respondessem, porém algumas vezes não era bem sucedida nesse sentido e tinha o silêncio como resposta ou então a resposta de algum aluno que insistia em responder, mesmo a professora tendo feito o pedido ao colega. Outro procedimento realizado pela professora era o momento da novidade (ou da notícia) em que os alunos podiam falar sobre o que acontecia no bairro. Além disso, especialmente no mês de agosto, foram contadas histórias de personagens do folclore brasileiro que ao final eram acompanhadas por um trava-línguas, um gênero que agradava grande parte dos alunos.

Ao longo do semestre, realizamos observações em nossas visitas semanais à escola e constatamos que a preocupação principal da professora se dirigia aos gêneros escritos do discurso, com especial ênfase à literatura infantil. Conforme já mencionamos, as leituras de histórias faziam parte do cotidiano da turma e era o momento principal de articulação dos gêneros orais com os escritos, mesmo que aos primeiros não se desse o mesmo destaque e não se desenvolvesse um trabalho sistemático a esse respeito.

Levando em conta a teoria da atividade (LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 1971), considerando a brincadeira como atividade principal dessas crianças, propusemos, mesmo não sendo o enfoque de nosso trabalho, uma atividade de montagem de mini-mercado em sala de aula com embalagens de produtos trazidas pelos próprios alunos com o intuito de estimular a prática da oralidade, mesmo de gêneros primários do discurso. A professora demonstrou-se bastante interessada na ideia, mas considerou que, além do curto espaço de tempo devido ao acúmulo de atividades no final do ano, esse tipo de atividade seria muitíssimo mais proveitosa no início do ano em que o trabalho com a escrita já não estivesse tão desenvolvido como estava ao final do ano.

De qualquer forma, o enfoque de nosso estudo se concentrou especificamente na professora, em sua prática e em suas concepções sobre o trabalho com gêneros orais. Notamos que não há um trabalho intencional no sentido de promover a transição dos gêneros primários para os secundários do discurso. Evidenciamos que a preocupação central é com a avaliação contínua de acordo com os níveis propostos por Emília Ferreiro: o que indica a centralidade da alfabetização e que por essa razão nos ativemos, anteriormente, um pouco mais nas avaliações feitas pela professora.

### **Considerações finais**

Concluimos afirmando o fato de que, apesar de considerarmos que falta à professora uma intervenção mais sistemática no que diz respeito ao ensino de gêneros orais e à articulação deste ao processo de ensino dos gêneros escritos, acreditamos que a professora faz um bom trabalho, dentro do que se propõe. Mesmo parecendo ser uma prática tão presa aos modelos criticados por Schneuwly e Dolz (2004a), entendemos que não se pode perder de vista aspectos que influenciam diretamente no trabalho do professor, como, por exemplo, a pressão no sentido de alfabetizar os alunos, que, se por um lado é plenamente compreensível, por outro obscurece a necessidade de se voltar a atenção à modalidade oral, justamente, dentre outras razões, pelo fato de que a preocupação com a linguagem oral não é tradicionalmente

algo a que os professores em geral dêem tanta atenção, e pudemos perceber que a professora com que trabalhamos não é diferente. Dessa forma, o foco de nosso próximo estudo será justamente trazer contribuições para se pensar as possibilidades de trabalho com gêneros orais durante o processo inicial de alfabetização de modo a articular oralidade e letramento.

## Referências

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 1º. e 2º. ciclos, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- EIDT, N. M. *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- ELKONIN, D. B. *Toward the Problem of Stages in the Mental Development of the Child*, 1971. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/elkonin/works/1971/stages.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2010.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>>.



\_\_\_\_\_. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 119-142.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 1997, p. 39-79.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. , BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ano de ensinar*. Campinas: Alínea. 2007.

MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. In: *Alfa – Revista de Linguística*. Araraquara, vol. 47, n. 2, 2003a, p. 41-58.

\_\_\_\_\_. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ano de ensinar*. Campinas: Alínea. 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p. 21-40.

\_\_\_\_\_. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b, p. 129-147.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a.

\_\_\_\_\_. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b. p. 71-91.

VIGOTSKI, LEV SEMENOVICH. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: \_\_\_\_\_. LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S. *Play and its role in the mental development of the child*, 1933. Disponível em: <<http://marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>>.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas*. Tomo III. Tradução de Lydia Kuper. Visor: Madrid, 1995. Capítulos 6 e 7.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## POLIDEZ LINGUÍSTICA EM AMBIENTE VIRTUAL: ANÁLISE DO GÊNERO RECADO EM SITES DE RELACIONAMENTO

Kelly Christine Lisboa Diniz Leite de Vilhena<sup>12</sup>

“Não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra **pessoa**, em sua acepção primeira, queira dizer máscara. Mas, antes, o reconhecimento do fato de que todo homem está sempre e em todo o lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel... É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos” (PARK, Robert Ezra. **Race and Culture**. 1950).

**Resumo:** Este artigo procura averiguar como se dão os processos de elaboração de face a partir de procedimentos de polidez no gênero recado no site de relacionamento *Orkut*. Tem o objetivo de mostrar como o gênero recado, entre pessoas muito próximas, embora apresente uma linguagem bem direta e íntima, em ambientes sociais da Internet, enquadra-se em um contínuo que oscila da formalidade à informalidade. Considerando que os sites de relacionamento na internet, em geral, possibilitam a publicidade desses recados, procuramos avaliar como, dependendo do grau de proximidade entre os interactantes, constrói-se ou não uma *face* por meio de procedimentos de polidez. Partimos da hipótese de que as estratégias linguísticas usadas nos recados desses sites de relacionamento são no sentido de construção de imagem de reconhecimento por parte de quem recebe o recado e daqueles que o leem. Esta análise se ancorará nos estudos de Goffman, que empreende um trabalho sobre *face* e defende que um indivíduo agirá de maneira calculada para dar aos outros o tipo de impressão que irá levá-los a uma resposta específica que lhe interessa obter; e se apoiará também na teoria da construção de face - face positiva/face negativa - desenvolvida por Brown e Levinson.

**Palavras-chave:** Gênero recado. Ambiente virtual. Face positiva e negativa. Polidez.

**Abstract:** This article tries to examine how occur the face-making processes from politeness procedures in the gender scrap on the social networking site Orkut. It aims to show how the gender scrap amongst very close people, although it presents a very direct and intimate language, in social environments of the Internet fits into a continuum that ranges from formality to informality. Considering that social networking sites on the Internet in general, allow the advertising of these scraps, we assess how it is possible to build up a face or not by the politeness procedures, depending on the degree of closeness between interactants. Our hypothesis is that the language strategies used in the scraps of these social networking sites are in order to build image recognition by the person who receives the message and those who read. This analysis will be anchored in Goffman studies, that undertakes work on a face and defends that an individual will act in a calculated manner to give to the others the kind of impression that will lead them into a specific reply that interests himself; and it will also support the theory of face construction - positive face / negative face - developed by Brown and Levinson.

**Keyword:** Scrap gender. Virtual environment. Positive and negative face. Politeness.

---

<sup>12</sup> Mestranda do Programa de Estudos Linguísticos do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES – Vitória/ES. kcladiniz@hotmail.com

## Introdução

As relações pessoais no cenário social dos últimos anos do século XXI têm sido ampliadas devido às inúmeras probabilidades de interação que o ambiente virtual tem proporcionado.

As distâncias entre países se tornaram apenas distâncias físicas, pois com qualquer aparelho portátil e uma rede virtual, o acesso, em questões de segundos, a pessoas de qualquer lugar do mundo que disponham da mesma tecnologia é real.

Essa busca por relacionamentos interpessoais no ciberespaço, também chamado espaço virtual, deu-se, principalmente, em função da curiosidade dos usuários dessa rede em explorar as inúmeras possibilidades que esse mundo virtual oferece. Outro atrativo desse ambiente cibernético advém da vontade desses seus usuários conhecerem realidades diferentes daquelas em que vivem, além do imprescindível desejo de interagirem em sociedade sem se expor a qualquer forma de perda de individualidade não permitida.

Como a tecnologia avança cada vez mais em uma velocidade jamais esperada pelo homem, os espaços para exploração existentes na rede devem avançar na mesma medida e de forma surpreendente, como está ocorrendo. Os *softwares* e/ou páginas virtuais, principalmente voltadas para os relacionamentos sociais, fortalecem-se e firmam-se como ambientes que ocupam parte do tempo das pessoas que aderem a eles; essas páginas virtuais inovam suas ferramentas e atraem mais adeptos a seus aplicativos.

O número de usuários desses espaços de relacionamentos virtuais aumenta em todo mundo, as pessoas estão compartilhando quantidades de informações pessoais sem precedentes com outras pessoas completamente estranhas, conforme informa Miller (2009, p. 71).

A tecnologia torna cada vez mais possível a pessoas se tornarem espiãs das outras ou simples exibicionistas. A realidade virtual permite a criação de outra identidade fora da realidade física.

Dessa maneira, o computador, como alguns erroneamente criam, não é apenas um suporte de produção de textos, mas um intermediador de comunicação em potencial, conforme reforça Levy (2001, p. 41):

Considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo [...] equivale a negar sua fecundidade

propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade. O computador é, portanto, antes de tudo um operador de *potencialização de informação* (LEVY, 2001, p. 41).

Da perspectiva do aparecimento da interatividade em novos gêneros do qual trata o filósofo é que vamos nos ater neste trabalho. O computador não será concebido como um instrumento a mais de produção de textos, mas como um suporte de gêneros ligados à interatividade.

Os sites de relacionamento virtuais *potencializam* os meios de interação e informatividade. Ao mesmo tempo em que se nota que as informações de cunho pessoal atraem muito mais expectadores e que esses são induzidos a também participarem desse ciclo. Quando essa troca se dá, como nas interações face a face, há uma tendência da exposição de uma identidade que corresponda com o que culturalmente se espera.

Contudo, essa exposição em massa não pode ser entendida apenas como uma amostra de identidade, mas como a própria construção de uma identidade paralela que assume uma linha totalmente ou parcialmente esperada pelo meio em que se encontra.

Goffman (1996, p.218) defende que um ambiente social é qualquer lugar que seja limitado por barreiras estabelecidas à percepção e que abrigue uma forma particular de atividade. Para esse autor, dentro de um ambiente de relacionamento social, em geral, encontramos pessoas as quais atuam de modo a apresentar-se para uma plateia de acordo com uma linha de conduta cooperativa.

Essa linha de conduta obedece a princípios mantidos mediante regras de polidez e decoro. Portanto, entre os membros pertencentes a esses ambientes de relacionamento social deve haver certa familiaridade a qual permita que se estabeleçam trocas compartilhadas que não firam as representações dos seus membros.

Entretanto, é importante não deixar de mencionar que dentro de ambientes de relacionamentos sociais, de acordo com o mesmo autor (GOFFMAN, 1996, p. 9), as pessoas se apresentam sob máscaras, ou seja, o papel que cada indivíduo irá exercer irá depender da plateia que está assistindo a essa representação.

Desse modo, em ambiente virtual, em que a presença física se dá, quando muito, de forma semiótica, ou seja, por meio de fotos ou vídeos, essa simulação será um tanto maior devido à generalização da plateia que é expectadora.

A escolha do quadros de *recados* deixados em ambientes públicos virtuais, como o *Orkut*, como *corpus* dessa pesquisa se deu pelo fato de apresentar as características de representação e construção de face, conforme enfatizado por Goffman (1980, p.78). A face nesse ambiente virtual é algo que se desenvolve no encontro da interação, e que se torna

manifesta apenas quando esses recados são lidos e interpretados em função das avaliações que neles se expressam. A pesquisa procura se concentrar nas formas de polidez usadas como estratégia dos usuários desse gênero e se mostrarem mais aceitos pela comunidade a qual fazem parte.

### **Gênero recado e ambiente *software* de relacionamento pessoal – orkut**

Os gêneros virtuais aparecem no cenário social para influenciar o comportamento e a representação dos indivíduos em sociedade, principalmente no que se refere ao uso de *softwares* sociais, como é o caso do *Orkut*, sistema social mais usado entre os jovens brasileiros, sobretudo, nos últimos 5 (cinco) anos com o intuito de formar uma rede de comunicação ou uma rede de busca por relacionamentos.

O *Orkut* é um *social network*, conhecido como *community websites*, isto é, redes sociais de relacionamentos na Internet. Essa rede é filiada à empresa *Google Inc.* e foi criada em 19 de janeiro de 2004 pelo engenheiro turco *Orkut Büyükkökten*. Com a popularidade do *software*, hoje é possível que qualquer pessoa faça parte dessa rede, basta ter uma conta de correio eletrônico no site da *Google*, o *gmail*; com essa conta se solicita a entrada nesse grupo social.

Assim como muitos *softwares* com as mesmas finalidades de rede de relacionamentos, o *Orkut* abriga muitos gêneros, alguns autores o concebem como um *hipergênero* por se tratar de um ambiente em que “gêneros se compõem a partir de outros gêneros” (BONINI, 2003, p.4).

Por outro lado, não se pode deixar de destacar que é bem complexa essa visão, uma vez que há outras concepções a respeito de gêneros, como a adotada por Marcuschi, que defende o *locus*, ou seja, o lugar onde ocorrem os gêneros, como suporte ou portador de texto (MARCUSCHI, 2003, p. 11).

Partiremos da noção de gênero defendida pela teoria sociointeracionista da Escola Russa, com Bakhtin como seu principal expoente teórico.

O pensamento do filósofo russo Bakhtin atingiu importante repercussão na linguística do século XX, ele considera que há um vínculo intrínseco entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, considerando, dessa forma, que os enunciados devem ser vistos na sua função, no processo de interação.

Dessa maneira, a produção de textos nas esferas de ação é determinada pelas condições específicas e pelas finalidades esperadas de cada esfera. Na concepção desse autor (2003, p. 282), a língua é vista como um lugar de interação humana e não como um sistema estável.

Assim sendo, o uso da língua exige do falante, dentre outras coisas, a escolha do gênero discursivo mais adequado. Os gêneros, na visão de Bakhtin, são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p.282).

Diante dessa abordagem, a escolha do gênero discursivo adequado para a situação comunicativa esperada é de competência interacional, ou seja, a competência sócio-comunicativa dos falantes/ouvintes os leva a perceber qual gênero é mais adequado para cada uma das práticas sociais.

Deve-se lembrar que os gêneros são práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade que se apresentam de modo muito heterogêneo, tanto quanto os diferentes campos da atividade humana, surgindo em função das novas tecnologias de uma sociedade. Até nos ambientes mais informais de comunicação, como as conversas face a face, os gêneros estão presentes.

### **Metodologia e o *corpus***

Os estudos de polidez e interação verbal por Brown e Levinson propõem princípios universais de polidez, baseados empiricamente na análise de dados de três culturas. A metodologia descrita no livro aponta para a realização de testes controlados, que levassem o falante a utilizar as estratégias de polidez esperadas.

No entanto, para o estudo dos recados do *Orkut* em páginas de brasileiros escritas em português, só essa metodologia de Brown e Levinson não seria suficientemente satisfatória.

Adotamos as estratégias utilizadas para a seleção levando em conta outros fatores além dos delimitados pelos estudos desses pesquisadores.

Após uma observação de alguns perfis e das trocas de recados entre conhecidos, pareceu coerente trabalhar com critérios de seleção como: idade; ambiente social determinado pela leitura de imagens fornecidas e grau de intimidade ou proximidade entre os interactantes.

Optamos por não identificar os usuários, uma vez que não estão sendo levados em conta para a análise propriamente linguística a foto apresentada no perfil, além de preservar a individualidade de cada um

Levamos em conta a consideração bakhtiniana da relativa estabilidade dos gêneros, é importante considerar o gênero *scrap* ou recado do *Orkut* como um gênero enquadrado nessa perspectiva do hibridismo, por isso, Marcuschi postula que

“[...] os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas ao lado do papel e do som (...) a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2002, p. 13).

Os recados do *Orkut*, principalmente na abordagem pragmática desse artigo, é uma nova forma de comportamento da comunicação humana e, portanto, deve ser encarada, conforme exemplifica Bakhtin, como um caso de transmutação de gêneros, transmutação do diálogo cotidiano para a esfera literária, ou esfera da escrita, no qual aquele é absorvido e reinterpretado, passando a uma esfera mais complexa; mudando, dessa forma, seu estilo.

Tais como os textos que circulam na *Internet*, especialmente em salas de bate-papo, os *scraps*, recados deixados no *orkut*, são carregados de marcadores conversacionais, abreviações, que buscam traduzir, por meio da escrita, e manifestações exclusivas da fala, tais como: alongamentos vocálicos com funções paralinguísticas, a presença de elementos semiológicos, imagens, fotos, vozes, sons, dentre outros recursos. Quanto melhor dominamos esse gênero tanto mais tranquilamente o empregamos. Alguns usuários acreditam que nessa escrita é possível usar mais plena e nitidamente sua individualidade nos ambientes em que isso é possível e necessário.

Conforme Lima-Neto (2006, p. 7-8), o *recado* não tem forma fixa, mas apresenta algumas regularidades, como, mensagens breves que diz respeito somente a um enunciador e a um co-enunciador, ausência de necessidade de intimidade.

Já no que se refere ao bilhete, considera-se como características fundamentais: uma forma predominantemente dialógica; presença de uma intimidade entre os interlocutores, daí



o caráter de informalidade; forma relativamente fixa: corpo bem delimitado quanto ao tamanho e à temática.

O *scrap* do *Orkut* (recados do *Orkut*), principalmente diante das últimas mudanças de layout e configurações do site, assumiu um caráter híbrido desses dois gêneros que, muitas vezes, até foge das características próprias de um ou de outro desses gêneros.

O *website orkut* possibilita tratar em um só lugar de assuntos profissionais, acadêmicos, de lazer, de humor, enfim, o nome “rede social” é mais do que aplicável.

### **A imagem social e a face nos recados do *Orkut***

A imagem social é, conforme expõe Preti (2004, p.180), a definição de posições sociais dos indivíduos num grupo, a fim de conquistar o que costuma se chamar de *status*.

Cada esfera social ou cada *status* exige de seu grupo um conjunto de regras a que se deve obedecer para que seus usuários sejam aceitos. Essas regras compreendem um conjunto de posturas e aspectos relacionados desde a apresentação física do indivíduo até à linguagem empregada nas trocas comunicativas dentro de suas funções sociais.

Brown e Levinson atestam que apesar da construção de uma imagem pública ser definida de acordo com a cultura, há dois pontos tácitos: a necessidade de conhecer as regras de comunicação de cada ambiente de interação e a necessidade do falante se orientar nessas regras (BROWN; LEVINSON, 1987, p.62).

Conforme, Goffman, o que implica na construção dessas regras sociais invisíveis é não só o cumprimento delas, como também o que se espera em troca ante esse cumprimento:

A sociedade está organizada tendo por base o princípio de que qualquer indivíduo que possua certas características sociais tem o direito moral de esperar que os outros o valorizem e o tratem de maneira adequada. Ligado a este princípio há um segundo, ou seja, de que o indivíduo que implícita ou explicitamente dê a entender que possui certas características sociais deve de fato ser o que pretende que é. Consequentemente, quando um indivíduo projeta uma definição da situação e com isso pretende, implícita ou explicitamente, ser uma pessoa de determinado tipo, automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo têm o direito de esperar. Implicitamente também renuncia a toda pretensão de ser o que não aparenta ser e, portanto, abre mão do tratamento que seria adequado a tais pessoas. Os outros descobrem, então, que o indivíduo os informou a respeito do que é e do que eles devem entender por “é” (GOFFMAN, 1996, p.21).

Nesse cenário apresentado pelo estudioso, entendemos que o indivíduo se projeta com o objetivo de ganhar repercussão social para que outros indivíduos o valorizem.

Nos sites de relacionamentos virtuais, no caso o que estamos analisando, o *Orkut*, também há uma concorrência por parte dos usuários com a intenção, até explícita, de ser aceitos e queridos pela comunidade, ou pelos grupos dos quais fazem parte.

Essa concorrência se dá sob as mais diversas formas, desde os recursos imagéticos até os linguísticos. Por exemplo, no álbum de fotografias, na foto de exibição do perfil, no recebimento e envio de depoimentos e nos recados recebidos e postados.

Essa construção de uma imagem a partir da situação em que está inserido ou a representação que se faz nas instâncias sociais em que se está ligado tem a ver com a linha de conduta que o indivíduo quer assumir para ser querido.

Dessa maneira, chamamos de *face* a “imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados – embora se trate de uma imagem que pode ser compartilhada por outros, como quando uma pessoa consegue fazer uma boa exibição profissional ou religiosa, fazendo uma boa exibição para si mesma” (GOFFMAN, 1980, p.77).

Isso quer dizer que *face* é uma imagem social construída que só é revelada pelos indivíduos e em ocasião de interações sociais.

O conceito de *face* foi, inicialmente, formulado pelo sociólogo Erving Goffman em 1974 e foi observado a partir de experiências de interação face a face. O autor defende o termo *face*, como:

Valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. Face é uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados – embora se trate de uma imagem que pode ser compartilhada por outros. [...] A face dos outros e a própria face são constructos da mesma ordem; são as regras do grupo e a definição da situação que determinam a quantidade de sentimento ligado à face e como esse sentimento deve ser distribuído entre as faces envolvidas (GOFFMAN, 1974).

Face, diante dessa posição adotada pelo estudioso, não é algo superficial que possa se localizar no exterior do corpo, mas se trata de uma linha que é mantida de acordo com as designações sociais, ou seja, a pessoa mantém a sua face ou a perde, dependendo do propósito e do ambiente da comunicação.

Todo indivíduo, para Goffman, tendia a exteriorizar uma linha de conduta que envolvia um conjunto de atos, tanto verbais como não verbais em situações sociais. Por meio dessa linha de conduta é possível que o indivíduo reclame para si uma imagem pública. Isso

significa que cada situação social reclama um conjunto de atitudes e, portanto, uma forma de elaboração de face.

Brown e Levinson ampliaram os estudos de Goffman e os recolocaram para a linguística, de modo que para eles *Face* está ligada às emoções:

Nossa noção de “face” deriva de Goffman e do termo folclórico em inglês que liga a face às noções de estar constrangido ou humilhado, ou “perdendo a face”. Assim, a face é algo em que há investimento emocional, e que pode ser perdida, mantida ou intensificada, e que tem que ser constantemente cuidada numa interação. Em geral, as pessoas cooperam (e pressupõem a cooperação dos outros) na manutenção da face na interação, sendo essa cooperação baseada na vulnerabilidade mútua da face. Isto é, normalmente, a face de qualquer um depende da manutenção da face de todos os outros e, como se pode esperar que as pessoas defendam suas faces quando ameaçadas, e, defendendo suas próprias faces, elas ameaçam a face dos outros, geralmente é de interesse de cada participante manter a face do outro, isto é, agir de forma a assegurar aos outros participantes que o agente está atento às pressuposições relativas à face ameaçada (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61).

Esses estudiosos apresentam dentro dessa noção de face um quadro teórico sobre polidez elaborado. O modelo da polidez inspira-se nos conhecimentos de *face* e de *território* de Goffman, reelaborados por esses autores para *face positiva* e *face negativa*.

A *face negativa* é entendida como o conjunto dos territórios do ‘eu’, lugares íntimos não previstos de ser explorados, reservas pessoais (território corporal, espacial, temporal, bens materiais ou simbólicos).

Enquanto que a *face positiva* se apresenta como um conjunto das imagens valorizadas de si mesmos que os interlocutores constroem e tentam impor na interação.

Na verdade, todos os atos que somos levados a produzir na interação são, de alguma forma, “ameaçadores” a uma e/ou à outra face dos interlocutores presentes, sendo esses chamados de *Atos ameaçadores de face (FTAs)*.

Se os participantes envolvidos no processo interativo têm um *desejo e necessidade de face* (face-want), cada um procura conservar, e mesmo melhorar, seu território e sua face, em geral, positiva.

Portanto, as faces são alvo de ameaças permanentes e objeto de um desejo de preservação constante. Para que esse jogo comunicativo de ameaça e de preservação de face seja possível, de acordo com Goffman, é necessário a realização de um *trabalho de figuração* (face-work), de máscaras. *Face-work* foi um termo usado para designar “tudo que uma pessoa empenha para que suas ações não façam ninguém perder a face (nem mesmo ela própria)”.

No entanto, para Brown e Levinson, a contradição que ocorre desse permanente estado de ameaça e preservação se revelaria pela implementação de diversas *estratégias de polidez* que, para a maioria, se reduz a processos de atenuação dos Atos ameaçadores de face.

Dessa maneira, a polidez aparece, nessa perspectiva, como “um meio de conciliar o desejo mútuo de preservação das faces com o fato de que a maioria dos atos de linguagem são potencialmente ameaçadores de qualquer uma dessas mesmas faces”. A partir de então, o fundamento do trabalho de Brown e Levinson consiste em fazer o inventário dessas diferentes estratégias e dos atenuadores utilizados para mitigar os Atos ameaçadores de face.

Esses estudiosos, diante da perspectiva das estratégias de polidez, dividem os atos de linguagem em quatro categorias, obedecendo à lógica da face que é mais suscetível de ameaçar:

(1) *Atos ameaçadores da face negativa do emissor*: promessas, pelas quais empenhamo-nos em fazer, em um futuro próximo ou distante, qualquer coisa que evite lesar o nosso próprio território;

(2) *Atos ameaçadores da face positiva do emissor*: confissões, desculpas, autocríticas e outros comportamentos auto-degradantes;

(3) *Atos ameaçadores da face negativa do destinatário*: ofensas, agressões, perguntas “indiscretas”, pedidos, solicitações, ordens, proibições, conselhos e outros atos que são, de alguma forma, contrários e impositivos;

(4) *Atos ameaçadores da face positiva do destinatário*: críticas, refutações, censuras, insultos, escárnios e outros comportamentos vexatórios.

No *Orkut*, como em qualquer outro ambiente social, também há uma constante mobilização dos seus usuários para que assumam uma linha de conduta ante o grupo de que fazem parte. Os recados postados são exemplos de exposição e ameaça permanentes de face, pois, diferente da visão de oposição entre face positiva e face negativa que Brown e Levinson propõem, o que temos é que as duas faces constituem componentes fundamentais e complementares de todas as relações entre seres sociais, formando assim um contínuo ora de ameaça, ora de preservação.

### **Análise de recados e estratégias de polidez**

Os recados do *Orkut*, conforme já pontuado ao longo deste trabalho, são fonte de oralidade e de uma liberdade de expressão bem acentuadas. Essa informalidade reflete muito o comportamento da cultura em que analisamos esse gênero. Brasileiros, em geral, são conhecidos como uma sociedade hospitaleira, comunicativa e alegre.

Na observação do *corpus* foi possível analisar a presença de polidez nas interações ou nas trocas de recados, no entanto, uma polidez construída socialmente, no contexto dos interlocutores.

No entanto, considerando que no campo dos estudos da língua, de acordo com Koch e Bentes (2008, p. 25), a polidez é forjada em meio a práticas sociais, é preciso entender que o contexto de comportamento da faixa de idade dos usuários analisados é fundamental para se buscar construção de polidez.

Outro fator que é interessante para ser colocado é o fato de que a tabela de estratégias de polidez negativa, positiva ou de indiretividade propostas por Brown e Levinson nem sempre se aplicam da mesma forma em um dado contexto cultural. A noção de face nos recados do *Orkut* está muito ligada ao ser aceito, portanto, implica fazer uso de uma linguagem, de uma interação esperada pelo grupo.

No decorrer das observações, outra questão observada foi o fato de que as estratégias de polidez oscilam da formalidade à total informalidade principalmente no que diz respeito à faixa etária, fato bem esperado; uma vez que os adolescentes apresentam uma linguagem mais coloquial e relações sociais mais próximas e intensas.

Ao constatar essa evidência, foi necessário, a título de focalização, delimitar faixa etária suposta, uma vez que a idade no *Orkut* pode ser burlada, a fim de empreender nossas observações a respeito da polidez nos recados.

Por ter um material linguístico desafiador, neste trabalho, apresentaremos análises de supostos jovens de 18 aos 20 anos, conforme idade declarada no site.

Notamos que embora pessoais, as páginas de recados do *Orkut* são constantemente visitadas pelos usuários, principalmente, entre *amigos* para colher informações sobre a popularidade do usuário, sua rotina ou simplesmente por mera curiosidade. Essa rotina faz com que muitos optem inclusive por apagar recados após lidos, uma vez que por meio desses é possível se resgatar muito das relações íntimas do outro.

É possível se comprovar essa afirmação com as seguintes sequências:

**E1:**



contra, não lhe tira a capacidade de ação. A adversativa (*mais*) também remete a uma condição contrária a alguma decisão já esboçada, mas com chances, a partir de uma possível insistência, de mudança de ideia.

A marca de identidade de grupo, assegurado pelo uso da expressão *mano* também consiste em uma estratégia inteligente de preservação de face, uma vez que demarca território e demonstra intimidade.

Já no exemplo *E4*, a polidez é manifesta nas marcas semânticas de palavras amistosas e que demonstram interesse pelo outro e por suas necessidades, palavras como: *Oi, prima preferida, melhores amigas, te adoro*.

Nessas escolhas, a usuária do site não só ressalta sua face positiva, como também procura não ameaçar a face negativa da sua interlocutora, ainda que tenha soado como uma cobrança a observação a cerca do esquecimento do aniversário: *apesar de vc não te me mandado nenhum recadinho eu nunca esquecerei de vc*. O uso da concessiva *apesar de* embora tenha sido usada no intuito de não dirigir de forma direta uma acusação e, conseqüentemente, vir a ameaçar a face negativa de sua interlocutora, a cobrança indireta ameaça igualmente a face negativa do outro.

O uso das vogais alongadas, em: *te adoroOoooo parabéns Muitoooo BJus*, implicam exagero na simpatia, uma forma a mais de demonstrar elaboração de face positiva e, ao mesmo tempo, demonstra polidez por demonstrar que o falante demonstra interesse exagerado no outro.

### **Considerações finais**

Embora o gênero recado de *Orkut* apresente uma linguagem muito informal e até coloquial, pode-se constatar que, como consiste em um ambiente de exposição pública e reafirmação de imagem social, não se pode desconsiderar que há uso de polidez.

A análise linguística permite observar que há uma série de estratégias usadas para que a polidez seja percebida não só pelos receptores, como também por todo público que utiliza esse site de relacionamento. Conclui-se, portanto, mais uma vez que a polidez é de fato um constructo social e cultural que se faz na interação e de forma dinâmica.

### **Referências**

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.282.

BONINI, A. Do manuscrito ao livro impresso: investigando o suporte. In: CAVALCANTE, M. M. *et al.* (orgs.). *Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais*. V.1, Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Polieness. Some universals in language*. Cambridge University Press, 1987.

GOFFMAN, E. A Elaboração da face, uma análise dos elementos rituais na interação. In: FIGUEIRA, S (ORG.). *Psicanálise e Ciências Sociais*. Tradução J. Russo Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves S.A., 1980, p. 76-114.

\_\_\_\_\_. *A representação do eu na vida cotidiana*; tradução de Maria Célia Santos Raposo. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; Aspectos da cortesia na interação face a face. In: PRETI, D. *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, Vol. 10, 2008, p. 19-48.

LÉVY, P. *O que é virtual*; tradução de Paulo Neves. São Paulo: 34 Editora, 2001.

LIMA-NETO, V. de e ARAÚJO, J. C. *Relações intergenéricas na construção do scrap do Orkut*. In: *II Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Ceará, 2007. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art46\\_Lima-Neto&Araujo.swf](http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2007/anais/ANAIS/Art46_Lima-Neto&Araujo.swf)>.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MILLER, C. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora da UFPE. 2009.

PARK, R. E. *Race and culture*. Glencoe, The Free Press, 1950.

PRETI, D. A oralidade na escrita: o diálogo de ficção. In: *Estudos de língua oral e escrita*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 117-215.



## A VARIAÇÃO ENTRE AS FORMAS DO FUTURO DO PRETÉRITO E PRETÉRITO IMPERFEITO DO INDICATIVO NA FALA CAPIXABA

Leila Maria Tesch\*

**Resumo:** Este trabalho analisa a variação entre as formas do futuro do pretérito e do pretérito imperfeito do indicativo, sintéticas (*amaria* e *amava*, respectivamente) e perifrásticas (*iria amar* e *ia amar*, respectivamente), na expressão de informação no âmbito do *irrealis*, na fala de informantes capixabas. Com base nos princípios da Sociolinguística Variacionista, foram investigados os contextos linguísticos e sociais correlacionados à variação estudada. O *corpus* pertence ao banco de dados do projeto “O português falado na cidade de Vitória”, PortVix. No conjunto, os resultados demonstraram um uso equilibrado entre as formas de futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo. Analisando-se separadamente os verbos não-modais e modais, aqueles foram mais utilizados no futuro do pretérito e estes, no pretérito imperfeito do indicativo, além de inibirem as formas perifrásticas. Os três fatores sociais (sexo, faixa etária e escolaridade) foram selecionados pelo programa computacional *Goldvarb* (versão 2001). A forma perifrástica IA + verbo foi favorecida nos falantes mais jovens, em verbos não-modais, resultado que pode indicar um processo de mudança em curso. Em relação aos fatores linguísticos investigados, o paralelismo, o tipo de texto e a saliência fônica foram significantes para a escolha das variantes.

**Palavras-chave:** Variação. *Irrealis*. Futuro do Pretérito. Pretérito Imperfeito. PortVix.

**Abstract:** This study analyses the variation between the verb forms of the future in the past and of the imperfect past in the indicative, both the synthetic (“*amaria*” and “*amava*”, respectively) and periphrasis (“*iria amar*” and “*ia amar*”, respectively), in expressions of information in the sphere of the *irrealis*, in the Portuguese as spoken by the capixabas, i.e. the people from the state of Espírito Santo, Brazil. Considering as basis the principles from variational sociolinguistics, linguistic and social contexts correlated to the variation being studied were investigated. The corpus belongs to the data bank of the project “The Portuguese as spoken in the city of Vitória”, PortVix. By and large, the results demonstrate a balanced use of the past in the future and the imperfect past in the indicative. When the non-modal verbs and the modals were analysed separately, the first were more used in the future of the past; while the latter, in the imperfect past in the indicative, besides presenting the periphrastic forms. The three social factors (sex, age and education) were chosen by the computer program *Goldvarb* (2001version). The periphrastic IA + Verb was the most favoured by the speakers of younger age, in non-modal verbs, the result of which may indicate a process of change under course. As to linguistic factors investigated, parallelism, text type and the phonic salience were significant in the choosing of the variants.

**Keywords:** Variation. *Irrealis*. Future in the Past. Imperfect Past. PortVix.

---

\* Aluna de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: leilatesch@yahoo.com.br

## Introdução

Este estudo analisa a variação entre as formas futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo, sintéticas (*estudaria* e *estudava*, respectivamente) e perifrásticas (*iria estudar* e *ia estudar*, respectivamente), na expressão de informação no âmbito do *irrealis*, concentrando seu foco numa região ainda pouca pesquisada - a cidade de Vitória. Toma por base a Teoria Sociolinguística Variacionista e investiga, portanto, os contextos linguísticos e sociais correlacionados à variação.

Assim, o *corpus* utilizado neste trabalho pertence ao projeto “O português falado na cidade de Vitória”, PortVix, que se constitui de entrevistas com 46 informantes nativos da capital do Espírito Santo, Vitória. Os falantes estão estratificados de acordo com a idade, sexo e escolaridade do entrevistado, Yacovenco (2002).

Essa cidade, fundada há 450 anos, ainda não possuía estudos sistemáticos de caráter sociolinguístico e a formação desse banco de dados permitiu o registro da língua em seu uso efetivo, abrindo caminho para o conhecimento mais aprofundado da realidade linguística atual da comunidade de fala capixaba. Além disso, pode contribuir para a ampliação do rol de banco de dados existentes no Brasil, com descrições que venham a ser úteis para um melhor e mais sistemático conhecimento das diferenças e múltiplas realidades linguísticas vivenciadas pelos falantes do português brasileiro.

Este estudo é o primeiro a utilizar sistematicamente todo o *corpus* do PortVix, mas se espera que seja o primeiro de uma série de investigações que tem por objetivo mais amplo constituir um observatório da variação linguística nessa comunidade de fala.

Na fase de coleta de dados, verificou-se a variação futuro do pretérito/ pretérito imperfeito do indicativo nas entrevistas realizadas e observou-se que tal variação não era binária, pois foram encontradas paralelamente às formas sintéticas, as perifrásticas. De fato, essa variação não se restringe ao *corpus* analisado, pois pode ser constatada em diversos contextos.

Retomando as variantes consideradas nesta pesquisa, têm-se as seguintes formas:

- (1) Futuro do pretérito na forma sintética, doravante FP:  
(Se eu fosse você, não **esqueceria** que hoje é o nosso primeiro aniversário de casamento);
- (2) Pretérito imperfeito do indicativo na forma sintética, doravante PI:

(Se eu fosse você, não **esquecia** que hoje é o nosso primeiro aniversário de casamento);

(3) Futuro do pretérito na forma perifrástica, doravante IRIA + V:

(Se eu fosse você, não **iria esquecer** que hoje é o nosso primeiro aniversário de casamento);

(4) Pretérito imperfeito do indicativo na forma perifrástica, doravante IA + V:

(Se eu fosse você, não **ia esquecer** que hoje é o nosso primeiro aniversário de casamento).

No entanto, ao se consultar uma gramática tradicional ou livro didático, verifica-se que o PI é definido como expressão de uma ação habitual ocorrida num intervalo de tempo passado e o FP relacionado às noções de hipótese, incerteza e/ou futuro relativo a um momento passado. As definições do PI não citam o seu uso no ambiente sintático-semântico tradicionalmente definido para o uso do FP. Além disso, as formas perifrásticas, constituídas pelo verbo IR + infinitivo do verbo principal, raramente são previstas nas gramáticas.

Assim, o presente estudo revela-se importante não apenas para a teoria linguística, especialmente para as abordagens Sociolinguística e Funcionalista, mas, também, para o ensino de língua portuguesa em escolas de Ensino Fundamental e Médio, uma vez que proporcionará um conhecimento da língua efetivamente falada pelos capixabas e, conseqüentemente, propiciará um ensino de língua materna mais próximo da realidade linguística dos alunos, contribuindo para uma revisão do conceito de norma, visto que nem sempre os falantes se utilizam da norma-padrão no seu cotidiano. É, portanto, objetivo deste trabalho: 1) analisar a variação entre o futuro do pretérito e pretérito imperfeito, com a noção de *irrealis*, no português falado pelos capixabas e 2) verificar quais variáveis sociais e linguísticas propiciam a variação.

### **Fundamentação teórica**

A sociolinguística variacionista é um modelo teórico que tem por pressuposto a possibilidade de sistematização da heterogeneidade linguística. William Labov foi um dos primeiros a relacionar as variações linguísticas às diferenciações existentes na estrutura social de cada comunidade, formulando a Teoria Variacionista. O pressuposto básico do estudo da variação – entendida como a coexistência de duas ou mais formas para dizer a mesma coisa, ou seja, com o mesmo significado - é o de que a heterogeneidade linguística não é aleatória, mas regulada por um conjunto de regras.

Segundo Chambers (1995), a variação linguística não é livre, mas obedece a padrões regulares que possuem significação social, revelam a forma como as línguas os refletem e as relações sociais. Os dados podem ser analisados sem ser necessário se recorrer ao axioma da categoricidade. A sociolinguística entende que a homogeneidade linguística é um mito, que pode trazer consequências graves na vida social.

Essa heterogeneidade na estrutura linguística pode ocasionar um processo de mudança ou uma variação. Weinreich (2006, p. 126) afirma que toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade, contudo nem toda variabilidade e heterogeneidade implicam mudança. Ainda a respeito da mudança, para Labov,

não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre, ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo (LABOV, 2008, p.21).

### Revisão bibliográfica

Durante o estudo, encontraram-se textos que apresentavam direta ou indiretamente o tema da alternância FP *versus* PI. Abordam-se a seguir questões referentes ao tema em foco sob a ótica de Said Ali (1969), Bechara (1989; 2003), Câmara Jr. (1956 e 2001) e Costa (1997 e 2003).

Said Ali (1969, p. 165)<sup>13</sup>, em sua *Grammatica Secundaria de Língua Portuguesa*, já na primeira metade do século passado, afirma a possível substituição do futuro do pretérito pelo pretérito imperfeito do indicativo ou pelo pretérito mais que perfeito do indicativo, em orações condicionadas.

Bechara (2003) não cita a substituição do futuro do pretérito pelo pretérito imperfeito do indicativo. Para ele, o futuro do pretérito implica a modalidade condicional, em referência a fatos dependentes de certa duração, como em *cantaria*. Contudo, em sua *Moderna Gramática Portuguesa* (1989, p. 274), afirma que o futuro do pretérito pode ser substituído pelo pretérito imperfeito do indicativo, principalmente na conversação, “quando se quer exprimir fato categórico”, ao citar os possíveis empregos dos tempos verbais do indicativo.

*A forma verbal portuguesa em -ria*, de Câmara Jr. (1956), é uma obra de suma importância para a fundamentação deste trabalho. Abordam-se os problemas da designação

<sup>13</sup> A data se refere à 8ª edição do livro, o qual foi escrito provavelmente durante a década de 1930.

dessa forma verbal e as formas que podem substituir outras que também expressam a irrealidade. Além disso, discute-se a dificuldade de encarar o morfema *-ria* como um tempo pertencente ao modo indicativo, visto que não apresenta muitas características que possibilitariam considerá-lo como tal. Mattoso Câmara apresenta o fenômeno de substituição do futuro do pretérito por uma categoria temporal de passado como “um emprego essencialmente coloquial e popular, pertencente a um plano linguístico em que não foi introduzida a forma de futuro com a mais elaborada tripartição das categorias temporais” (1956, p. 74). Além disso, o autor relaciona o uso do pretérito imperfeito na função de *-ria* a uma falta de projeção do fato num tempo futuro. A partir do ponto de vista do autor, é possível perceber que a forma verbal portuguesa em *-ria* apresenta um uso que vai além de muitas expectativas. Vale pontuar que o autor ainda cita que há formas perifrásticas, com um infinitivo e o auxiliar para expressar os dois tempos do futuro. E acrescenta que a variação entre os dois tempos verbais, ora estudados, está além de ser uma questão temporal, e sim relacionada ao valor modal. Nota-se, a partir do exposto, que para Mattoso o futuro do pretérito é considerado um tempo verbal, porém revestido, de forma marcante, de um valor modal, seja de condicionalidade ou de incerteza, dúvida.

Costa (1997), em sua dissertação de mestrado, analisa a variação entre as formas de futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo, em suas formas sintéticas e perifrásticas, com a noção de *irrealis*, sob a perspectiva da Teoria Variacionista, investigando os fatores linguísticos e sociais que favorecem essa variação. Para realizar tal pesquisa, utilizaram-se dois *corpora*, um de língua falada informal (amostra do Programa de Estudo sobre o Uso da Língua – PEUL/ UFRJ) e outro de língua escrita informal (amostra Cartas). Os resultados encontrados pela autora demonstram uma preferência da modalidade escrita pela forma de FP, enquanto na fala informal há uma gradação entre os usos de PI, FP, IA + V e IRIA + V. A autora chega à conclusão de que as perífrases IRIA + V e IA + V parecem não ser meras substitutas de suas correspondentes sintéticas, pois possuem contextos sociais e linguísticos próprios, sendo preferidas, geralmente, quando a forma verbal é extensa. Os mais velhos preferem a variante IRIA + V, enquanto os mais jovens IA + V.

Costa (2003), em *O futuro do pretérito e suas variantes no português do Rio de Janeiro: um estudo diacrônico*, analisa a variação entre o futuro do pretérito, o pretérito imperfeito, as perífrases ‘ia + infinitivo’ e ‘iria + infinitivo’, além da variante ‘havia de + infinitivo’ que expressam a noção de *irrealis*, numa perspectiva diacrônica. As amostras utilizadas para o estudo fazem parte do banco de dados do projeto PEUL/UFRJ em dois momentos distintos do tempo: uma amostra coletada na década de 1980 e outra no início dos

anos 2000. A respeito da análise em tempo real de longa duração, a autora fez uso de textos teatrais datados do início do século XVIII até final do século XX mais precisamente de 1733 a 1997. A partir deste trabalho, a autora pôde constatar que a variante IA + V vem se estabelecendo como forma inovadora, enquanto HAVIA DE + V praticamente caiu em desuso. Em relação aos resultados de sua pesquisa, menciona, em primeiro lugar, que seus *corpora* são constituídos de 673 ocorrências das formas variantes que expressam o *irrealis*. Um uso equilibrado entre PI e FP, este com 38% das ocorrências e aquele com 39%, a perífrase IA + V 17%, HAVIA DE + V 6% e IRIA + V não representou nem sequer 1% das ocorrências. É possível perceber a partir do banco de dados uma oscilação nas ocorrências das formas FP e PI na linha do tempo. A variante IRIA + V apareceu poucas vezes, sendo excluída da análise.

## Metodologia

Seguindo os procedimentos teórico-metodológicos da Teoria Variacionista, procurou-se obter um número significativo de dados do uso real do capixaba. Foi obtido um total de 1080 dados das formas variantes estudadas no âmbito do *irrealis*. Vale ressaltar que este trabalho relata os resultados da primeira pesquisa a analisar sistematicamente todo o *corpus* PortVix.

Depois de efetivada a coleta de dados, levantaram-se as hipóteses sobre quais fatores linguísticos e extralinguísticos estariam relacionados ao uso de cada forma variante. Pesquisou-se um total de seis grupos de fatores - as variáveis independentes. Analisaram-se três fatores linguísticos: 1) Paralelismo; 2) Tipo de texto e 3) Saliência fônica. Além de três fatores extralinguísticos: 1) Faixa etária; 2) Gênero/sexo e 3) Escolaridade. Após levantamento, codificação e digitação, os dados obtidos foram submetidos ao pacote de programas estatísticos computacional *Goldvarb* (versão 2001).

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa se restringe a formas que expressam o *irrealis*. Foram estudadas as ocorrências de FP, PI, IRIA + V e IA + V, intercambiáveis entre si, retirando aquelas nas quais essa correlação não fosse possível.

## Análise

Aqui se descrevem os grupos de fatores relevantes para o uso das variantes em verbos não modais, assim como os resultados da análise quantitativa e sua interpretação. São apresentados, em primeiro lugar, os grupos de fatores linguísticos e, em seguida, os sociais. Porém, antes da apresentação dos vários grupos de fatores e dos seus respectivos resultados, é interessante mostrar a distribuição das variantes.

Ao todo, foram coletadas mil e oitenta (1080) ocorrências de variantes com a noção de *irrealis*, do futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo, nas formas sintéticas e perifrásticas, considerando os verbos não modais e modais, nas 46 entrevistas de informantes capixabas. Observe a distribuição das variantes a partir da tabela 1.

**TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DAS VARIANTES FP, IMP, IA + V E IRIA + V.**

	<b>FP</b>	<b>PI</b>	<b>IA + V</b>	<b>IRIA + V</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Nº</b>	443	402	229	06	1080
<b>%</b>	41%	38%	21%	0%	100%

A primeira constatação que se pode fazer é que as formas do FP e PI têm uma distribuição equilibrada. As formas perifrásticas não se mostraram muito recorrentes, principalmente a construção IRIA + V, que, com seis ocorrências, não corresponde sequer a 1% dos dados. A construção perifrástica IA + V representa 21% das ocorrências.

Esse percentual do FP – 41% - não era tão esperado, mas ao se observar o número de ocorrências das formas perifrásticas juntamente às formas sintéticas, obtém-se outro resultado. Observe a distribuição: Futuro do pretérito – 449 ocorrências, 42%; Pretérito imperfeito do indicativo – 631 dados, 58%.

Ao se analisar as formas sintéticas e perifrásticas amalgamadas, é possível constatar claramente a preferência dos informantes pelas formas no pretérito imperfeito do indicativo. Segue abaixo um gráfico expondo a diferença de distribuição ao se considerar as formas sintéticas e perifrásticas separadamente e ao amalgamá-las, observe:

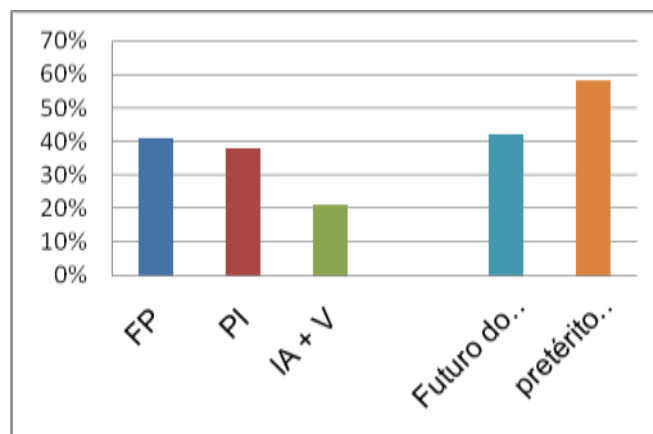


Gráfico 1: Distribuição da ocorrência das variantes

Portanto, a partir desses resultados, observa-se que, no geral, a informação no âmbito do *irrealis* é expressa preferencialmente pelo pretérito imperfeito do indicativo, ao se considerar as formas sintéticas e perifrásticas juntamente. No entanto, há uma predominância das ocorrências em FP, analisando separadamente as formas sintéticas e perifrásticas.

Vale ressaltar que os resultados apresentados a seguir se referem exclusivamente aos verbos não modais. Os verbos modais foram investigados separadamente por apresentarem comportamento muito distinto. Porém, não é possível descrever esses resultados neste artigo devido ao espaço limitado.

Em relação aos resultados da variação nos verbos não modais, foi possível perceber a preferência da variante FP nos falantes capixabas aqui investigados. Observe a distribuição a seguir:

**TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DE OCORRÊNCIAS DAS VARIANTES FP, IMP, IA + V E IRIA + V NOS VERBOS NÃO MODAIS**

	FP	PI	IA + V	IRIA + V	TOTAL
Nº	341	149	222	06	718
%	48%	21%	31%	0%	100%

É possível que esta preferência pelo FP esteja relacionada ao grau de formalidade da entrevista. Parece que o *corpus* do PortVix manteve uma formalidade em sua composição<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Participei da composição desse *corpus* e fui uma das entrevistadoras em algumas entrevistas. No decorrer de algumas entrevistas, pude perceber que alguns informantes se sentiam prestigiados por participar de uma pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, única universidade federal no Estado. É possível que esses informantes, por serem entrevistados por alunos da UFES, não tenham ficado totalmente à vontade no momento da entrevista, fazendo uso de uma linguagem mais cautelosa.



Como este trabalho é o primeiro a analisar sistematicamente todo o banco de dados, não é possível compará-lo com outros trabalhos para verificar se essa formalidade se reflete também em outros fenômenos variáveis.

Porém, vale lembrar que, em uma situação de entrevista, denominada por Labov (2008, p. 102-103) como fala monitorada, a pessoa está respondendo perguntas que são formalmente reconhecidas como partes da entrevista. “Não é uma situação formal quanto um discurso público, e é menos formal do que a fala que seria usada numa primeira entrevista de emprego, mas certamente é mais formal do que a conversa casual entre amigos ou membros da família.”

Alguns estudos do banco de dados do projeto PEUL, referentes à análise das entrevistas realizadas em 2000, apontaram uma aproximação maior do uso padrão de certos fenômenos variáveis e se acredita que tal preferência possa estar relacionada a um aumento no grau de formalidade das entrevistas, em comparação às realizadas na década de 1980.

A hipótese sobre o grau de formalidade nas entrevistas com capixabas baseia-se na preferência pelas formas variantes aqui estudadas nas falas dos entrevistadores, pois, em um total de 145 ocorrências em verbos modais e não modais, 75% foram de FP, 10% de PI, 13% de IA + V e 02% de IRIA + V. Assim, é possível verificar a tendência dos entrevistadores a usar a forma tida como padrão.

Um outro fator que parece estar envolvido na preferência por FP é o ‘tipo de texto’, tendo em vista que a noção de *irrealis* ocorre mais frequentemente em sequências argumentativas, ambiente favorecedor para a variante FP. A noção de *irrealis*, de um modo geral, está mais fortemente associada ao discurso argumentativo. As construções hipotéticas, aliás, são estruturas gramaticais usadas frequentemente como estratégia de argumentação. Esse fator parece ser uma das explicações para a maior frequência da variante FP na análise deste estudo.

A forma IA + V obteve um resultado interessante, sendo a segunda variante mais utilizada em verbos não modais. Esse resultado justifica que se investigue separadamente os verbos modais e não modais, tendo em vista que as perífrases são inibidas nos modais.

A perífrase IRIA + V apresenta pouquíssimos dados, não correspondendo a sequer 1% das ocorrências. Tal resultado acarretou a exclusão desses dados da análise.

O PI corresponde a 21% dos dados, no entanto, ao se verificar o seu uso juntando as formas sintéticas e perifrásticas, é possível observar o seu uso ligeiramente mais alto.

A seguir, citam-se os grupos de fatores linguísticos e sociais que se mostraram correlacionados à variação entre FP, PI e IA + V no âmbito de informação do *irrealis*, nos

verbos não modais. Como já foi dito, as ocorrências de IRIA + V não puderam ser analisadas pelo programa *Goldvarb* por apresentar um baixo número de dados.

Em relação aos fatores linguísticos, o programa estatístico selecionou como relevantes os seguintes grupos: 1) Paralelismo; 2) Tipo de texto e 3) Saliência fônica. Além disso, os três fatores sociais também foram selecionados pelo programa: 1) Gênero/ sexo; 2) Escolaridade e 3) Faixa etária.

## Paralelismo

O paralelismo obteve o primeiro lugar na seleção do programa *Goldvarb* para as três variantes: FP, PI e IA + V. Os resultados na tabela a seguir correspondem a diferentes rodadas do programa<sup>15</sup>, tomando-se cada uma delas como aplicação separadamente. Os valores correspondem ao peso relativo.

Em relação à pesquisa aqui descrita, a hipótese é que o uso do PI levaria, novamente, ao uso de outra forma no imperfeito e, por outro lado, o uso do FP propiciaria a utilização do futuro do pretérito. Assim como construções perifrásticas com IA + V favoreceriam outra com IA + V.

No *corpus* aqui analisado, distinguem-se dois tipos de ocorrências adjacentes: no discurso do próprio informante ou em relação ao discurso do entrevistador, sendo esta segunda possibilidade de paralelismo, caracterizada pelo caráter interacional, denominada gatilho (cf. Scherre, 1988: 392 e Charlotte Emmerich 1984). Observe os resultados obtidos para as três variantes:

**TABELA 3: INFLUÊNCIA DO GRUPO DE FATORES PARALELISMO NA ESCOLHA DE FP, PI E IA + V EM VERBOS NÃO MODAIS**

Fatores	FP	PI	IA + V
Ocorrência isolada	.49	.45	.64
Primeira ocorrência de uma série	.46	.72	.47
Ocor. precedida de gatilho no futuro do pretérito	.72	.44	.29
Ocor. precedida de gatilho no pretérito imperfeito	.12	.81	.69
Ocor. em cadeia, precedida de FP	.84	.20	.24

<sup>15</sup> Por estarmos trabalhando com uma variante eneária (três formas de expressão do *irrealis*: FP, PI e IA+V), tivemos que as agrupar para podermos utilizar o programa computacional *Goldvarb* que só realiza rodadas binárias. Para obter os pesos relativos, foram realizadas três rodadas no programa: 1) FP em detrimento de PI e IA+V; 2) PI em detrimento de FP e IA+V; 3) IA+V em detrimento de FP e PI.

<b>Ocor. em cadeia, precedida de PI</b>	.20	.87	.42
<b>Ocorrência em cadeia, precedida de IA + V</b>	.12	.30	.87

Os resultados expostos na tabela 3 confirmam a influência do fator paralelismo para a escolha da variante no âmbito do *irrealis*: a presença de uma forma leva a outra idêntica em contexto imediatamente posterior, tanto em ocorrências adjacentes no discurso do próprio informante quanto em relação ao discurso do entrevistador (formas em gatilho). Logo, nas ocorrências em cadeia, FP favorece FP (.84) (exemplo 01), PI leva a PI (.87) (exemplo 02) e IA + V favorece IA + V (.87) (exemplo 03).

01) eu **moraria**... adoro aquilo ali... Marechal Floria::no... Santa Isabel::... né... tem umas coisa ali muito boni/ bonitinha... agora (inint)... **moraria**... talvez em que::... **moraria**:: em Manguinhos (Mulher, Universitária, acima de 50 anos)

02) ave Maria se você chegasse/ viesse com uma queixa do colégio da professora... você **apanhava** de régua lá no colégio... chegava em casa se você dissesse que apanhou da professora você **apanhava** de novo (Mulher, Universitária, acima de 50 anos)

03) [tema: a criação de uma história em quadrinhos] eu que **ia dar** a história pra ela e ela **ia desenhar** ... e às vezes a gente trocava porque ela adorou a história que eu fiz..eu fiz uma história lá que:: ela ficava com/ com meu primo eu ficava com o namorado dela (Mulher, Ensino fundamental, 07 a 14 anos)

Assim como o falante tende a repetir a forma utilizada pelo entrevistador, as ocorrências em gatilho, uma vez que o futuro do pretérito leva a FP (.72) (exemplo 04) e o pretérito imperfeito do indicativo favorece PI (.81) e IA + V (.69) (exemplo 05). Em relação ao caso de gatilho no pretérito imperfeito do indicativo, vale lembrar que as ocorrências de PI e IA + V foram amalgamadas por haver poucos dados na fala dos entrevistadores de PI, apenas 6, contra 16 de IA + V. Dessas 16 ocorrências, 09 foram precedidas de IA + V, 5 de FP e 02 de PI, confirmando novamente a influência do paralelismo na escolha da variante, favorecendo a repetição da mesma forma.

04) Entrevistador 2 – “e:: se seu irmão de treze anos resolvesse... ‘ah eu quero ir no di/ no Dia D... você **concordaria** assim de primeira?”

Informante – “eu **concordaria**... eu acho assim... meu pai jamais **deixaria** ele ir... jamais” (Mulher, Universitária, 15 a 25 anos)<sup>16</sup>

05) Entrevistador 1 – Você tem vontade de viajar de navio ... você **ia viajar** de navio?

Informante – não... eu não tenho paixão... saí daQUI pra Europa de navi::o. acho que **ia** me **entedi**ar... (Mulher, Universitária, acima de 50 anos)

As formas inibidoras para FP são as precedidas de gatilho no pretérito imperfeito do indicativo e em cadeia de IA + V. Em relação ao PI, FP em cadeia inibe o seu uso. Para IA + V, FP em cadeia ou em gatilho funciona como a variante que desfavorece a forma perifrástica.

### Tipo de texto

Em geral, a hipótese que norteou a entrada dos tipos textuais como grupo de fatores relaciona-se ao favorecimento do pretérito imperfeito do indicativo em sequências narrativas e descritivas e a preferência do futuro do pretérito em sequências argumentativas. Os fatores deste grupo são:

**a) Sequências narrativas/ descritivas:** As sequências descritivas foram consideradas juntamente às narrativas, seguindo um posicionamento de Costa (1997, p. 146), a qual pôde constatar que os resultados dos dois fatores considerados separadamente eram muito parecidos. Além disso, nesta pesquisa foi encontrado um número reduzido de ocorrências em descrições. Veja alguns exemplos de uma sequência narrativa:

06) [tema: o dedo polegar quebra durante um jogo] eu esperei chorar em casa assim... depois eu fui lá no médico... eu chorei... fiquei chorando... aí que vergonha... aí fiquei chorando assim... aí depois eu fui pra casa... falei assim pra minha mãe que eu **ia** lá no pronto socorro...lá no... que eu **ia** lá no/no meu plano de saúde (Mulher, Ensino fundamental, 07 a 14 anos)

**b) Sequências argumentativas:** É uma sequência em que o informante sustenta um posicionamento, tentando convencer ou persuadir o ouvinte sobre a posição defendida. A seguir, exemplo desta sequência.

07) [tema: transformar um antigo hospital em um ponto turístico] muito legal porque é:: **passaria** tudo sobre o que a gente não sabe né que aconteCEU o que:: HOUve lá

<sup>16</sup> A ocorrência sob análise é a que se encontra em negrito e sublinhada.

como foi feito ... aí se/se/seria bom ... acho que seria uma coisa Ótima (Mulher, Ensino fundamental, 15 a 25 anos)

**c) Lista de atitudes hipotéticas:** Conforme anteriormente estabelecido por Costa (1997, p. 147), houve a necessidade de se inserir este fator para análise do *corpus* em questão, uma vez que havia sequências que não se caracterizavam como narrativas, tampouco eram argumentativas. Segundo a pesquisadora, “são simplesmente lista de planos que seriam realizados pelo informante sob certas condições ou caso estas condições fossem efetivadas”. De acordo com Schiffrin (1994, *apud* Costa 1997, p. 148), “o objetivo de uma lista é muito mais simples: enumerar e reunir itens específicos (mesmo quando estes itens são eventos) como realizações de uma categoria geral”. Nas entrevistas de amostras de fala informal, é possível encontrar listas de eventos relativos a que atitudes o informante tomaria se, por exemplo, ganhasse na loteria, fosse prefeito da cidade, pudesse mudar a educação recebida pelos pais, participasse do programa Big Brother, ou seja, se estivesse em uma situação criada ou sugerida pelo entrevistador, ou até mesmo por ele próprio. Observe um exemplo de uma lista de atitudes hipotéticas:

08) [tema: o que mudaria se fosse escritor de um livro ou novela] o telespectador ou o leitor tem que ter uma história do jeito que ele gosta... cada um tem um jeito de gostar de uma cena só que se a maioria gostasse daquele jeito eu faria daquele jeito... só que dependendo também da minha cabeça né se eu gostasse que ficasse com aquele ((risos)) aí: licença mas não vai dar não ... prefiro aquele ali com aquele do que aquele com aquele ((risos)) é uma embolação ...mas acho que mudaria um pouco agora ... botaria até os dois pra terem um romance mais no final ... colocaria com a mesma pessoa ... provavelmente (Mulher, Ensino fundamental, 07 a 14 anos)

Este grupo foi selecionado para as três formas variantes. Os resultados encontrados confirmam as hipóteses formuladas de que o FP é favorecido em sequências argumentativas e o PI em sequências narrativas/ descritivas. A seguir a distribuição dos dados:

**TABELA 4: INFLUÊNCIA DO GRUPO DE FATORES TIPO DE TEXTO NA ESCOLHA DE FP, PI E IA + V EM VERBOS NÃO MODAIS**

Fatores	FP	PI	IA + V
Sequências narrativas/ descritivas	.16	.66	.63
Sequências argumentativas	.62	.48	.43
Lista de atitudes hipotéticas	.64	.37	.48

As sequências argumentativas favorecem o uso de FP (.62), confirmando a hipótese de que este tipo textual propicia o uso de FP. Outro ambiente que possibilitou a ocorrência desta mesma variante foi o fator ‘lista de atitudes hipotéticas’ (.64). A diferença do valor do peso relativo desses dois fatores não é significativa, parece que atuam de forma simétrica na influência de FP. Costa (1997, p. 151) também testou a influência deste grupo de fatores e pôde perceber o favorecimento de FP em sequências argumentativas (.61), resultado semelhante ao deste trabalho. Porém, no seu trabalho o fator ‘lista de atitudes hipotéticas’ não se mostrou favorecedor de FP (.44), diferente do resultado do PortVix. Ainda em relação à tabela (4), pode-se constatar que as sequências narrativas/ descritivas inibem o FP. As sequências narrativas/ descritivas favorecem o uso do pretérito imperfeito do indicativo, tanto nas formas sintéticas (.66) quanto nas perifrásticas (.63), conforme imaginado ao se formular as hipóteses do fator ‘tipo de texto’, tendo em vista que o pretérito imperfeito é um tempo verbal típico das narrativas. Tal resultado também foi constatado por Costa (1997, p. 151) e (2003, p. 119), na amostra 2000.

### Saliência fônica

De acordo com este princípio, as formas mais salientes, que se caracterizam por serem mais perceptíveis, são mais prováveis de serem marcadas que as menos salientes. A respeito da variação na expressão de *irrealis*, acredita-se que a conjugação do verbo é um fator linguístico associado à variação e está relacionado à saliência fônica. Os verbos de 1ª conjugação possuem como desinências modo-temporais de futuro do pretérito e pretérito imperfeito, respectivamente, as formas *-ria* e *-va*, enquanto os verbos de 2ª e 3ª conjugação as formas *-ria* e *-ia*. Assim, a variação em verbos de 1ª conjugação é mais saliente em relação aos de 2ª e 3ª conjugações.

Torna-se preciso pontuar que os verbos irregulares ‘ser’, ‘ter’ e ‘vir’ foram considerados à parte por apresentarem comportamento distinto dos demais verbos (*seria vs. era vs. ia ser; teria vs. tinha vs. ia ter; viria vs. vinha vs. ia vir*). Assim como os verbos ‘dizer’, ‘fazer’ e ‘trazer’, marcados por apresentarem alternância no terceiro fonema do radical - /r/ vs. /z/ (*diria vs. dizia vs. ia dizer; faria vs. fazia vs. ia fazer; traria vs. trazia vs. ia trazer*).

Quanto à saliência fônica neste trabalho, foram consideradas as seguintes possibilidades de ocorrências (em ordem crescente da saliência fônica): 1) Verbo ‘ser’; 2)

Verbo ‘ter’ e ‘vir’; 3) Verbos com infinitivo na 1ª conjugação (oposição *–ria vs. –va*); 4) A saliência fônica é de /r/ vs. /z/ e 5) Verbos com infinitivo na 2ª e 3ª conjugações (oposição *–i(e)ria vs. –ia*).

As formas mais salientes são as dos itens (1), (2) e (3), principalmente a primeira, pois há até deslocamento do acento do tema para a desinência. Segundo a hipótese aqui formulada, essas formas favoreceriam a presença de FP, por apresentarem uma diferenciação fônica mais acentuada. Por outro lado, as formas menos salientes, referentes aos itens (4) e (5) favoreceriam o PI e IA + V.

Este grupo foi considerado estatisticamente significativo para as variantes FP, PI e IA + V. A seguir, a distribuição dos dados em relação à saliência fônica:

**TABELA 5: INFLUÊNCIA DO GRUPO DE FATORES SALIÊNCIA FÔNICA NA ESCOLHA DE FP, PI E IA + V EM VERBOS NÃO MODAIS**

Fatores	FP	PI	IA + V
<b>SER</b>	.87	.05	.30
<b>TER e VIR</b>	.48	.55	.35
<b>Verbos com infinitivo na 1ª conjugação</b>	.53	.54	.56
<i>/r/ vs. /z/</i>	.32	.33	.75
<b>Verbos com infinitivo na 2ª e 3ª conjugações</b>	.19	.86	.45

Na tabela 5, sobre a influência da saliência fônica na escolha de FP, pode-se confirmar a relevância deste fator, tendo em vista que a forma verbal mais saliente – o verbo ‘ser’ – foi a que mais favoreceu a escolha de FP (.87). Enquanto a forma menos saliente – verbos de 2ª e 3ª conjugações - funciona como inibidora de FP (.19). Os verbos ‘fazer’, ‘dizer’ e ‘trazer’ favoreceram a ocorrência da forma perifrástica IA + V (.75). A modificação desses verbos para expressar o futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo acarreta uma pequena mudança do radical – alomorfia (*faria vs. fazia; diria vs. dizia; traria vs. trazia*) - possibilitando a ocorrência da forma perifrástica (*ia fazer; ia dizer; ia trazer*). Quanto maior for a saliência fônica do verbo, menor a tendência a ocorrer a perífrase IA + V, pois os verbos mais salientes – ‘ser’ (.30) e ‘ter’ e ‘vir’ (.35) – podem ser considerados como desfavorecedores dessa construção. A respeito da escolha da variante PI, fica claro que a influência da saliência fônica também pode ser percebida: a pouca distinção entre os morfemas *–ria* e *–ia*, marcas de FP e PI, respectivamente, na 2ª e 3ª conjugações, favorece a escolha de PI (.86), ou seja, quanto menos saliente a forma, maior a probabilidade de ocorrer

PI, confirmando a hipótese formulada. É interessante observar que esse valor se distancia em 31 pontos do seguinte, marcando bem a influência dela na escolha de PI. Por outro lado, a forma mais saliente – ‘ser’ – inibe a ocorrência de PI (.05), demonstrando que a forma *era* é bastante inibida para expressar o *irrealis*.

### Faixa etária

A variável idade é de extrema importância em uma pesquisa sociolinguística, uma vez que indica se certo fenômeno é apenas uma variação ou se já pode ser considerado uma mudança em processo. Labov (1972) expressa que é de extrema importância o estudo deste fator.

A hipótese deste trabalho prevê uma possível mudança a partir de uma análise em tempo aparente. Espera-se que os mais jovens usem mais a forma inovadora (forma perifrástica) e os mais velhos preservem a forma antiga (forma sintética), enquanto os informantes de meia idade devem mostrar um comportamento neutro. Ao rodar os dados no programa *Goldvarb*, o fator idade foi selecionado para as formas variantes PI e IA + V.

**TABELA 6: INFLUÊNCIA DO GRUPO DE FATORES  
FAIXA ETÁRIA NA ESCOLHA DE PI E IA + V EM  
VERBOS NÃO MODAIS**

Fatores	PI	IA + V
<b>07 a 14 anos</b>	.35	.64
<b>15 a 25 anos</b>	.41	.51
<b>26 a 49 anos</b>	.62	.42
<b>50 anos ou mais</b>	.66	.42

Observando a tabela acima, é possível constatar que os índices confirmam a hipótese de mudança no tempo aparente: os mais velhos preferem usar o PI na forma sintética (.66), enquanto os mais jovens tendem a usar a forma perifrástica (.64). Em relação ao uso de PI, há um decréscimo da sua utilização à medida que se diminui a idade do falante e ocorre uma situação inversa no uso da forma perifrástica. Observe o gráfico abaixo:



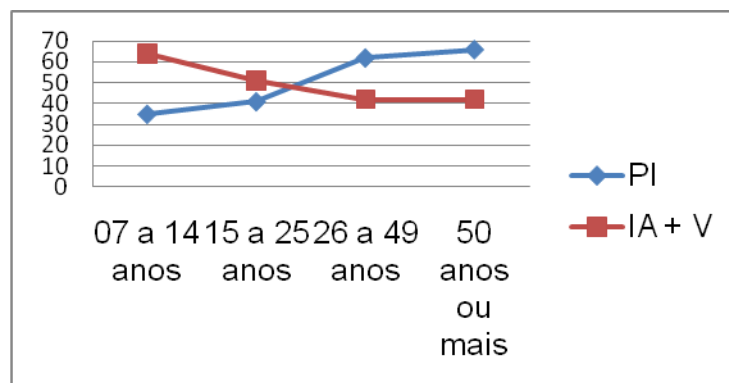


Gráfico 2: Distribuição dos dados de PI e IA + V, de acordo com a FAIXA ETÁRIA em verbos não modais

É possível perceber claramente a importância do fator faixa etária na escolha das formas variantes de PI e IA + V. Ao se observar os resultados de verbos não modais, confirma-se a hipótese de que a forma sintética pode ser substituída pela perifrástica, uma vez que a tendência maior ao uso de IA + V está nos mais jovens (.64) e as inovações linguísticas são trazidas por essa faixa etária. Os mais velhos desfavorecem o uso da perífrase. Os informantes de faixa etária intermediária (15 a 25 anos e 26 a 49 anos) parecem mostrar um comportamento quase neutro. No entanto, os resultados da variação entre as faixas etárias não nos permitem afirmar a existência de mudança linguística. É preciso, para tal, complementar os resultados relativos a tempo aparente por pesquisas em tempo real.

### Gênero/ sexo

Sabe-se que a linguagem de homens e mulheres é distinta, posto que, entre outras razões, reflete visão de mundo e atuação social diferentes. Diversos trabalhos já puderam constatar a existência de diferenças no comportamento linguístico das mulheres e dos homens. Segundo Paiva (2004, p. 34), muitas pesquisas mostram “um padrão bastante regular em que as mulheres demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente”.

É preciso lembrar que entre as variáveis aqui pesquisadas não há nenhuma forma estigmatizada socialmente, embora o uso de FP pareça ter um status mais prestigiado. As gramáticas tradicionais apontam o FP como a norma e não apresentam a forma perifrástica IR + V. O PI é algumas vezes descrito como um possível substituto de FP.

Antes de se discutir os resultados referentes ao grupo de fatores gênero/sexo, vale salientar que os fatores sociais (sexo, faixa etária e escolaridade) não foram os primeiros a

serem selecionados pelo programa para as variantes estudadas, demonstrando que não podem ser considerados como os principais envolvidos na escolha das formas estudadas. Outro fato que confirma a menor significância dos fatores sociais frente aos linguísticos são os resultados não muito polarizados encontrados, que serão descritos a seguir.

A variável ‘gênero/ sexo’ foi selecionada para as variantes FP e PI. É interessante notar que este grupo de fatores não foi estatisticamente relevante para a variante IA + V, a forma inovadora. Observe os resultados:

**TABELA 7: INFLUÊNCIA DO GRUPO DE FATORES GÊNERO/ SEXO NA ESCOLHA DE FP E PI EM VERBOS NÃO MODAIS**

Fatores	FP	PI
<b>Homem</b>	.56	.43
<b>Mulher</b>	.42	.57

Os resultados da tabela aparentemente contrariam a hipótese inicial. Com efeito, em relação às variantes investigadas, as mulheres não são mais conservadoras que os homens. Ao contrário, embora a diferença não seja polarizada, os homens utilizam mais a forma conservadora FP (56) do que as mulheres (42). Além disso, revela que homens e mulheres se distinguem quanto ao uso de PI (43 e 57, respectivamente). Em relação à variante PI, vale ressaltar que não se trata de uma forma conservadora ou inovadora, assim como não pode ser classificada como prestigiada ou estigmatizada, uma vez que é possível encontrar em algumas gramáticas normativas o seu emprego como alternativa coloquial ao futuro do pretérito.

### **Escolarização**

A escola exerce um papel de destaque no que diz respeito ao domínio da norma culta, prestigiada. Logo, torna-se indispensável que se considere o tempo que o falante passou na escola.

Logo, sendo o futuro do pretérito a única forma mencionada sistematicamente nas gramáticas escolares e, conseqüentemente, ensinada pelos professores de português, espera-se que seja mais utilizada pelos informantes com maior grau de escolaridade, de nível superior, uma vez que o processo de escolarização exerce papel normativizador. As demais variantes – PI e IA + V -, embora não se possa afirmar propriamente que são formas estigmatizadas,

geralmente, são tidas como mais coloquiais. Essas formas são aprendidas e difundidas a partir da interação espontânea dos usuários da língua, não por meio das gramáticas tradicionais. Este grupo de fatores foi selecionado nas rodadas de FP e PI nos verbos não modais.

**TABELA 8: INFLUÊNCIA DO GRUPO DE FATORES ESCOLARIDADE NA ESCOLHA DE FP E PI EM VERBOS NÃO MODAIS**

<b>Fatores</b>	<b>FP</b>	<b>PI</b>
<b>Ensino fundamental</b>	.35	.62
<b>Ensino médio</b>	.66	.39
<b>Ensino superior</b>	.56	.42

Os índices acima apontam que os falantes com maior grau de escolaridade – ensinos superior e médio - tendem a preferir a variante FP (.56) e (.66), respectivamente, forma padrão difundida pelas gramáticas escolares. Por outro lado, o pouco contato com a escola – ensino fundamental - favorece o uso da variante PI (.62). Esses resultados confirmam a hipótese de que a escola possibilita uma maior aproximação do falante em relação às formas recomendadas pela norma.

Entretanto, os resultados constatados não demonstraram diferenças significativas entre os ensinos médio e superior. Esperava-se que FP fosse mais favorecido nos informantes pertencentes ao grupo de nível superior e não do médio. Assim como a forma PI fosse mais inibida pelos falantes de ensino superior em relação aos do ensino médio.

## **Conclusão**

Esta pesquisa focalizou a variação entre as formas verbais de futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo, sintéticas e perifrásticas, na expressão de informação no âmbito do *irrealis*, no português falado na cidade de Vitória, Espírito Santo.

Constatou-se que, de um modo geral, os falantes capixabas apresentam uso equilibrado entre as formas FP e PI. No entanto, ao se considerar as formas sintéticas e perifrásticas amalgamadas (PI e IA + V; FP e IRIA + V, respectivamente), pôde-se verificar uma predominância das formas de pretérito imperfeito do indicativo, que correspondem a 58% dos dados.

Uma das hipóteses deste trabalho, na linha de outros estudos sobre verbo que o antecederam, era a de que as formas perifrásticas estariam sendo preferencialmente mais utilizadas às formas sintéticas. Contudo, não foi possível confirmá-la, pois o emprego de IA + V não passou de 21% dos dados e a perífrase IRIA + V não representou sequer 1% das ocorrências. Esse resultado expõe a pouca preferência dos falantes capixabas pelas formas perifrásticas, tendência que se acentua ainda mais nos verbos modais, aqui tratados em separado, devido a suas peculiaridades (a perífrase IA + V representou 1% dos dados e IRIA + V não foi constatada).

O paralelismo foi o primeiro grupo de fatores selecionado e foi confirmada a influência deste princípio, pois a presença de uma forma levou a outra idêntica em contexto imediatamente posterior, tanto em ocorrência adjacente no discurso do próprio informante quanto em relação ao discurso do entrevistador - o chamado efeito gatilho.

Outra variável linguística que também influenciou na escolha das variantes foi o tipo de texto. As sequências argumentativas e a lista de atitudes hipotéticas favoreceram o uso de FP. Por outro lado, nas sequências narrativas/ descritivas, o PI foi a forma preferida, assim como IA + V.

Em relação à saliência fônica, na amostra de verbos não modais, o FP é favorecido pelos verbos mais salientes – principalmente pelo item ‘ser’ - e o PI, por outro lado, é inibido pelas formas mais salientes. Esse resultado confirmou a hipótese de que as formas mais salientes favorecem FP, por apresentarem diferenciação fônica mais acentuada. Pois, de acordo com este princípio, as formas mais salientes, que se caracterizam por serem mais perceptíveis, são mais prováveis de serem marcadas que as menos salientes.

Em relação aos fatores sociais (gênero, faixa etária e escolaridade), vale mencionar que os três foram selecionados pelo programa Goldvarb. No entanto, não se encontravam entre os primeiros, considerados mais significativos. Isso demonstra que não podem ser apontados como os de maior peso na escolha das variantes estudadas. Além disso, alguns deles não confirmam o que se encontra na literatura sociolinguística.

Os grupos de fatores analisados não encerram as possibilidades de sistematização de uso das variantes. A presente pesquisa não pretende traçar um perfil definitivo da variável investigada, mas colaborar com a sua descrição no funcionamento da língua portuguesa usada informalmente, em uma área urbana do Brasil.

## Referências

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Moderna gramática portuguesa*. 33ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1989.
- CÂMARA JR., J. M. *Uma forma verbal portuguesa: estudo estilístico gramatical*. Rio de Janeiro, 1956.
- \_\_\_\_\_. *Estrutura da língua portuguesa*. Editora Vozes: Petrópolis, 2001.
- CHAMBERS, F. K. *Sociolinguistic Theory*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1995.
- COSTA, A. L. dos P. *A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 1997. Dissertação de mestrado em Linguística.
- \_\_\_\_\_. *O futuro do pretérito e suas variantes no português do Rio de Janeiro: um estudo diacrônico*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2003. Tese de Doutorado em Linguística.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- NICHOLS, J. *Functional theories of grammar*. Annual Review of Anthropology 13, Berkeley, 1984, p. 97-113.
- PAIVA, M<sup>a</sup> da C. A variável gênero/sexo. IN: MOLLICA, M.C., BRAGA, M. L. (org) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento variacionista*. São Paulo: Contexto, 2004.
- SAID ALI, M. *Grammatica Secundária de Língua Portuguesa*. 8ª ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos Editora, 1969.
- SCHERRE, M<sup>a</sup> M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: FL/ UFRJ, 1988. Inédito.
- YACOVENCO, L. O projeto “O português falado na cidade de Vitória”: coleta de dados. In: LINS, M. da P.; YACOVENCO, L. (orgs.). *Caminhos em linguística*. Vitória: Nuples, 2002, 102 – 111.

## A PROBLEMÁTICA DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2) EM PAÍSES MULTILÍNGUES: O CASO DE MOÇAMBIQUE

Leonarda Jacinto José Maria Menezes\*

**Resumo:** Existem vários modelos de estudos de Aquisição de Segunda Língua. No entanto, os modelos descritivos que estão relacionados com a Linguística Aplicada parecem os mais ideais para o estudo de aquisição de segunda língua, dado que a Linguística Aplicada está ligada à aplicação destes modelos, metodologias e descrições na solução de problemas práticos na aquisição e ensino de línguas; planejamento linguístico; patologia da linguagem, etc. Para o caso de Moçambique, a questão da aquisição e ensino de línguas remete-nos para a Educação Bilingue em que o português, para a maioria dos moçambicanos, é ensinado nas escolas como segunda língua. Esse fato leva, atualmente, a usar-se uma língua primeira como meio de instrução nos níveis iniciais, em lugar de uma educação imediata por meio de uma língua oficial desconhecida pela maioria dos alunos que iniciam a sua carreira escolar.

**Palavras-chave:** Língua. Língua Primeira. Aquisição de Segunda Língua. Comunicação. Educação Bilingue.

**Abstract:** There are several models of the acquisition of a second language. Nevertheless, the descriptions models, more related with Applied Linguistics, seems to be the more ideals for the study of a second language acquisition, as Applied Linguistics is connected with the application of this models, methodologies and descriptions on the solution of practical problems, as the acquisition and teaching of languages; linguistic planning; pathologies of the language and others. In the case of Mozambique, the question of the acquisition and teaching of languages send us to bilingual education, where the Portuguese language, for the majority of the Mozambicans at school, it is taught as a second language. This fact, take actually, to the use of a first language as means of instruction at initial levels, instead of a immediate education through a official language, known only by the scholar people.

**Keywords:** Language. First Language. Second Language Acquisition. Communication. Bilingual Education.

Antes de se dissertar sobre o que seria aquisição de segunda língua, é importante entender o que é língua. São inúmeros os autores que tentam definir língua, tal como são várias definições deste fenômeno.

Entende-se por língua como “o conjunto de palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, e o conjunto de regras de sua gramática; idioma, da mesma forma podendo referir-se ao conjunto organizado de fatos linguísticos que se impõem a um grupo de

---

\* Doutoranda da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Salvador-BA, Brasil, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, professora da Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique, bolsista da CAPES, leonarda\_menezes@yahoo.com.br

indivíduos, e que torna possível o exercício, entre eles, da linguagem” (FERREIRA, 2004, p.8). Assim, com esta definição podemos depreender que um dos maiores objetivos da língua é a comunicação.

No entanto, sabe-se que a língua é estudada por um conjunto de ciências díspares, e estão entre essas ciências a Psicologia, a Linguística, a Sociologia, a Antropologia, entre outras.

A Psicolinguística é uma área interdisciplinar entre a Neurologia, a Psicologia Clínica e a Linguística. Assim, o método de trabalho dos psicolinguistas consiste, geralmente, em estudar o desempenho linguístico de indivíduos normais de modo a analisar a lógica interna da língua e os mecanismos psicológicos subjacentes. Os principais objetivos são compreender a estrutura de cada idioma, seus traços e as estratégias cognitivas empregadas para a expressão e a compreensão e de que modo a língua se desenvolve em uma criança ao longo do seu crescimento (LENT, 2002).

Deste modo, a psicolinguística pode estudar a estrutura de diferentes línguas e compará-las para analisar suas semelhanças e diferenças. Pode também analisar a lógica interna da língua e os mecanismos psicológicos subjacentes.

Sabe-se que na área da psicolinguística se destaca o pesquisador Noam Chomsky que revolucionou toda a área da linguística com suas teorias e suposições. Proposições como as da “gramática inata” e da “Linguagem Universal” fizeram de Chomsky uma importante referência, não só na área de psicolinguística, mas também em outras áreas.

No entanto, para além da Teoria Gerativa de Chomsky, várias teorias de aquisição da linguagem surgiram entre as quais destacarei as mais recentes.

Uma das teorias mais recentes que tenta explicar a aprendizagem de segunda língua (ASL) é o Conexionismo. Esta teoria tenta explicar as representações mentais e o processamento de informação, ao rejeitar a hipótese da capacidade inata. Segundo Elman, (1996), existem comportamentos universais nos seres humanos, mas isso não significa que eles estão contidos nos nossos genes. Qualquer aprendizagem é entendida como uma questão de redes neurais. As redes aprendem em um processamento distribuído e paralelo (Cf. RUMELHART et al, 1986) onde conexões são fortalecidas ou enfraquecidas. A aprendizagem de língua é explicada como um processamento de experiências e de repetição de experiências causando o fortalecimento das conexões.

Em contraste com a linearidade do Behaviorismo, o Conexionismo pressupõe que alguns processos mentais podem ocorrer de forma paralela ou simultânea e que o conhecimento é distribuído entre as várias conexões. Deste modo, a aprendizagem não ocorre

em estágios sequenciados, mas em paralelo, isto é, a aprendizagem ocorre simultaneamente, em diversas partes do cérebro.

Uma outra teoria que aborda a questão da aprendizagem de segunda língua é a Teoria Sociocultural (TSC). Esta teoria, baseada no pensamento de Vygotsky, reivindica que a aprendizagem de uma língua é um processo socialmente mediado. A mediação é um princípio fundamental e a língua é um artefato cultural que media atividades psicológicas e sociais. Segundo Mitchell & Myles (2004, p. 200), “em uma perspectiva social-cultural, a aprendizagem inicial de uma língua por uma criança surge do processo de produção de sentido em atividades colaborativas com outros membros de uma dada cultura”. Esta posição vai corroborar com a posição de outros autores de que a aprendizagem de segunda língua é feita, geralmente, dentro de um ambiente social, com a interação entre os membros da comunidade, falantes dessa língua.

Lantolf & Thorne (2004) defendem que os princípios da TSC podem aplicar-se a ASL. De acordo com as autoras, a TSC está alicerçada em uma perspectiva que não separa o individual do social e, de fato, sustenta que o individual emerge da interação social e, como tal, é fundamentalmente um ser social. Assim, se pode afirmar que é no mundo social que os aprendizes de língua observam os outros usando a língua e os imitam. É também com a colaboração de outros atores sociais que o aprendiz de língua passa de um estágio a outro.

Portanto, como se afirmou acima, existem várias teorias de aquisição de segunda língua, embora todas elas se completem entre si. Algumas só abordam alguns aspectos específicos relacionados com a aquisição da linguagem, mas descaram de aspectos que se referem ao fenômeno da aquisição de segunda língua (ASL) como um todo.

Entretanto, de acordo com a teoria de Chomsky, este propõe a existência de uma Gramática Universal (GU), comum a todos os seres humanos, governada por princípios e parâmetros “que controlam a forma que as línguas humanas podem tomar, sendo o que faz as línguas humanas serem similares entre si” (MITCHELL; MYLES, 1998, p. 43) Tais princípios linguísticos abstratos “ajudam a diminuir o problema da aprendizagem criado pela pobreza do *input* recebido” (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994[1991], p. 230) Esses princípios são restritos por parâmetros que governam um conjunto de propriedades da língua. Assim, as crianças desenvolveriam em L1 uma gramática básica (*core grammar*) através do insumo positivo de sentenças que auxiliam a modificar os princípios básicos que elas já trazem consigo através da parametrização dos elementos não marcados. Elas desenvolveriam também uma gramática periférica para dar conta de regras mais marcadas e específicas daquela L1, diferentes dos universais linguísticos.



No que concerne a aquisição de L2, a teoria da Hipótese Universal pode assumir algumas possibilidades lógicas. Assim, Mitchell & Myles (1998, p. 61- 62) apontam:

1. Não acesso à hipótese: entendendo-se que a GU não influencia a aquisição de L2 porque o aprendiz não tem mais acesso a ela, uma vez que esse se atrofia com a idade. É uma visão que ainda é considerada, pois entende-se que há uma idade crítica para o aprendizado de L2 após a qual os aprendizes precisam lançar mão de outros mecanismos;

2. Acesso total à hipótese: o aprendiz acessa a GU diretamente, de forma que os processos de aquisição de L1 e L2 são similares. As diferenças se dão por conta da maturidade cognitiva e das necessidades do aprendiz não havendo, contudo, limitações por conta de um período crítico;

3. Acesso indireto à hipótese: a GU não está diretamente envolvida na aquisição de L2, mas o aprendiz tem acesso indireto através da L1, de forma que os parâmetros já fixados aplicam-se à L1. Se a L2, no entanto, apresenta diferentes parâmetros, o aprendiz terá que lançar mão de outros mecanismos para que os dados que ele tem em L2 se adequem às suas representações internas;

4. Acesso parcial à hipótese: alguns aspectos da GU ainda estão disponíveis ao aprendiz. É uma tentativa de conciliar fatos contraditórios no processo de aquisição de L2.

Porém, na literatura, há autores que fazem críticas a esse modelo teórico. Ellis (1994; 1985), por exemplo, afirma que a Hipótese Universal assume que o conhecimento linguístico é homogêneo, ignorando a variação. Mitchell & Myles (1998) apontam a limitante preocupação com a sintaxe, deixando-se de lado aspectos como semântica, pragmática e discurso. Além disso, as pesquisas sob esse modelo focalizam a rota de desenvolvimento linguístico em L2, não levando em consideração variáveis psicológicas e sociais. Larsen-Freeman & Long (1994, [1991]) questionam a afirmação de Chomsky que a aprendizagem de línguas ocorre rapidamente e de que está basicamente completada por volta dos cinco anos de idade, posto que há evidências empíricas de que aspectos complexos de sintaxe são adquiridos bem mais tarde. Outras limitações poderiam ser apontadas, mas cabe salientar, conforme mostram Mitchell & Myles (1998, p.70) que esse modelo teórico “tem sido bastante útil enquanto ferramenta sofisticada para análise linguística, permitindo aos pesquisadores formularem hipóteses bem definidas que podem ser testadas em pesquisas empíricas”.

Retomando a questão das ciências que estudam a língua, uma outra ciência ligada à ela é a Linguística Aplicada. Esta ciência estuda os problemas do uso da língua em diferentes contextos, como a tradução, metodologias de ensino, entre outros. Ela é uma área multidisciplinar que estuda o ensino/aprendizagem de línguas e a língua em uso nos mais diversos campos da experiência humana, abrangendo contextos de interação educacional, profissional e não profissional.

No entanto, existem alguns conteúdos da linguística que parecem relacionar-se com a Linguística Aplicada (LA) como a explicação dos modelos descritivos; as metodologias utilizadas na aplicação do modelo na descrição de algum problema específico ao nível fonético, fonológico, morfológico, sintático ou semântico; e os resultados descritivos obtidos (Cf. BOHN, 1988). Assim, segundo Bohn, a Linguística Aplicada pode ser definida, ainda que de uma maneira parcial, como a aplicação destes modelos, metodologias e descrições na solução de algum problema prático, tais como aquisição e ensino de línguas, planejamento linguístico, patologia da linguagem, etc.

No âmbito dos objetivos da Linguística Aplicada como ciência, o linguista aplicado deve fornecer ao professor de línguas os meios eficazes para ensinar a língua para os seus alunos, dado que ela é uma ciência intermediária entre a linguística geral e o ensino de línguas. O linguista aplicado parte de um fato, um problema concreto, de uma tomada de consciência dos problemas de ensino e, subsequentemente, examina como os princípios linguísticos podem colaborar na solução do problema detetado. É desta forma, que encontramos uma relação entre a linguística, a linguística aplicada e o ensino de línguas, particularmente no que respeita à aquisição de uma segunda língua.

Mas, tratando-se de aquisição de uma L2, parece mais apropriado também abordar questões ligadas à perspectivas Sociolinguísticas, dado que a comunicação interacional em contextos sociais e culturais fazem parte do indivíduo em situação de aquisição de L2. Deste modo, Mitchell & Myles (1998, p.164) afirmam que a Etnografia da Comunicação “estuda os papéis sociais da linguagem na estruturação da identidade dos indivíduos e na cultura de comunidades e sociedades” e, além disso, “estuda contextos e eventos nos quais os participantes fazem um grande esforço para atingir seus objetivos comunicativos através de uma L2”. Desta forma, a competência comunicativa é uma habilidade indiscutivelmente relevante para que o falante possa participar de eventos de fala, sendo considerada crucial no âmbito de aquisição de L2. No momento, a Etnografia da Comunicação ainda não avançou muito nos vários espaços em que a L2 é usada para fins práticos, mas já tem como temas de pesquisa:

1. O controle de acesso e relações de poder na comunicação em L2 – estudos sociolinguísticos sobre aprendizes de L2, em contextos reais de comunicação, revelam que eles podem sofrer abuso e discriminação racial em função da uma assimetria de poder percebida entre os interatantes. Isto se verifica, principalmente, durante encontros de serviço mantidos entre aprendizes adultos e os representantes da classe dominante falante da L2.

2. As divergências e mudanças com relação a expectativas culturais - A interpretação das regras particulares de conduta durante a interação por falantes nativos e não-nativos tem levado muitos sociolinguistas ao estudo de problemas de entendimento em comunicação desta natureza. Tais conflitos emergem em diversos contextos sociais, de forma que um mínimo de conhecimento cultural compartilhado é crucial para a interação proceder cooperativamente, para evitar constrangimentos em função da projeção de diferentes expectativas culturais.

3. A identidade e auto-estima do aprendiz – Tais fatores compõem e integram interações mediadas pela L2 e podem preservar ou mesmo ameaçar a negociação de entendimento entre os participantes do processo interacional.

4. O afeto e a emoção no uso de L2 - uma revisão da teoria do filtro afetivo de Krashen, numa perspectiva sociolinguística, mostra como ela é insuficientemente flexível e carece de uma interface social para dar conta de questões ligadas ao afeto e à emoção. Assim, essa teoria não representa algo significativo para estudos etnográficos de aquisição/aprendizagem da L2, uma vez que seu uso está inexoravelmente interligado ao contexto social no qual o aprendiz adulto está inserido.

Com relação a este último aspecto, por exemplo, é relevante notar que “as atitudes e identidades dos aprendizes são dinâmicas, negociáveis, socialmente contextualizadas e sujeitas à mudança, mesmo em interações individuais” (Cf. MITCHELL e MYLES, 1998, p. 170). Nesse sentido, vejo essa posição como um avanço em relação à teoria de aculturação. Além disso, as pesquisas na área têm mostrado, conforme apontam os referidos autores, que o processo de aquisição e uso de L2 sofre uma grande influência social, não sendo um processo que ocorra em um terreno de neutralidade, o que aumenta a dificuldade da tarefa de se aprender uma L2.

Outra perspectiva oriunda da tradição da sociolinguística diz respeito aos estudos variacionistas aplicados à aquisição de L2. Segundo Mitchell & Myles (1998), neste caso, refere-se à possibilidade de o aprendiz produzir versões diferentes de uma mesma construção, mais ou menos próxima da língua alvo, em um curto espaço de tempo. Segundo Tarone

(1988) pode-se detetar os seguintes tipos: 1) Variação de acordo com o contexto linguístico; 2) Variação de acordo com fatores psicológicos de processamento; 3) Variações de acordo com as características do contexto social (interlocutor, tarefa ou tópico, normas sociais); 4) Variações de acordo com a função da linguagem. Tais estudos têm aberto debates na área de aquisição de L2 por levar ao seguinte questionamento: devemos considerar adquirida uma forma linguística da L2 na primeira vez que ocorre na fala do aprendiz ou é preciso esperar que o aprendiz a utilize com alta-frequência nos contextos esperados?

Sabe-se também que os estudos em variação em L2 têm sido conduzidos no sentido que se possam propor regras que permitam prever ou sugerir hipóteses sobre a sua ocorrência. Tal posição levou Greg (1990, apud MITCHELL; MYLES, 1998) a criticar trabalhos de Tarone e Ellis na área. Segundo ele, a variação é um fenômeno ligado à performance, desta forma, não há lugar para a formulação de regras de variação a serem encontradas na fala dos aprendizes. Em resposta, Tarone (1990, apud MITCHELL; MYLES, 1998) considera que as novas formas entram na fala do aprendiz via discurso colaborativo. Dessa forma, o aprendiz é compelido a adotá-las para acomodar seu discurso ao de seu interlocutor. Segundo Mitchell & Myles, (1998, p. 179) no entanto, não se pode negar a força teórica da perspectiva variacionista na medida em que tem fornecido valiosa descrição, iluminando os “contextos e funções linguísticas para os quais as formas variáveis foram selecionadas”.

Muitas vezes quando se aborda a questão de aquisição de uma segunda língua parte-se do fato de que, durante o cotidiano as pessoas têm a necessidade de possuir um segundo idioma, não só porque é um pré-requisito para adquirir emprego na maioria das vezes, mas também porque a própria globalização assim o exige. No entanto, esses pressupostos não abrangem fatos relacionados com a aquisição de segunda língua em situações normais de exposição a línguas diferentes à primeira língua, como é o caso de crianças que logo nos primeiros anos de vida são expostas a aquisição de uma segunda língua por vários motivos.

Sabe-se que os estudos sistemáticos de como as pessoas adquirem uma segunda língua são um fenômeno relativamente recente, datando da segunda metade do século XX.

Aquisição de Segunda Língua, (ASL), – expressão derivada do inglês *Second Language Acquisition* – SLA, refere-se não somente a aprender uma segunda língua como também uma terceira ou quarta línguas. A aprendizagem de uma segunda língua traz consigo uma dualidade, tanto pelo fato de se adquirir conhecimento sobre essa nova língua e transformá-lo em algo inteligível, de prática intelectual, quanto por desenvolver a habilidade comunicativa necessária para interagir com outros falantes. No entanto, essa aprendizagem pode ser feita automaticamente em contato com a segunda língua no meio ambiente do

aprendiz (exemplo das crianças expostas naturalmente a aquisição de segunda língua, dentro do ambiente familiar) e quando o aprendiz entra em contato com a segunda língua numa situação de ensino, a partir de ensinamentos básicos da língua, através de gramáticas, dicionários, numa situação de sala de aula.

Segundo Krashen (1988), a aquisição de segunda língua ou *Language acquisition*, refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. É semelhante ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças, processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico. Desenvolve familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário. É responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa e pela identificação de valores culturais.

Uma abordagem inspirada em aquisição valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aprendiz.

No entanto, o conceito de aprendizagem de segunda língua ou *second language learning* está ligado à abordagem tradicional ao ensino de línguas, assim como é ainda hoje praticada nas escolas. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é de levar o aluno a entender a estrutura e as regras da língua, através de esforço intelectual e de sua capacidade dedutiva lógica. Esta situação deixa pouco lugar para a espontaneidade, porque, geralmente, o professor assume o papel de autoridade no assunto, na maioria das vezes e, a participação do aluno é, frequentemente, passiva.

Este é um processo progressivo e cumulativo, normalmente ligado a um plano didático predeterminado, que inclui memorização de vocabulário e tem por objetivo proporcionar conhecimento metalinguístico.

Sabe-se que o aluno que adquire qualquer segunda língua através do processo da aprendizagem poderá ter muito mais vocabulário do que aquele que adquiriu essa segunda língua por assimilação, mas que muito dificilmente saberá se comunicar como esse segundo. Pode-se citar, como exemplo, o crescente número de formados pelos diversos cursos de línguas encontrados na atualidade, mas que têm muitas dificuldades ao se comunicarem em uma segunda língua.

Como se pode depreender a aprendizagem de uma segunda língua remete-nos para o bilinguismo, dado que bilíngue é todo aquele que possui duas línguas.

De fato, muitos que se consideram bilíngues, quando lhes é exigida uma certa performance numa segunda língua, dão-se conta de que não têm tanto conhecimento quanto

pensavam ter. Daí, considerar-se que existem dois tipos de bilíngues: bilíngues simultâneos (com duas línguas maternas, a bantu e a portuguesa, por exemplo<sup>17</sup>) e consecutivos (que têm uma língua bantu como materna, mas que aos 4, 5 anos mais tarde aprenderam a língua portuguesa como L2) e que apresentam muita variação na competência em português.

Sabe-se que o bilinguismo constitui hoje uma corrente universal que se vem configurando como um dos aspectos mais marcantes da educação contemporânea, com implicações para a comunicação internacional.

A orientação básica, que tem sido recomendada para os países multilíngues, como é, por exemplo, o caso de Moçambique, em que muitos falantes são pelo menos bilíngues, é a de se usar uma língua primeira (L1) como meio de instrução, pelo menos nos níveis iniciais, em lugar de uma educação imediata por meio de uma língua oficial, conhecida apenas, por uma fração reduzida de crianças à entrada para a escola. Esta recomendação deriva de uma compreensão corrente do funcionamento da comunicação, por meio da língua. Deriva também de estudos sobre a relação entre a aquisição da linguagem, proficiência linguística e aprendizagem. Com efeito, o processo educacional em qualquer sociedade, para efeitos de uma comunicação efetiva, em princípio, deve ser por via de uma língua que tanto o aluno como o professor dominem bem.

Também é sabido que considerar o ensino bilíngue como um problema, é deixar que o aluno abdique da sua língua materna e se torne monolíngue em língua portuguesa, como acontece em algumas escolas oficiais, no ensino formal, onde os programas de educação seguem um *Modelo Assimilacionista de Submersão*<sup>18</sup>.

Segundo Cavalcanti (2007, p.70) o *Modelo Assimilacionista de Submersão* apregoa a inclusão do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue: não tendo com quem interagir em sua língua materna, ele será forçado a abandoná-la e a aprender a língua portuguesa. Além de extremamente desrespeitoso e violento para com o aluno, teóricos consagrados na área de Educação Bilíngue<sup>19</sup> vêm, há algum tempo, alertando para o fato de que esse modelo é, além disso, bastante ineficiente: a aprendizagem da língua majoritária não acontece nos moldes previstos. As evidências empíricas apontam justamente para o contrário: quanto maior o investimento pedagógico na língua materna, mais facilidade terá o aluno de se desenvolver em sua segunda língua.

<sup>17</sup> Em Moçambique uma percentagem menor da população é bilingue nas duas línguas.

<sup>18</sup> Leia com mais pormenores Baker (1993), este e outros modelos de educação.

<sup>19</sup> Ver Romaine (1989), Baker (1993), Cummins (2001) e Crawford (2004).

Ora, com a aprovação do modelo acima descrito fez surgir o *Modelo Assimilacionista de Transição* em que a língua de instrução, nas classes iniciais, é a língua materna do aluno, à semelhança do ensino bilíngue em Moçambique, ainda em fase experimental. No entanto, em termos sociolinguísticos, esse modelo propõe um bilinguismo subtrativo<sup>20</sup>. Este modelo tem como objetivo final retirar a língua materna do repertório do falante: o aluno começa sua escolarização monolíngue na língua majoritária<sup>21</sup>, passa por um bilinguismo transitório e termina monolíngue em segunda língua, na língua portuguesa. Como se pode perceber, estes modelos já descritos são violentos para os alunos. Ora, esta tentativa de supressão da língua materna, neste modelo, é infundada. Pesquisas feitas nesta área mostraram que parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. O bilinguismo tem como vantagem o aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação<sup>22</sup>, no aluno. Outra vantagem do bilinguismo é que, quando avaliado positivamente, o objetivo educacional é garantir a manutenção e o desenvolvimento da língua materna (majoritária) na escola. Assim, o *Modelo de Enriquecimento Linguístico* insiste na importância de que esta seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização e, além disso, de que se promova um bilinguismo aditivo, em que a língua portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno sem, contudo, deixar de se insistir no aumento de competência de uso em sua língua materna (Cf. CAVALCANTI, 2007, p. 71).

No entanto, é sabido que, a nível individual, a não compreensão da língua de instrução tem consequências negativas no progresso escolar da criança. É sabido também que, uma língua de instrução, dominada por alunos e professores, possibilita que os conteúdos constantes dos materiais de ensino ou nas instruções do professor sejam devidamente veiculados à criança, o que é vitalmente positivo, dado que a língua é não somente a ferramenta para a transferência da informação, como também meio de auto-expressão e de realização das operações cognitivas.

Neste sentido, como assinala Lopes (2004b), a criança não pode estar alheia às falas, que se desenrolam à sua volta, tanto mais que, conforme demonstram diversas experiências, a audição é o sentido mais desenvolvido no feto. Consequentemente, ainda no ventre materno, a criança logo reconhece as vozes, as músicas, os sons característicos da língua envolvente.

---

<sup>20</sup> Ver Hamers e Blanc (1989).

<sup>21</sup> Ver a situação do aluno do ensino bilíngue em Moçambique, já descrito ao longo do trabalho.

<sup>22</sup> Ver Romaine (1998); Baker (1993).

Assim, seguindo a esteira do pensamento deste autor, a criança cuja aprendizagem inicial é efetuada numa língua estranha, como acontece ainda com a maioria das crianças moçambicanas, tem dificuldades de integrar as novas experiências e informações proporcionadas pela escola em L2, as experiências que traz ao entrar para escola, resultantes da socialização efetuada na sua L1.

De acordo com Akinaso (1991, p.42, apud HYLSTENSTAM; STROUD, 1997, p. 10) “uma educação inicial na língua materna da(s) criança(s) produz: efeitos (positivos) a longo prazo no desenvolvimento das línguas locais, redução do analfabetismo, melhor uso das oportunidades da vida”.

Na sequência deste pensamento a criança, que tem uma língua bantu como L1, consegue verbalizar os seus pensamentos nessa língua, interagir com os seus familiares, ouvir e contar histórias, fazer tarefas que lhe são solicitadas, tal como a criança cuja L1 é a língua portuguesa, sem que para tal deixe de haver comunicação.

Já para Lopes (1997, p. 26) a educação em língua materna deve ser encorajada pelas seguintes razões: 1. todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos (línguas bantu, língua portuguesa, línguas asiáticas) têm igual valor e são capazes de exprimir quaisquer pensamentos e conceitos ou deveriam sê-lo, se fossem atribuídos os necessários recursos às línguas, que requerem maior desenvolvimento e promoção; 2. todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos devem ter os mesmos direitos e ser utilizadas em vários domínios, incluindo na educação; 3. os resultados de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo indicam que as crianças aprendem conceitos básicos e são alfabetizadas mais efetivamente na sua língua materna; 4. num país multilingue como Moçambique, onde o Português desempenha o papel de língua franca, o bilinguismo individual entendido como recurso da sociedade deve ser fomentado por políticas que o encorajem nas escolas; em diferentes estudos, crianças multilingues demonstraram maior flexibilidade cognitiva do que crianças monolinguas, especialmente em matemática e ciências.

Assim, quanto maior é o número de línguas que a pessoa fala mais fácil se torna o processo de aquisição de outra(s) língua (s) (Cf. MENEZES, 2006).

Sabe-se que o ensino bilíngue capacita a própria língua para exprimir novas realidades, o que impulsiona o desenvolvimento também da própria língua, daí, a preocupação de implementação de uma educação bilíngue nas escolas moçambicanas.

Foi demonstrado que o alcance de uma competência bilíngue equilibrada tem efeitos positivos na cognição e no desempenho escolar dos indivíduos.



Entretanto, Peal & Lambert (1962) demonstraram que os indivíduos bilíngues, quando escolhidos com base em habilidades equilibradas em ambas as línguas e comparados em termos de *status* socioeconômico e certo número de outras variáveis, tais como sexo e idade, que se sabe afetarem a língua, tinham melhor desempenho que os monolíngues num leque de medidas entre as quais a inteligência verbal e não-verbal.

A pesquisa sobre o bilinguismo, desenvolvimento cognitivo e experiências pré-escolares da criança moçambicana sugere que os bilíngues podem mesmo evidenciar maior sensibilidade social e percepção emocional que os monolíngues. Os resultados de pesquisas do bilinguismo infantil confirmam cada vez mais a importância da língua materna no desenvolvimento do indivíduo.<sup>23</sup>

A criança que faz a sua aprendizagem escolar inicial numa língua “estranha”, desconhecida e até muito diferente na sua estrutura gramatical e semântica – como é o caso de Moçambique - não integra facilmente as novas experiências e informações que a escola lhe proporciona em L2, de modo a assimilá-las àqueles que já acumulou durante a fase da sua socialização em L1. Em relação à aprendizagem de uma segunda língua, Bouton (1997, p.37) refere que: “(...) os esforços que um indivíduo se impõe para assimilar esse novo sistema de comunicação e de expressão (L2) determinam nele, muito frequentemente, profundas inibições que resultam do complexo encadeamento do eu com a língua materna.”

Esta situação leva a criança a questionar aquilo que já sabe e a ela própria. A imagem que ela tinha de si mesma, formada durante a socialização no seio familiar e na sua L1 é posta em causa, quando se confronta com uma língua segunda, estranha, que veicula uma cultura diferente da sua, criando um novo tipo de comunicação que é veiculada pela escola. A sua língua materna, o meio mais importante da sua expressão e autoafirmação, perde a sua importância e parece a criança que já não sabe nada e de nada é capaz. Perante a “superioridade” da língua da escola, ela pode ficar inibida, confusa, não conseguindo, assim, comunicar corretamente como necessita, nem desdobrar a sua criatividade linguística e cognitiva, necessárias ao desenvolvimento harmonioso da sua personalidade (MEC-RPM, 1980).

Também é sabido que, quando a língua de casa é também a língua da escola, é possível a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola, o que torna o

---

<sup>23</sup> O trabalho de Gus Meijer et al sobre o bilinguismo, Desenvolvimento Cognitivo e Experiências Pré-Escolar da Criança Moçambicana, mostra-nos como a criança fica limitada nos primeiros anos da escola, parecendo incapaz de fazer reflexões, análises, generalizações, porque teria que o fazer em língua portuguesa, que não domina o suficiente. No entanto, na sua L1, ela mostrou ser capaz de o fazer, como foi mostrado no referido trabalho (apud GULLI, 1991, p.15).

ensino-aprendizagem um processo contínuo entre a casa e a escola, o que, para o caso de Moçambique, vai contribuir, sobremaneira, para a moçambicanização das escolas.

O ensino das línguas maternas e de outras matérias em línguas maternas permite a libertação da iniciativa criadora e um desenvolvimento intelectual equilibrado na criança por que ela se torna auto-confiante, criativa, cheia de auto-estima, verdadeira aposta da democracia que não se compadece com o medo e desconfiança, características de sistemas autocráticos e ditatóricos (cf. NGUNGA, 2008).

## Referências

BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (org). *Tópicos de Linguística Aplicada – O ensino de línguas estrangeiras*. Santa Catarina: Editora UFSC, Série Didática, 1988.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DIAS, H. N. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: Em direcção a uma Prática Linguístico–escolar libertadora*. Maputo: Promedia, 2002.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELMAN, J. L. et al. *Rethinking Innateness: A connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

HYLTENSTAM, K.; STROUD, C. Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o primeiro grau do ensino primário em Moçambique. II. Questões linguísticas. *Caderno de Pesquisa n.º 12*. Maputo, INDE, 1989.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D.. “Second Language Acquisition and Second Language Learning”. Prentice-Hall International, 1988. In: SCHUTZ, R. “*Stephen Krashen’s Theory of Second Language Acquisition*”. English Made in Brasil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-Krash.html>>. Acesso em: 21 out. 2009.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1994.

LENT, R. “*Cem bilhões de Neurónios – Conceitos fundamentais da Neurociência*”. São Paulo: Editora Atheneu, 2002.

LOPES, A. J.. *Política Linguística: Princípios e Problemas*. Maputo: Moçambique, Livraria Universitária, UEM, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Batalha das Línguas: perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo, Imprensa Universitária, Editora UEM/Fundação Universitária, UEM, 2004b.

LOPES, J. S. M. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique-em busca dos fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. EDUC São Paulo, 2004b.

MEC. *Sistema de Educação de Moçambique (SEM)*. Maputo, Gabinete do Sistema de Educação (GSE), 1980.

\_\_\_\_\_. *O sistema nacional de educação e a situação multilíngue do país*. Maputo, Dez., 1980.

MENEZES, L. J.J.M. *Para uma didáctica mais eficiente da Língua Portuguesa em Moçambique: Como ensinar a Língua Portuguesa numa turma com jovens e adultos da Escola Secundária da Maxaquene (Curso Nocturno) – Maputo*. Dissertação. (Mestrado em Didáctica de Línguas). (Não publicado), Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal, 2006.

MITCHELL, R.; MYLES, F.. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold Publishers, 1998.

NGUNGA, A. A. *O papel das línguas moçambicanas na vida social, política e econômica do país*. Centro de Estudos Africanos, UEM. Maputo, 2008.

PEAL, E.; LAMBERT, W. E. *The relationship of bilingualism to intelligence*. Psychological monographs, v. 76. n. 27, 1962. p. 1-23.

RUMELHART, D. E. et al. Schemata and sequential thought processes in PDP models. In: RUMELHART, D. E.; MCCLELLAND, J. L. (Eds). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. V.2. Psychological and biological models. Cambridge: MIT Press, 1986, p.8-57.

## AS ESCOLHAS DISCURSIVAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE UM SUJEITO-CRIANÇA: SUBJETIVIDADE, GÊNERO E *ETHOS*.

Maria Angélica Lopes da Costa Almeida\*

**Resumo:** Neste trabalho, pretendo mostrar que a criança, ao fazer escolhas identificáveis em seu texto, demonstra capacidade de assumir atitude responsiva ativa em certas situações de enunciação. A atitude responsiva ativa é, para Bakhtin ([1979]/2003), o que coloca o sujeito numa ativa posição discursiva, tornando-o capaz de concordar, discordar, completar e aplicar os elementos linguísticos da comunicação discursiva, ocorrendo durante todo o processo de compreensão linguística. É importante ressaltar que essa atitude responsiva é determinada pelas condições de produção e revela o lugar que o *ethos* ocupa no discurso. Na busca dessa atitude responsiva ativa, deparamo-nos com os conceitos de escolhas discursivas, subjetividade e gênero propostos por Bakhtin e complementados por autores como: Benveniste, Possenti, Foucault e outros. Além disso, abordamos a noção de *ethos* postulada por Maingueneau (1993/1995), pois entendemos que, por estar vinculado ao exercício da palavra, o *ethos* pode se conciliar com a noção de sujeito-ativo de Bakhtin. A pesquisa seguirá os moldes do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1986), que consiste em analisar o objeto de pesquisa seguindo os indícios dos pormenores que constituem o quadro representativo das hipóteses a serem verificadas. O *corpus* da pesquisa é um recorte da produção escrita de um sujeito em fase de escolarização, abrangendo a 1ª e a 2ª séries do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Escolhas Discursivas. Atitude Responsiva. Subjetividade. *Ethos*.

**Abstract:** Through this paper I intend to show that whenever the child makes recognizable choices he assumes an “active responsive attitude” in certain enunciative situations. According to Bakhtin ([1979] 2003), this “responsive attitude” takes place in the course of linguistic comprehension process and it places the individual in an active discursive position which makes the individual able to agree, disagree, complete and apply linguistic elements of discursive communication. It’s important to say that this “responsive attitude” is determined by the conditions of production and it reveals the place that “ethos” occupies in discourse. In search of such a “responsive attitude”, this dissertation follows Bakhtin’s ideas on discursive choices, subjectivity and genders together with Benveniste, Possenti, Foucault and some other authors. Besides, we follow Maingueneau’s (1993/1995) conceptions on “ethos”. We think that the idea of “ethos” may be linked to Bakhtin’s concept on the “active subject”. This research follows the indiciary paradigm proposed by Ginzburg (1986); this paradigm is based on the analysis of details which will establish main hypotheses to be found out inside the corpus. The corpus of the research is a “cutting” of the written production of a child beginning elementary school, including the first and second grades.

**Keywords:** Discursive Choices. *Ethos*. Responsive attitude.

---

\* CCHN/PPGEL – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória – ES – Brasil. marialcalmeida@yahoo.com.br

## Introdução

Em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, capítulo final da *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin ([1979] 2003, p.307) afirma: “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento [...] Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”. O texto, portanto, para Bakhtin é o objeto privilegiado das ciências humanas, principalmente porque ele “é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”. As ciências humanas interessam-se pelo homem, mas para Bakhtin esse homem tem que ser o produtor de texto, pois é através do texto que ele se revela, se constrói e é conhecido. Todo texto expressa uma subjetividade, porém essa subjetividade só acontece diante de um outro necessário sujeito produzido na cadeia dialógica da linguagem.

Segundo Bakhtin (2003, p.395) “o ser da expressão é bilateral; só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)”. Ao dizer que o ser da expressão deve ser o objeto das ciências humanas, Bakhtin aponta para o movimento dialógico inerente a toda compreensão responsiva. Por concordarmos com Bakhtin de que essa compreensão ou atitude responsiva forma-se durante todo o processo de compreensão linguística, é que elegemos o texto escrito infantil como objeto desse trabalho, cuja hipótese é que a criança, mesmo no início de sua produção textual, faz escolhas, assumindo, assim, uma atitude responsiva ativa na enunciação. Em outras palavras, o que pretendemos é refletir sobre o lugar do sujeito na escrita infantil, tendo como base as idéias de Bakhtin sobre dialogismo, subjetividade e intuito discursivo<sup>24</sup>.

## Metodologia

Para Bakhtin ([1979] 2003 p.308), “o pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões [...]”, logo, é preciso que o pesquisador busque um interlocutor que com ele dialogue e torne possível a validação do que está sendo proposto. Essa construção do pensamento sobre pensamentos dos outros nos levou a seguir, em parte, a mesma linha de pesquisa que Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson desenvolveram a partir de 1992, no âmbito

---

<sup>24</sup> Bakhtin (2003) usa os termos *intuito discursivo*, *querer-dizer* e *vontade discursiva* como sinônimos. Procederemos da mesma forma nesta pesquisa.

do Projeto Integrado de Pesquisa intitulado “A relevância teórica dos dados singulares<sup>25</sup> na aquisição da linguagem escrita”, no Instituto de Estudos da Linguagem / Unicamp. As pesquisadoras partiram de uma concepção sócio-histórica de linguagem em que tem lugar a interação e de onde podemos revelar traços de subjetividade provenientes do trabalho que os sujeitos operam sobre/na linguagem. Por ser uma investigação de caráter qualitativo, as pesquisadoras optaram pelo método indiciário com o objetivo de buscar, nos eventos singulares de escrita, indícios da relação do sujeito com a linguagem. Para isso, elas se colocaram como caçadoras em busca de pistas que fornecessem elementos indispensáveis à investigação. Segundo Ginzburg (1986), “por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa”. Logo, o caçador é uma metáfora criada por Ginzburg para se referir à atitude do pesquisador que se propõe seguir um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no singular, ou seja, o paradigma indiciário de investigação. Assim, esse autor faz a analogia do paradigma indiciário com a metáfora do caçador:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1986).

E o homem continua a ser caçador. E como caçadores pretendemos escutar a produção escrita de um sujeito-criança, em busca de pistas que forneçam dados que qualifiquem este trabalho como um construtor de conhecimentos, um criador de sentidos. A busca desses dados se apóia na hipótese de que a criança, enquanto sujeito de linguagem, possui um querer-dizer que se revela discursivamente em seus textos. Para refletir e discutir tal questão, seguimos os moldes da pesquisa indiciária arquitetada por Ginzburg (1986). Nessa metodologia, os dados são indícios para a formulação de hipótese; e é através desses indícios que tentaremos identificar as marcas que revelam o trabalho do sujeito com a linguagem.

---

<sup>25</sup> “Um dado classificado como singular é o dado que revela, que constitui um indicio ou sintoma, que permite formular hipóteses interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente.” In **Estilo e gênero na aquisição da escrita** org. por Abaurre et al (Notas, p.159).

### **Escolha do *corpus***

O *corpus* desta pesquisa é constituído da produção escrita de AL, residente no município de Nova Venécia, no norte do Estado do Espírito Santo. AL estuda em uma escola da rede particular nesse município e é filha de pais escolarizados. Baseados em um primeiro olhar, percebemos que AL se interessa pela leitura e pela produção de textos e demonstra imensa responsabilidade pelas atividades escolares.

A escolha desse *corpus* se deve a duas razões: por ser filha de uma prima da pesquisadora, as possibilidades de integração entre a pesquisadora e AL, sujeito-objeto da pesquisa, estavam muito presentes, o que facilitaria o acesso aos dados; além disso, esses dados já estavam coletados, uma vez que a mãe sempre cuidou para preservar toda a escrita de AL desde a pré-escola.

O *corpus* selecionado para análise abrange as atividades escolares realizadas pelo sujeito-criança, AL, ao longo das 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. Os textos selecionados seguem uma ordem de ocorrência dentro de cada disciplina em que foram propostos. As disciplinas que integram o currículo escolar pertencem ao gênero escolar que agrega um conjunto de outros gêneros e é representado no corpus dessa pesquisa pelos seguintes elementos: agenda escolar (calendário, horário, cronograma de provas e trabalhos, circulares de reuniões, lembretes, comunicações, tarefas de casa, bilhetes, autorizações); cadernos e livros de Português, História, Matemática, Geografia, Ciências, Inglês; arquivo das avaliações; ficha de avaliação; caderno de desenhos, recortes e colagens; produções textuais (narrativas, cartas, descrições, poemas, bilhetes) e produção literária (livros produzidos por AL). Embora esse corpus seja composto dessa diversidade de gêneros, selecionamos, para análise, somente alguns textos, por apresentarem dados que nos chamam a atenção pela singularidade, permitindo que visualizemos melhor a possível relação do sujeito com a linguagem.

### **Bakhtin: o eu e o outro em relação responsiva:**

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2003, p. 301).

No encontro dessa resposta, encontramos Mikhail Bakhtin, teórico da linguagem que, com seu diálogo entre as muitas outras vozes da literatura, da psicologia, da história, da antropologia, da sociologia e da própria linguística, revolucionou o mundo das ciências humanas com temas polêmicos que atravessaram o século XX e instalaram-se como atuais e permanentes neste início do século XXI. Segundo Barros (2003), as principais orientações da linguística moderna: enunciação, interação verbal, relações entre linguagem, sociedade e história e entre linguagem e ideologia vêm das reflexões de Bakhtin. Ainda citando Barros (2005, p.25)<sup>26</sup>, “Bakhtin influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto”.

Para Bakhtin, o enunciado é o objeto dos estudos da linguagem e é no próprio enunciado que as concepções de mundo, de vida e de linguagem se revelam e dão sentido ao discurso. A esse processo, Bakhtin chama de Dialogismo.

Segundo Faraco (2006, p.58), em virtude das muitas significações sociais que a palavra diálogo agrega, o conceito de dialogismo bakhtiniano corre o risco de ser afetado em sua recepção. Para ele, diálogo pode representar a conversa entre personagens nas narrativas; ou uma sequência de fala de personagens em texto dramático e, ainda, a evolução de uma conversa em interação face-a-face. Porém, diálogo nesses termos, ou seja, no sentido estrito do termo não interessa para Bakhtin; o que lhe interessa é o dialogismo constituído pelas relações dialógicas “mais amplas, mais variadas, mais complexas”. O próprio Bakhtin, ainda segundo Faraco, critica o reducionismo, praticado por alguns, do termo dialogismo; e, ainda alerta para a confusão que se faz entre relações dialógicas com o diálogo face-a-face, a discussão ou a polêmica.

De acordo com Bakhtin ([1929] 1992), o diálogo representa as relações entre interlocutores em um momento sócio-histórico compartilhado e é sujeito a mudanças devido às variações do contexto. O diálogo bakhtiniano vai além das relações face a face e engloba toda comunicação verbal, seja ela falada ou escrita. Ainda segundo Bakhtin, toda produção linguística requer uma atitude responsiva e isso confere à linguagem o seu caráter dialógico. Para Bakhtin, era impossível pensar a língua fora da enunciação e nesse momento, o diálogo passa de uma simples relação face a face, para uma troca de ideologias que emanam do interior e da reflexão de cada indivíduo no processo de enunciação. Para Bakhtin ([1979], 2003, p.348),

---

<sup>26</sup> In. Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.



A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, [1979], 2003, p.348).

Assim como o mundo, a palavra, para Bakhtin, também é dialógica. E, mais adiante, Bakhtin (2003, p.349) reitera o seu princípio dialógico: “O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade”.

### **Subjetividade e *ethos***

Embora este trabalho pretenda discutir o lugar do sujeito na escrita infantil tendo por base as ideias de Bakhtin sobre dialogismo e subjetividade, entendemos ser possível articular essas ideias à noção de *ethos* proposta por Maingueneau (1995) que, embora admita que o *ethos* seja origem de um sujeito enunciativo, discursivo e, portanto, divergente do sujeito ativo, real de Bakhtin, declara que o *ethos* está ligado ao exercício da palavra e vinculado à enunciação que implica uma relação entre corpo e discurso. Segundo Maingueneau, no artigo “*Ethos*, cenografia, incorporação”, no livro *Imagens de si no discurso*, organizado por Ruth Amossy, o *ethos* tem uma ligação importante com a enunciação, visto que esta implica uma relação entre corpo e discurso. Para ele,

É insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como voz e, além disso, como corpo enunciante, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente (MAINGUENEAU, 1995, p. 70).

Quando Maingueneau se refere à voz e ao corpo, entendemos que não se trata do autor efetivo, mas sim do enunciador, ou seja, aquele que está inscrito na instância do discurso; o que há é um posicionamento discursivo do qual podemos extrair o universo de sentido que o discurso libera. As idéias apresentadas em um discurso nos remetem a uma maneira de dizer e, conseqüentemente, a uma maneira de ser; a intenção do enunciador de um texto é atrair um coenunciador aos sentidos que estão sendo veiculados. Mas isso não quer dizer que o enunciador seja o centro do discurso; é preciso, antes de tudo, que haja um lugar e um

momento próprios para a enunciação que, para o autor, seria a cena de enunciação. Vejamos o que diz Maingueneau:

O enunciador não é um ponto de origem estável que se expressaria dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos[...] (MAINGUENEAU, apud, AMOSSY, 2005, p. 75).

Além disso, segundo Maingueneau, o ethos é mostrado no discurso através das escolhas feitas; logo, podemos pensar que a busca por indícios de subjetividade na escrita de um sujeito-criança nos leve, também, à abordagem de conceitos como ethos e intuito discursivo.

### **Escolhas discursivas traduzem uma subjetividade**

Ao escolhermos palavras ou orações, partimos do “enunciado inteiro que se apresenta à nossa imaginação discursiva e determina a nossa escolha” (BAKHTIN 2003, p. 286), logo é necessária essa noção do conjunto do enunciado, ou seja, do gênero discursivo, já que é isso que nos guia no processo do nosso discurso. Essa compreensão discursiva, que garante a possibilidade de resposta, é determinada, em termos, pela vontade discursiva do falante.

A vontade discursiva do falante é moldada ou determinada pelo gênero discursivo que se apresenta em função das condições e exigências de produção, tais como: finalidade, conteúdo, estilo, escolhas lexicais e, principalmente, a construção composicional, que inclui o acabamento e a alternância dos sujeitos.

O acabamento ou a conclusibilidade do enunciado, que garante uma resposta ou uma compreensão responsiva, é determinada, de acordo com Bakhtin (2003, p.281), pela “exauribilidade do objeto e do sentido; pelo projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e pelas formas típicas composicionais e de gênero do acabamento”. A exauribilidade ou exaustividade do objeto de sentido é mais comum nos gêneros de discurso de natureza padronizada como os pedidos e as ordens que não requerem um mínimo de criatividade e, também, no campo científico, em que só permite um mínimo de acabamento, visto que na ciência as respostas podem ser relativas, de acordo com os objetivos do autor definidos anteriormente. Como o propósito dessa pesquisa é investigar a relação entre dialogismo e subjetividade na produção escrita de um sujeito-criança, torna-se necessária a abordagem

sobre a vontade discursiva do falante, visto que é nesse espaço que talvez possamos determinar o momento subjetivo do enunciado.

Para Bakhtin, em todos os enunciados, desde a réplica do diálogo cotidiano até as grandes obras da ciência e da literatura, há uma intenção discursiva que, embora apresente uma individualidade e subjetividade, precisa ser adaptada a uma determinada forma de gênero. Logo, a intenção discursiva de que fala Bakhtin não se desenvolve aleatoriamente; é preciso respeitar as fronteiras da comunicação discursiva. Vejamos o que diz Bakhtin (2003, p.283):

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. 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 (BAKHTIN, 2003, p. 283).

### **As escolhas discursivas no texto de AL: a constituição de um *ethos***

O texto a seguir, produzido na 2ª série, parte de uma proposta do livro didático e sugere que o aluno escreva um texto relatando como é a sua hora de acordar. Após a leitura do poema “Sono Pesado” de Cláudio Thebas (ANEXO A), pede-se que o aluno escreva um texto, na forma escolhida por ele, contando como se sente ao ser acordado no melhor do seu sono. O espaço de produção foi a sala de aula. Para nortear o trabalho, foram dadas algumas perguntas (ANEXO B):

- A) Pense como é sua rotina de segunda a sexta-feira. Quem acorda você todos os dias?
- B) De que forma você é acordado?
- C) Como você se sente na hora de acordar?

Meu sono pesado (ANEXO C)

*Todo dia minha mãe me acorda as 7 horas. Eu sofro muito, parece que tem um rinoceronte nas minhas costas. Depois tomo café da manhã, escovo os dentes, vejo tv, tomo banho almoço e vou para a escola.*

É importante mencionar que AL, ao atender à proposta de trabalho, já ocupa uma posição responsiva nesse contexto de produção, uma vez que, ela, enquanto leitora, estabelece

uma relação dialógica com a instância de discurso e, dessa forma, mostra-se para o outro numa ativa compreensão responsiva.

Esse outro de que falamos diz respeito ao gênero/instituição escolar que, a todo o momento, conclama o enunciador que, por ocupar uma posição institucional, vê-se interpelado pelas condições de produção inserindo-se nelas, deixando suas próprias marcas. E isso nos faz evocar Bakhtin (2003, p.272): “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”. Resposta que vai conduzindo o ethos através das ideias expressas e da relação dialógica na cadeia comunicativa.

A escolha de AL por um texto de tipo narrativo pode ser um indício de que nessa idade as narrativas estão bastante presentes: a criança conta para o pai, para a mãe, para a professora e para os amigos como foi o seu dia. Essa escolha, portanto, pode ser bastante significativa, pois AL poderia escolher um poema ou uma carta.

Embora não tenhamos certeza se essa escolha traduz um estilo individual ou foi induzida pelas condições de produção, percebemos que há um trabalho desse sujeito na construção do enunciado e isso fica evidente na retomada do título do poema: de Sono Pesado para Meu Sono Pesado. AL assume a autoria do texto e por isso não hesita em usar o pronome meu no título; e, talvez essa escolha possa ser um dado singular que revele a inserção desse sujeito no enunciado. Apesar do trabalho que é feito pelo sujeito, não podemos nos esquecer do outro que, além do gênero escolar e das condições de produção, pode ser o interlocutor, nesse caso o leitor que, segundo Maingueneau (1993) é essencial para a análise do ethos, pois à medida que o discurso provoca sensações no leitor, o ethos vai se construindo. Outro dado singular é o fato de ela ser acordada pela mãe e não pelo pai, como no texto original. Apesar de a hora de acordar não ser mencionada no poema, AL afirma, em seu texto, que é acordada todos os dias às 7 horas. Outro indício de subjetividade pode estar presente na retomada da hora de ir para a escola: no poema, o personagem estuda pela manhã; no texto produzido, AL estuda à tarde. Isso pode ser conferido na seguinte passagem do texto “Meu sono pesado”: [...] tomo banho, almoço e vou para a escola.

Na primeira frase do texto, AL, sujeito da enunciação, se afirma no uso dos termos minha e me para reclamar o fato de ser acordada sempre às 7 horas, o que lhe traz muito sofrimento. E esse tom de sofrimento aponta para uma possível tradução de AL em relação ao tom impresso no poema. O seu tom de reclamação é claro e é confirmado em Eu sofro muito na segunda frase e complementado pelo comentário parece que tem um rinoceronte nas

minhas costas. Então, percebemos que o desejo de ficar um pouco mais na cama é explicado através da comparação com um rinoceronte.

Ao abstrair o tom impresso no poema, AL consegue fazer uma escolha que, mais uma vez, demonstra o trabalho desse sujeito com a linguagem. Ao usar a palavra rinoceronte no lugar de elefante, ela induz o leitor a associar a idéia de sono pesado a um sono difícil de ser desfeito e reitera, em seu texto, o mesmo tom do poema. O tom de lamento e sofrimento continua até que tudo muda de figura, ao iniciar a segunda parte do texto com um tom de resignação diferente do que é apresentado no poema, uma vez que o personagem do poema trava uma luta silenciosa com o pai que insiste em acordá-lo. Logo, podemos pensar que AL opera escolhas significativas que a instauram como sujeito da enunciação. Essas escolhas só são possíveis porque o sujeito enunciatador tem a sua disposição o conjunto da proposta; isso coloca esse sujeito-criança em atitude responsiva ativa, já que AL opera escolhas a ponto de imprimir um tom que singulariza essa atitude.

O enunciado *parece que tem um rinoceronte nas minhas costas* pertence ao interdiscurso escolar, o qual legitima o discurso de AL, enquanto enunciatador inserido nas ordens discursivas escolares, literárias. Ao mesmo tempo, o fato de textualizar dentro da norma culta, pontuando, construindo uma lógica temporal, tópica, atribuindo um título, tudo isso faz parte da inscrição do sujeito nesse discurso.

Outro dado singular que traduzimos como indício de subjetividade, no texto de AL, são as expressões que imprimem um tom emocional e avaliativo no enunciado, como podemos ver em *Eu sofro muito e parece que tem um rinoceronte nas minhas costas*, que nos remetem a Kerbrat-Orecchioni (1980), ao fazer o levantamento dos lugares da subjetividade, estabelece que, além dos dêiticos postulados por Benveniste [1995], os termos afetivos e os avaliativos inscrevem no enunciado o sujeito da enunciação.

Segundo Amossy (2005),

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si (AMOSSY, 2005).

No texto, *Meu sono pesado*, AL, ao escolher se colocar no discurso, utiliza pronomes e verbos em primeira pessoa para marcar a subjetividade inerente ao objeto do seu discurso; a sua inscrição no discurso dá-se por meio de uma reclamação que a coloca no espaço

emocional da enunciação. Nesse espaço emocional entram em jogo a “relação valorativa” e o tom expressivo do enunciador que, segundo Bakhtin (2003), ao escolher as palavras para o enunciado, deixa-se guiar pelo tom emocional.

O enunciador, apesar de ocupar uma posição institucional, legitima o seu dizer através de um tom próprio que lhe é conferido pelas escolhas discursivas. E isso nos faz retomar Maingueneau (1995) que, nos seus estudos, defende que o ethos está ligado ao exercício da palavra e que, portanto, ele vai se constituindo à medida que o discurso está sendo enunciado; nessa enunciação o que está em jogo não é o sujeito real, mas, sim, o enunciador que vai se mostrando conforme as condições de produção.

Enquanto AL, como enunciador, marca a sua inserção no discurso, o coenunciador, para quem, ainda segundo Maingueneau (1995), o enunciado se volta, constrói uma representação a partir de indícios fornecidos pelo texto. Assim, AL, ao realizar essas escolhas, reposiciona-se subjetivamente e permite que se vá construindo um ethos de uma aluna que domina as regras básicas de escrita, as regras de textualização e é competente leitora.

## Conclusão

Para Bakhtin, (1998, p.88):

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1998, p.88).

Isso quer dizer que a compreensão só vai existir na relação de intersubjetividade. E essa relação de intersubjetividade, que nos conduziu na busca de indícios de subjetividade na escrita de um sujeito-criança, colocou-nos frente a outros conceitos como: ethos, intuito discursivo, gênero e autoria. Isso se deve, talvez, ao fato de que o corpus dessa pesquisa, por ser formado de textos criativos, narrativos, portanto, artísticos, tenha nos revelado a presença da dialogicidade. Logo, escolhas discursivas, subjetividade e ethos estão intimamente ligados e isso prova que o trabalho com a linguagem não pode deixar de lado o tom emocional, subjetivo e expressivo, principalmente porque, tratando-se de pessoas, segundo Bakhtin (2003), o que determina o enunciado é a visão de mundo do enunciador, os seus juízos de valor e as suas emoções.

E é nessa relação dialógica que o sujeito bakhtiniano se constitui discursivamente, pois ao se colocar em atitude responsiva, o enunciador mantém uma singularidade que, segundo Faraco (2006), embora o sujeito seja social, cada ser responde às suas condições objetivas de forma bastante peculiar, o que garante essa singularidade. Logo, ainda para esse autor, o sujeito é social, porque se constitui na diversidade de vozes; e é singular, porque cada relação responsiva torna-se um momento único, dependendo das condições em que é produzida.

AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Concluimos que AL, nesse contexto de produção, revela-se como um sujeito ativo que movimenta a sua linguagem em direção a um outro que, ao assumir a posição dialógica, interfere responsivamente e dinamicamente no discurso citado. O enunciador, ao movimentar as escolhas discursivas no contexto de produção, deixa marcas de subjetividade que resultam na construção de um estilo individual e, conseqüentemente, na constituição de um ethos.

## Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAIRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1997.

\_\_\_\_\_. (orgs.) *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi, 2003. Contexto, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. [1979] Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. [1929] Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, D. L. P. & FIORIN, J. L. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 2003.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Trad.: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. Campinas, SP: Pontes, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad.: F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin, 1980.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes/UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. *O contexto da obra literária*. Trad.: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. “A propósito do ethos”. In. *Ethos discursivo*. MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (orgs.), São Paulo: Contexto, 2008.

PETRY, S. E. D. *Positivo: Ensino Fundamental, 2ª série – 1º volume*. Ilustrações Ademar dos Santos [et.al.]. Curitiba: Posigraf, 2007, p.43.



ANEXO A:



**Tempo de ler**

Existem outras maneiras de contar histórias. Quer conhecer mais uma? Então, leia este texto:

### Sono Pesado

Toca o despertador  
e meu pai vem me chamar:  
– Levanta, filho, levanta,  
tá na hora de acordar.

Uma coisa, no entanto,  
impede que eu me levante:  
sentado nas minhas costas,  
há um enorme elefante.

Ele tem essa mania,  
todo dia vem aqui.  
Senta em cima de mim,  
e começa a ler gibi.

O sono, que estava bom,  
fica ainda mais pesado.  
Como eu posso levantar  
com o bichão aí sentado?

O meu pai não vê o bicho,  
deve estar ruim da vista.  
Podia me deixar dormindo,  
enquanto ia ao oculista...

– Espera um pouco, papai...  
Não precisa ser agora.  
Daqui a cinco minutos  
o elefante vai embora!

Mas meu pai insiste tanto,  
que eu levanto, carrancudo.  
Vou pra escola, que remédio,  
com o bicho nas costas e tudo!

THEBAS, Cláudio. *Amigos do peito*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1996. p. 6-7.

43

## ANEXO B

Para narrar como se sente uma criança ao ser acordada no melhor de seu sono, o narrador escolhido por Cláudio Thebas contou a sua história.

Você poderá fazer o mesmo sem ter de escrever em forma de versos, como fez o poeta. Primeiramente, concentre-se nestas questões:

- a) Pense em como é sua rotina de segunda a sexta-feira. Quem acorda você todos os dias?
- b) De que forma você é acordado?
- c) Como você se sente na hora de acordar? Use o recurso da comparação para descrever essa sensação.

Depois, escreva um texto relatando como é a sua **hora de acordar**. Você poderá inventar situações, se quiser deixar o texto mais engraçado. Faça diálogos, usando a pontuação adequada.

Quando seu texto estiver pronto e revisado por seu professor, leia-o para seus colegas.



ANEXO C

para-hereda Montessori para a criança?  
Nova Lincéia, 20 de abril de 2007.

Produzindo textos - Positivo p. 48

Meu sono pesado

Todo dia minha mãe me acorda as 7 horas.  
Eu sofro muito, parece que tem um  
rinoceronte nas minhas costas.  
Depois toma café da manhã, escova  
os dentes, seje tv, e no final  
almoço e vai para a escola.

SOUZA, Bruno Luiz  
Jovanez

Que febreira!  
♥

## COMPOSTOS TOPONÍMICOS - UMA ABORDAGEM PARA O PROCESSAMENTO AUTOMÁTICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL

Rosana de Vilhena Lima\*

**Resumo:** Os estudos linguísticos com vistas ao processamento automático das línguas naturais ganhou impulso diante da necessidade de fornecer à máquina uma descrição exaustiva e formalizada dos fenômenos linguísticos a fim de que essas informações estejam disponíveis para a utilização por programas de geração automática de textos (orais e escritos), tradução de textos, recuperação de informação entre outros. Para que esses programas funcionem de maneira eficiente faz-se necessária a inserção de dados acerca do maior número de estruturas linguísticas possível, descritas detalhadamente. Apresenta-se neste artigo uma abordagem acerca dos nomes próprios de lugar (compostos), os compostos toponímicos, para o processamento automático do português do Brasil.

**Palavras-chave:** Compostos toponímicos. Processamento automático do português do Brasil. Descrição linguística. Formalização.

**Abstract:** The language studies with a view to automatic processing of natural language has gained momentum with the necessity to provide the right machine a thorough description of linguistic phenomena and formalized so that information is available for use by programs for automatic generation of texts (oral and written), text translation, information retrieval and others. For these programs to work efficiently it is necessary to enter data on the greatest number of possible linguistic structures, described in detail. This paper presents an approach on the place of proper names (compound), toponymic compounds for automatic processing of Portuguese in Brazil.

**Keywords:** Toponymic compounds. Automatic processing of Portuguese in Brazil. Description language; Formalization.

### Introdução

Com o advento da inteligência artificial avultaram-se os esforços na tentativa de facilitar o acesso do ser humano à máquina, nesse contexto evidencia-se a necessidade de se estabelecer uma comunicação eficaz entre o ser humano e a máquina. Essa necessidade de comunicação esbarra-se no fato de que o ser humano utiliza-se de uma linguagem natural, complexa, que conta com uma série de recursos não perceptíveis à máquina, como as expressões faciais, os gestos, o conhecimento de mundo dos interlocutores, entre outros. A máquina não é, portanto, capaz de “compreender” as nuances da linguagem natural. Uma das

---

\* Mestre em Estudos Linguísticos pelo Departamento de Línguas e Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil. Endereço eletrônico - rvlima5@hotmail.com

soluções para a minimização dessa dificuldade é a inserção do máximo de informações acerca da estrutura e do funcionamento das línguas naturais na máquina. A tarefa exige a participação de linguistas, profissionais habilitados a realizar descrições linguísticas apropriadas e de cientistas da computação, habilitados a implementar nas máquinas as descrições linguísticas formalizadas.

A descrição das estruturas de uma língua natural é fundamental para o bom funcionamento dos sistemas de informática destinados ao tratamento automático de textos em língua natural. Os compostos toponímicos figuram entre as estruturas linguísticas cuja formalização da descrição coopera para a otimização dos sistemas de tratamento automático de textos em língua natural. O artigo apresenta uma abordagem dos compostos toponímicos, quanto aos aspectos linguísticos, para o processamento automático do português do Brasil .

### **Os nomes compostos comuns e os compostos toponímicos – critérios de identificação**

Os nomes compostos são objeto de estudo de gramáticos, linguistas e lexicógrafos. As pesquisas acerca dos compostos abordam diferentes aspectos desses nomes, especialmente dos nomes compostos comuns.

A presença do hífen como separador dos elementos de uma sequência de palavras, embora seja facilmente encontrada nos exemplos de palavras compostas elencados nas gramáticas normativas, não se constitui um critério eficaz de identificação de um grupo nominal como composto. Ranchhod e Carvalho (2003, p. 212, 213) afirmam que

Os nomes compostos que se grafam com hífen são normalmente identificados pelos lexicógrafos e registrados nos dicionários. Contudo, muitos deles não têm tal grafia, nem esta seria um critério lingüístico adequado para caracterizar uma sequência de palavras como unidade lexical. De facto, na identificação de compostos há que utilizar um conjunto de critérios linguísticos [...] (RANCHHOD; CARVALHO, 2003, p. 212, 213).

A presença do hífen como separador dos elementos de uma sequência de palavras pode ser considerada como um aspecto gráfico que facilita a identificação de alguns grupos nominais como compostos, porém, a presença do hífen nos compostos não é condição imprescindível.

Através da observação das propriedades linguísticas dos grupos nominais é possível estabelecer quais sequências devem ser consideradas nomes compostos, essas propriedades

nem sempre são comuns aos diversos tipos de compostos. Os critérios adotados na identificação de uma sequência como unidade lexical, por evidenciarem determinadas propriedades linguísticas, não asseguram a identificação de todo e qualquer composto. Há de se considerar o comportamento linguístico de cada sequência de palavras candidata a composto e eleger os critérios que melhor salientem as propriedades linguísticas que permitem o reconhecimento de tal sequência como um composto.

De acordo com Monteiro (1987, p. 164) constitui um composto “o vocábulo formado pela união de dois ou mais semantemas. Os componentes graficamente podem estar ligados (aguardente, passatempo), hifenizados (vira-lata, franco-suíço) ou soltos (Porto Alegre, Mato Grosso)”. Os elementos que formam os compostos podem aparecer “soltos”, não ligados por hífen. Os nomes que apresentam os elementos formantes unidos através de hífen ou que apresentam um espaço em branco entre os elementos formantes são considerados, no processamento automático de linguagem natural (PLN), nomes compostos. Os compostos que apresentam os elementos formantes “graficamente ligados”, sem a presença de um separador, são tratados como palavras simples.

O autor apresenta algumas características morfossintáticas que auxiliam na identificação dos compostos, são elas:

1. Flexão exclusiva do último componente.
  2. Sufixação relacionada ao composto como um todo.
  3. Impossibilidade de intercalação de novos determinantes.
  4. Impossibilidade de disjunção ou alteração da ordem dos constituintes.
  5. Impossibilidade de supressão de um dos elementos.
- (MONTEIRO, 1987, p. 164).

Monteiro considera a *impossibilidade de intercalação de novos determinantes*, a *impossibilidade de disjunção ou alteração da ordem dos constituintes* e *impossibilidade de supressão de um dos elementos*, aspectos que dizem respeito à distribuição sintática dos elementos formadores dos compostos, menos confiáveis que os aspectos morfológicos.

O critério da *flexão exclusiva do último componente* é considerado por Monteiro um critério mais confiável que os critérios sintáticos na identificação dos de nomes compostos. Observa-se que os exemplos de compostos comuns apresentados pelo autor admitem a flexão apenas do último elemento:

aguardente → aguardentes

passatempo → passatempos

vira-lata → vira-latas

franco-suíço → franco-suíços

Há, contudo, compostos em que a variação de número ocorre apenas no primeiro elemento e outros em que a variação ocorre nos dois elementos, é o caso, respectivamente, dos “compostos onde haja preposição, clara ou oculta” ou dos “compostos de dois substantivos, onde o segundo exprime ideia de *fim*, *semelhança*, ou limita a significação do primeiro” e dos “compostos de dois *substantivos*, de um *substantivo* e um adjetivo ou de um *adjetivo* e um *substantivo*” (BECHARA, 2010, p. 130, grifo do autor). Observa-se que a flexão de número dá-se de forma distinta nos compostos de formações diversas e que o comportamento dos elementos que formam os compostos é distinto da sua realização como item lexical (individualmente). O substantivo *moleque*, por exemplo, admite plural (*moleques*), porém, ao integrar um composto, como em *pé de moleque*, a variação em número do substantivo *moleque* não é admissível (plural de *pé de moleque* – *pés de moleque*).

Monteiro apresenta como exemplos de compostos “soltos” os nomes próprios *Porto Alegre* e *Mato Grosso* (nomes de cidade e estado, respectivamente) fato que inviabiliza a flexão de número de um de seus elementos, visto que os compostos toponímicos são institucionalizados. A aplicação do critério da *flexão exclusiva do último componente* a esses nomes não evidencia as propriedades linguísticas que permitem identificá-los como compostos. A aplicação de critérios de identificação de compostos deve levar em consideração os diferentes tipos de compostos (quanto à estrutura e estatuto de nome comum ou próprio).

Os topônimos constituem-se, em geral, de um termo genérico (que indica o tipo de acidente geográfico nomeado) e de um elemento específico. Há casos em que a variação de número do elemento genérico é possível devido à ocorrência de homonímia entre diversos acidentes geográficos que constituem determinado conjunto. Essa variação de número do primeiro elemento do composto toponímico relaciona-se, portanto, à natureza decomponível do termo genérico, como por exemplo, em *Ilhas Canárias* (arquipélago formado de sete ilhas) e *Montes Pirineus* (cordilheira – cadeia de montanhas).

### **Variação do grau do adjetivo nos nomes compostos de estrutura nome+adjetivo**

De acordo com Gross (1986) um nome composto é, por natureza, não composicional, seu significado deve ser deduzido do todo e não das partes que o formam. As propriedades morfossintáticas dos compostos relacionam-se ao conjunto e não aos elementos formadores de

maneira isolada. Por exemplo, o adjetivo *teimoso* é passível de gradação quando ocorre como um item lexical, como se observa em

(1) Moisés é uma pessoa muito **teimosa**.

(1b) Moisés é uma pessoa **teimosíssima**.

Contudo, não se admite a variação do grau do adjetivo *teimoso* quando ele realiza-se como parte integrante de um composto, conforme observa-se nas frases:

(2) O filho de Moisés ganhou um **joão-teimoso**.

(2a) \*O filho de Moisés ganhou um **joão-teimosíssimo**.<sup>27</sup>

O adjetivo *teimoso*, como parte integrante de um nome composto, apresenta um comportamento distinto do observado na sua realização como item lexical independente.

Há adjetivos, contudo, que não admitem gradação. Segundo Cunha e Cintra (2008, p. 260) uma das funções dos adjetivos é “estabelecer com o substantivo uma relação”, os adjetivos que desempenham prioritariamente essa função são chamados pelos autores de *adjetivos relacionais*. Os adjetivos relacionais, por seu caráter classificatório, não admitem gradação. Assim sendo, a utilização do critério de variação do grau do adjetivo em compostos de estrutura nome-adjetivo (NAdj) apresentou resultados mais satisfatórios quando aplicado aos compostos NAdj em que o segundo constituinte é um adjetivo não relacional, ou seja, um adjetivo qualificador.

### **A sufixação relacionada ao composto como um todo**

A atribuição de sufixos aos compostos toponímicos dá-se da mesma forma que nos nomes compostos comuns. A sufixação relacionada ao composto como um todo é uma das características morfossintáticas que, segundo Monteiro (1987, p. 164), auxiliam na identificação dos compostos. O caráter não composicional dos nomes compostos acarreta a inviabilidade da atribuição de sufixo a apenas um dos elementos formadores desses nomes, ou

---

<sup>27</sup> O asterisco marca a inaceitabilidade da frase, ou seja, indica que a frase marcada não pode ser considerada uma paráfrase da sequência apresentada como modelo.



seja, o sufixo deve referir-se ao composto como um conjunto indissociável, como se observa nos exemplos:

(3) “No Fantástico, nós já mostramos o **pão-duro** mor do Brasil: José Adelço, do Rio Grande do Norte” (grifo nosso).<sup>2</sup>

(4) “Outro que entende tudo de **pão-durismo** é o carioca e jornalista Gustavo Nagib” (grifo nosso).<sup>3</sup>

O sufixo *-ismo* (4) refere-se ao nome *pão-duro* como um conjunto. Nota-se que a forma *durismo* sequer realiza-se isoladamente na língua portuguesa, como um item lexical, ocorre apenas como elemento constituinte do composto. Nas frases (3) e (4) as palavras *pão-duro* e *pão-durismo* mantêm o estatuto de palavra comum.

Na frase (6) o sufixo *-ense* refere-se ao nome *Mato Grosso* como um todo, por tratar-se de um nome composto. A sufixação do composto toponímico (*estado do Mato Grosso*)<sup>4</sup> mantém a condição de composto do nome do qual se origina, à semelhança do que ocorre em (4), porém, em (6) ocorre a mudança de estatuto da palavra, de nome próprio (topônimo - *Mato Grosso*) a nome comum (*mato-grossense*).

(5) “O **Mato Grosso** é uma das 27 unidades federativas do Brasil” (grifo do autor).<sup>5</sup>

(6) “Kart: **Mato-grossense** [*sic*] Gabriel Sereia se isola na liderança na Copa São Paulo de Kart Granja Viana” (grifo nosso).<sup>6</sup>

Outra mudança decorrente do acréscimo do sufixo *-ense* ao topônimo *Mato Grosso*, em (6), é a presença do hífen como separador dos elementos formantes do composto sufixado enquanto o separador dos elementos formantes do composto toponímico (*estado do*) *Mato Grosso* é o espaço em branco.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil>>. Acesso em: 11 mai. 2010.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil>>. Acesso em: 11 mai. 2010.

<sup>4</sup> Consideramos *Mato Grosso* a forma reduzida do composto toponímico *estado do Mato Grosso*.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki>>. Acesso em: 11 mai. 2010.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.velocidadeonline.com.br>>. Acesso em: 11 mai. 2010.

### Apagamento de um dos elementos do composto

De acordo com Dick (1990, p. 10) o sintagma toponímico apresenta na sua estrutura um elemento relativo à entidade geográfica que recebe a nomeação (termo ou elemento genérico), o outro elemento é o topônimo propriamente dito (ou termo específico). Considerando-se o elemento genérico como parte integrante do composto toponímico e o fato de que ele contém o significado geral do composto, pode-se afirmar que é possível o apagamento do segundo nome (N2) que constitui os compostos toponímicos de estrutura nome-nome (NN) e nome- preposição *de*-nome (NdeN), com se observa em

(7) “A **praia de Copacabana** esteve lotada no local do torneio e a comunidade do Futevôlei estava em festa, como um reencontro dos maiores do esporte e seus amigos” (grifo nosso).<sup>7</sup>

(7a) A **praia** esteve lotada no local do torneio e a comunidade do Futevôlei estava em festa, como um reencontro dos maiores do esporte e seus amigos.

(8) “A **Lagoa Rodrigues de Freitas** faz parte de um complexo lagunar em meio urbano, apresentando em seu entorno aspectos peculiares quanto à questão de circulação das águas [...] (grifo nosso)”.<sup>8</sup>

(8a) A **Lagoa** faz parte de um complexo lagunar em meio urbano, apresentando em seu entorno aspectos peculiares quanto à questão de circulação das águas.

O apagamento do N2 nos compostos toponímicos *praia de Copacabana* e *lagoa Rodrigues de Freitas* não acarreta a inaceitabilidade das frases (7a) e (8a).

As frases (7a) e (8a) podem ser consideradas paráfrases das frases (7) e (8) respectivamente, contudo, a compreensão das sequências (7a) e (8a) requer do leitor maior conhecimento do contexto devido a falta de elementos que permitam a identificação da *praia* e da *lagoa* a que se referem essas frases.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.futevolei.com.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.inea.rj.gov.br/rfreetas/index.asp>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

## Os compostos toponímicos e o processamento automático da linguagem natural

Em uma etapa inicial do processamento automático de textos escritos em língua natural procede-se a segmentação do texto em parágrafos, frases e palavras, estas são então etiquetadas.

A identificação e etiquetagem adequada dos compostos toponímicos tornam mais eficaz a geração e tradução automática de textos em língua natural, bem como a recuperação de informação. *Etiquetar* uma palavra significa atribuir a ela determinada informação linguística, como, por exemplo, a classe gramatical a que pertence. Pode-se atribuir mais de uma etiqueta a uma mesma forma, por exemplo, o item *como* admite etiquetas diversas (*verbo* [comer], *conjunção* e *advérbio*), porém, cada etiqueta corresponde a uma classe gramatical somente. As etiquetas podem conter informações morfológicas e sintáticas, como a classe da palavra, a variação de número, variação de grau, variação de gênero, etc.

“A maioria das operações de processamento automático das línguas naturais tem como objectivo último extrair dos textos unidades de significado” (RANCHHOD; CARVALHO, 2003, p. 212). Nesse processo a identificação prévia dos nomes compostos é imprescindível, a fim de evitar o equívoco de tratar cada um dos elementos formantes do composto isoladamente, como uma palavra simples.

Os compostos toponímicos que apresentam o hífen ou o apóstrofo como separador dos elementos formantes são identificados facilmente como uma unidade lexical. Savary (2000, p. 42) explica que

Un mot composé est non ambigu s'il est composé quel que soit son contexte d'occurrence. Le nombre de composés non ambigu est petit par rapport au nombre de tous les composés. On y compte surtout les séquences qui contiennent des constituants n'ayant pas de statut indépendant<sup>9</sup> (SAVARY, 2000, p. 42).

As palavras compostas não ambíguas são, portanto, aquelas que, em sua sequência apresentam um componente que não se realiza de forma independente na língua, como, por exemplo, *durismo* e *grossense* nas frases (4) e (6).

---

<sup>9</sup> “Uma palavra composta é não ambígua se ela for composta independentemente do seu contexto de ocorrência. O número de compostos não ambíguos é pequeno em relação ao número de todos os compostos. Contam-se sobretudo as sequências que contêm constituintes que não têm estatuto independente” (tradução nossa).

(4) “Outro que entende tudo de pão-**durismo** é o carioca e jornalista Gustavo Nagib” (grifo nosso).

6) “Kart: Mato-**grossense** Gabriel Sereia se isola na liderança na Copa São Paulo de Kart Granja Viana” (grifo nosso).

O número de compostos não ambíguos, porém, é pequeno em relação à totalidade dos nomes compostos. Os compostos que apresentam o espaço em branco como separador podem ser considerados compostos ambíguos.

Os nomes próprios “servem para conferir identidade exclusiva a um membro de uma classe ou espécie” (AZEREDO, 2008, p. 156) não é de se esperar, portanto, que sejam elementos geradores de ambiguidade. Há, contudo, a possibilidade de conversão de um nome próprio em nome comum ou de um nome comum em nome próprio. De acordo com Azeredo (2008, p. 156) “as palavras podem mudar de classe ou de subclasse no âmbito da respectiva classe”. O autor apresenta como exemplos desse processo antropônimos (nomes próprios de pessoas – prenomes e sobrenomes) oriundos de nomes comuns (*Violeta, Coelho, Rosa, Leitão, Madeira, Machado e Lírio*) e nomes comuns oriundos de nomes próprios (*xerox, gilete, gari e quixote*). Os exemplos apresentados são palavras simples. Processo semelhante ocorre com os compostos (os nomes compostos comuns e os nomes compostos próprios), sejam eles antropônimos ou topônimos (nomes de lugar), como pode-se verificar no verbete: “**maria-isabel** *s.f.* CUL B C.-O. refogado de carne-seca com arroz ” (HOUAISS 2001, p. 1853, grifo do autor). O substantivo comum *maria-isabel* apresenta como elementos formantes os antropônimos *Maria* e *Isabel*.

Quanto aos nomes próprios de lugar, Dick (1997, p. 45) afirma que os nomes explicativos “com o uso contínuo pelos falantes, acabam por se transformar em topônimos”. Expressões que denotam características do local indicado podem, com o uso, passar a funcionar como compostos toponímicos. A mudança de *status* de expressão descritiva a nome próprio acarreta algumas alterações no comportamento linguístico dessas palavras. O registro das alterações decorrentes da mudança de *status* dos nomes (de comum à próprio e de próprio à comum) é de suma importância para que esses dados possam ser utilizados no processamento automático de textos do português do Brasil. A mudança observada na passagem da expressão descritiva de *um morro em que se encontra uma ucharia* (um armazém) para o composto toponímico *morro da Ucharia* (município de Vila Velha -

ES)<sup>10</sup> diz respeito não apenas à conversão de uma sequência de palavras comuns em nome próprio, mas indica também a conversão de um grupo nominal livre em nome composto. A percepção e registro dessas mudanças é imprescindível ao PLN, por contribuir para a descrição linguística. O registro das motivações do processo não é essencial para o PLN, mas os resultados dele advindos. Na frase:

(9) “A Ilha de Páscoa [...] é uma das ilhas mais isoladas do mundo”.<sup>11</sup>

o substantivo *ilha* realiza-se como nome próprio, um elemento constituinte do composto toponímico *Ilha de Páscoa* e pode realizar-se como nome comum, ao indicar um tipo de acidente geográfico natural. A identificação do topônimo *Ilha de Páscoa* como composto permite que lhe sejam atribuídas etiquetas adequadas, referentes ao conjunto e contribui para que os substantivos *Ilha* e *Páscoa* não sejam analisados isoladamente.

Para que os nomes *Ilha de Páscoa*, *ilha* e *páscoa* sejam reconhecidos adequadamente pela máquina é preciso que cada um deles seja etiquetado, por exemplo:

<*Ilha de Páscoa*.Npr:fs>

<*ilha*.N:fs>

<*páscoa*.N:fs>

A letra *N* indica a classe da palavra (*nome*), as letras *pr* indicam que se trata de um nome *próprio* e as letras após os dois pontos representam as informações acerca da flexão dos nomes (*fs* = feminino singular). Outras informações linguísticas podem ser adicionadas às etiquetas.

A disponibilização apenas da etiqueta <*Ilha de Páscoa*.Npr:fs> em uma ferramenta ou software usado no tratamento automático de textos em língua natural afeta o processamento automático de frases como

(10) Ana e Moisés passaram o fim de semana da **páscoa** em uma **ilha** paradisíaca.

<sup>10</sup> Informação toponímica acerca de *morro da Ucharia* disponível em: <<http://www.morrodomoreno.com.br/roberto2.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

<sup>11</sup> Disponível em: <[www.revistaturismo.com.br](http://www.revistaturismo.com.br)>. Acesso: em 10 mai. 2010.

O reconhecimento das palavras *ilha* e *páscoa* como itens lexicais que se realizam de forma independente na língua fica prejudicado.

Uma ferramenta ou software usado no tratamento automático de textos em língua natural que disponha apenas das etiquetas <*ilha*.N:fs> e <*páscoa*.N:fs> também é prejudicial para o reconhecimento do composto toponímico *ilha de Páscoa* e o processamento automático da frase

(9) “A Ilha de Páscoa [...] é uma das ilhas mais isoladas do mundo”.

A atribuição das etiquetas <*ilha de Páscoa*.Npr:fs>, <*ilha*.N:fs>, <*páscoa*.N:fs> é igualmente importante .

### **Algumas considerações**

O bom desempenho dos sistemas de informática que lidam com o PLN está intimamente relacionado à qualidade das descrições neles inseridas. Os recursos linguísticos desses sistemas podem ser, entre outros, em forma de dicionários, tábuas e gramáticas. A construção e implementação desses recursos dependem dos trabalhos desenvolvidos principalmente por linguistas e engenheiros da computação. Cabe aos linguistas a realização de descrições linguísticas precisas e exaustivas e aos engenheiros da computação a implementação dessas informações nos sistemas de informática.

O processamento automático de textos em língua natural exige a descrição de todos os elementos que o compõe e formalização da descrição. O tratamento dos nomes próprios na teoria linguística é por vezes relegado a um segundo plano e segundo Correia (2002, p. 118) as discussões acerca dos nomes próprios (Npr) “correm o risco de se reduzirem, apenas, à discussão do valor referencial dos nomes, afastando-se da distinção pertinente entre o que é, sob o ponto de vista da lingüística um Npr e um Nc”. Para o PLN essa distinção é essencial devido a ambiguidade causada, por exemplo, pela semelhança entre os compostos toponímicos e os grupos nominais livres e pelo fato do comportamento dos elementos que constituem um composto toponímico ser diferenciado da sua realização de forma independente, como palavras simples da língua. Os estudos acerca dos compostos toponímicos vão, portanto, além das discussões acerca do seu valor referencial. As pesquisas de descrição linguística dos compostos toponímicos podem contribuir de forma significativa

para a melhoria dos sistemas de informática destinados ao PLN bem como para a melhoria do ensino da língua portuguesa.

## Referências

AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CORREIA, C. N. *Estudos de determinação: a operação de quantificação-qualificação em sintagmas nominais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DICK, M. V. de P. do A. *A dinâmica dos nomes na cidade de São Paulo: 1554-1897*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 1997.

GROSS, M. Lexicon-Grammar. The Representation of Compound Words. In: *COLING-1986 Proceedings*. Bonn, 1986, p.1-6.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia portuguesa*. Fortaleza: EDUFC, 1987.

PAUMIER, S. *Unitex 1.2*. Manuel de l'utilisation. Université de Paris-Est, Marne-la-Vallée, 2006. Disponível em: <<http://www-igm.univ-mlv.fr/~unitex>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

RANCHHOD, Elisabete Marques; CARVALHO, Paula. Unidades lexicais complexas. Problemas de análise e etiquetagem. In: *Actas del VIII Simpósio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba, 2003, p. 212-217.

## POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista *PERcursos Linguísticos* publica trabalhos inéditos (artigos, resenhas e entrevistas) sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores (brasileiros e estrangeiros), pós-graduandos e alunos de Iniciação Científica (neste caso, com certificação do professor orientador).
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial científicará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos trabalhos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista *PERcursos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O trabalho publicado poderá ser acessado pela rede mundial de computadores, sendo permitidas, gratuitamente, a consulta e a reprodução de exemplar do trabalho para uso próprio de quem o consulta. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando o site da revista (em elaboração) responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo. Casos de plágio ou quaisquer ilegalidades nos textos apresentados são de inteira responsabilidade de seus autores.



## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O trabalho deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser Times New Roman, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
2. Os trabalhos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
  - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
  - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).
  - *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
  - *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
  - *Palavras-chave e keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
  - *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem

a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.

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

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

- ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ANBT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

- ✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: *silDoulosIPA*, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: [http://scripts.sil.org/DoulosSIL\\_download](http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download)

- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado para endereço eletrônico [percursoslinguisticos@hotmail.com](mailto:percursoslinguisticos@hotmail.com) em dois arquivos digitais, em formato *Word for Windows* (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação

acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo. No texto somente do segundo arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es).

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

*PERcursos Linguísticos*  
COMISSÃO EDITORIAL

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